

## ALINGUAGEM DE SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA

and similar papers at [core.ac.uk](http://core.ac.uk)

provided by Biblioteca Digital da Produção Intelectual da Univ

### CLASSROOM DISCOURSE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

FERNANDA LANDUCCI ORTALE\*  
MAGALI SANCHES DURAN\*\*

**RESUMO:** A análise das gravações de miniaulas ministradas por professores de língua estrangeira em formação permitiu verificar a carência de um léxico específico para a situação de sala de aula. Essa evidência revela que o desenvolvimento de uma proficiência linguística geral não é suficiente na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: é necessário que se realize também um trabalho sistemático sobre a linguagem específica de sala de aula. Com o objetivo de contribuir para a formação desses professores, este artigo apresenta um inventário de falas típicas de sala de aula elaborado a partir das dificuldades observadas no *corpus* de estudo. Propõe-se utilizar esse inventário como base para atividades que proporcionem ao professor em formação a oportunidade de adquirir proficiência lexical específica para sua prática profissional em língua estrangeira.

**Palavras-chave:** formação de professores; fala do professor; discurso de sala de aula.

**ABSTRACT:** The analysis of minilessons given by future language teachers revealed their lack of lexical proficiency in foreign language for classroom situation. Such evidence shows it is not sufficient to develop general linguistic competence in foreign language teacher education. It's necessary systematically introduce practices focusing the acquisition of the language for the specific purpose of classroom interaction. Aiming at the improvement of teacher education, this paper presents a list of typical classroom talk based on difficulties observed in the *corpus* of this research. It is proposed to apply such list as a starting point for activities that enable teachers to acquire specific lexical proficiency for their professional practice in foreign language.

**Keywords:** teacher education; teacher talk; classroom discourse.

## INTRODUÇÃO

Pesquisas que investigam a formação e a prática de professores de língua estrangeira (LE) podem evidenciar os sucessos e as lacunas dos programas de formação de professores de LE, constituindo o primeiro passo na direção do aperfeiçoamento desses programas.

---

\* USP, São Paulo (SP), Brasil, <ortalefl@uol.com.br>.

\*\* Unesp, São José do Rio Preto (SP), Brasil.

São muitos os possíveis focos nas pesquisas sobre professores de LE: suas crenças, suas motivações, suas biografias, suas competências e habilidades etc. Desde 1999, uma conferência internacional sobre a formação de professores de LE vem dando lugar às mais diversas discussões que atestam a complexidade do assunto. Um dos grandes temas discutidos é qual seria a base de conhecimento necessária para a formação de professores de línguas, ou seja, “o que os professores de línguas precisam saber para serem capazes de conduzir sua prática” (BIGELOW e WALKER, 2004).

Nessa discussão, o conhecimento da LE ocupa um lugar central. Como é ensinada a LE nos cursos de formação de professores de LE? O que pensam e o que demonstram os professores em formação sobre sua proficiência linguística em LE?

Esse tipo de questionamento tem sido feito tanto no exterior quanto no Brasil. Elder (1994), por exemplo, ao investigar a validade de testes de proficiência para professores de LE, verificou que a competência linguística não é sinônimo de competência de sala de aula. Segundo a autora, alguns estudos mostram que

[...] o ensino de LE que os professores receberam no âmbito da graduação foi tão geral ou acadêmico que não preparou os alunos quanto à competência discursiva ou pragmática, necessárias para enfrentar a comunicação de sala de aula<sup>1</sup> (ELDER, 2001, p. 152).

Spezzini e Oxford (1998), por sua vez, realizaram uma pesquisa longitudinal para investigar as perspectivas de um grupo de professores de LE pré-serviço e descobriram que essas perspectivas mudam ao longo da formação acadêmica. No estudo, a percepção dos professores em formação sobre sua própria proficiência linguística piorou durante o curso e, ao final, muitos demonstraram se sentir despreparados para o ensino da LE que escolheram.

No Brasil, Almeida Filho (1992), em estudo sobre a instrumentalização linguística do professor de inglês da rede pública, constatou a baixa porcentagem de uso da LE em sala de aula por parte do professor, em contraposição à opinião dos próprios professores de que a LE deveria ser amplamente usada em sala de aula.

Trabalhos como esses apontam que os professores de LE pré-serviço e em serviço enfrentam dificuldades para desenvolver sua prática em LE. Mas o que pode ser feito nos programas de formação de professores de LE no sentido de possibilitar que os alunos desenvolvam maior segurança no desempenho da função de professor *de e em* LE?

Movidos pelo desafio de promover o desenvolvimento da competência em LE em situação de ensino dessa LE, Ortale e Martins (2007) solicitaram aos alunos do último ano do curso de Letras com licenciatura em italiano que preparassem miniaulas e as ministrassem para seus próprios colegas de curso. Segundo os autores, essa prática se mostrou um excelente recurso tanto para a auto-observação dos professores em formação quanto para

---

<sup>1</sup> “[...] language training which teachers had received in the context of their undergraduate studies was too general or too academic and did not equip them with either the discourse or pragmatic competence necessary to cope classroom communication.”

a reflexão do professor da disciplina acerca de oportunidades de melhorar o programa. As miniaulas são uma adaptação da técnica de *role-play*, muito utilizada em treinamentos, em que o treinando é convidado a dramatizar uma situação na qual desempenha o papel para o qual está sendo treinado.

Como essas miniaulas foram filmadas, passaram a constituir um material com diversas possibilidades de análise. Assim surgiu a ideia de analisar essas miniaulas com o objetivo de identificar possíveis dificuldades de ordem lexical. Nossa motivação era levantar dados que subsidiassem novas ações concernentes ao ensino do léxico.

O conjunto de nove miniaulas, que baseou nossa análise preliminar, foi gravado durante o ano de 2006, em uma universidade pública do estado de São Paulo. Os participantes foram um grupo de 18 alunos do quarto ano do curso de Letras e a professora de língua italiana. As miniaulas têm curta duração — cerca de meia hora —, nas quais uma dupla de alunos ministra uma aula (preparada por eles mesmos) a seus colegas licenciandos. As gravações somam cerca de cinco horas e utilizaram uma câmera digital, posicionada no fundo da classe, de maneira a permitir a visão de todos os integrantes da aula.

Essas miniaulas ainda não foram transcritas a fim de constituir um *corpus* de língua oral tratável computacionalmente. Por isso, sua análise, com foco nas dificuldades lexicais, foi realizada por meio de sessões de visionamento, oportunidade em que apenas as falas que apresentavam problemas foram transcritas. Em seguida, as falas transcritas foram analisadas na tentativa de se identificarem categorias de dificuldades em relação ao aprendizado do léxico em LE.

Em sua maioria, os problemas de ordem lexical encontrados nas miniaulas são interlinguais, ou seja, oriundos da interferência da língua materna na produção em LE. Esses problemas são comuns ao desenvolvimento da competência oral em LE e poderiam ocorrer também em enunciados produzidos fora da sala de aula. Alguns desses erros, típicos do discurso de não-nativos, poderiam ocorrer, inclusive, no próprio país da LE (cf. SANTANA-WILLIAMSON, 2005), situação em que o aprendiz é estrangeiro e está imerso em ambiente de LE.

Contudo, dentre os problemas identificados, a falta de domínio do léxico típico da situação de sala de aula chamou especialmente nossa atenção por ser essencial para o desempenho do papel de professor. Por exemplo, o item lexical *valutazione* (avaliação) foi produzido como *avaliazone*, a colocação *cancellare la lavagna* (apagar a lousa) foi produzida como *spegnere la lavagna* e a expressão *tocca a te* (é a sua vez) foi produzida como *è la tua volta*.

Embora esse léxico ocorra com frequência na sala de aula, parece não ser de domínio dos alunos que ministraram as miniaulas. O que explicaria esse fato? Será que os professores em formação não foram suficientemente expostos à linguagem específica de sala de aula? Será que seus próprios professores de LE utilizaram a língua materna em muitas de suas interações? Ou será que a simples exposição ao insumo não promoveu a aquisição?

A última hipótese nos parece mais provável, ou seja, embora seus próprios professores tenham utilizado exaustivamente a LE em sala de aula, os professores em formação adquiriram apenas o conhecimento passivo dessa linguagem (compreensão), mas não a

empregam em sua produção oral (ver distinção entre vocabulário passivo e vocabulário ativo em LAUFER, 1998). Situação semelhante foi apontada por Cicurel, que identificou um problema pedagógico ao dizer: “Pode parecer paradoxal que a sala de aula, lugar de trocas metalingüísticas por excelência, não dê origem mais sistemática ao aprendizado de formulações metalingüísticas”<sup>2</sup> (1985, p. 36).

O ofício de professor, no entanto, exige o domínio do léxico típico da linguagem de sala de aula. Mas que léxico é esse afinal? Quais os seus contornos? É possível inventariá-lo? Como promover sua aquisição? Foram essas as questões que inspiraram este artigo e, uma vez que os problemas levantados na análise das miniaulas de língua italiana possivelmente são comuns à formação de professores de outras LEs, as reflexões e a proposta aqui apresentadas são direcionados ao contexto de formação de professores de LEs em geral.

## 1. A LINGUAGEM DE SALA DE AULA

Desde os estudos pioneiros sobre a interação em sala de aula, de Sinclair e Couthard (1975), os quais identificaram a recorrência da tríade *iniciação do professor–resposta do aluno–avaliação do professor*, vários outros estudos se debruçaram sobre o discurso oral engendrado na sala de aula. Sinclair e Brazil (1982) retomaram o estudo da tríade proposta na década anterior e ampliaram a análise sobre a interação em sala de aula, caracterizando a fala do professor a partir de suas obrigações profissionais. Trabalhando com o contexto escolar em língua materna, Cazden (2001) dedicou-se à análise da importância da linguagem na construção do conhecimento e verificou o predomínio da tríade *iniciação–resposta–avaliação* nas aulas tradicionais, em contraste com outros padrões interacionais identificados nas aulas não-tradicionais.

Outro foco sobre a linguagem de sala de aula é apresentado por Cicurel (1985), que realiza um trabalho detalhado sobre as operações metalingüísticas no discurso do professor de LE.

Por sua vez, Almeida Filho (1992) procurou, com base em observações de sala de aula e em questionários, sistematizar a fala do professor, dividindo-a em categorias funcionais de comunicação em sala de aula:

- orientar tarefas/ações;
- explicar/discutir/expandir;
- fazer correções;
- cumprimentar/despedir-se/controlar a comunicação;
- estimular;
- repreender.

---

<sup>2</sup> “Il peut paraître paradoxal que la classe, lieu par excellence d’échanges métalinguistiques, n’engendre pas plus systématiquement l’apprentissage de formulations métalinguistiques.”

Também Cullen (1998) apresenta uma breve categorização dos comportamentos verbais do professor em sala de aula, a saber:

- perguntar/elicitar;
- responder às contribuições dos alunos;
- apresentar/explicar;
- organizar/dar instruções;
- avaliar/corrigir.

Já Elder (2001), ao discutir a validade dos testes orais para professores, situa a linguagem de sala de aula no âmbito dos estudos da linguagem para fins específicos, uma vez que tem como objetivo cumprir os propósitos de ensino. Mas, ao mesmo tempo, suas pesquisas e de outros estudiosos revelaram que a proficiência linguística do professor está longe de ser um domínio bem definido, de ser um tipo de linguagem altamente rotinizada como no caso, por exemplo, dos controladores de voo. Apesar de se tratar de um domínio aberto, a autora afirma que há um consenso em relação às funções comunicativas e às habilidades importantes para o professor de línguas e apresenta as seguintes funções e habilidades necessárias na avaliação da proficiência linguística do professor ou do futuro professor de LE:

- apresentar informações e explicar um assunto;
- apresentar conceitos metalinguísticos;
- extrair significado de uma discussão;
- discutir um problema, expressar uma opinião;
- resumir, parafrasear, esclarecer informações;
- formular perguntas;
- dar instruções/ordens, organizar uma atividade de sala de aula.

Assim como Elder (2001), também Biber e Barbieri (2007) reconhecem o caráter específico da linguagem de sala de aula. Em seus estudos, cuja abordagem é baseada em *corpus* computadorizado, a linguagem de sala de aula é tratada em uma categoria chamada “linguagem acadêmica”. Os autores utilizaram um *corpus* formado por registros da língua falada e da língua escrita em universidades americanas. Esses registros tiveram várias origens: ambiente de sala de aula, reuniões de professores para fins de orientação, contatos com funcionários da universidade, conferências, reuniões de grupo extraclasse, programas de curso etc. No que concerne à sala de aula, os autores perceberam a ocorrência de uma linguagem diferente, principalmente no início e no final das aulas, a “conversa de gerenciamento de sala de aula”<sup>3</sup>, utilizada, por exemplo, quando o professor expõe e negocia as regras sobre um determinado curso. Essa diferença foi percebida tanto no léxico quanto

---

<sup>3</sup> *classroom-management talk*.

nas funções da linguagem. Após discorrerem sobre as características da linguagem acadêmica em cada tipo de registro observado, Biber e Barbieri (2007) afirmam que o domínio dessa linguagem é de fundamental importância para o sucesso de um estrangeiro no ambiente universitário. Contudo, dizem que a inclusão dessa linguagem como conteúdo nos programas de ensino de LE ainda é uma questão controversa. Por essa razão, defendem a necessidade de estudos que avaliem se a aquisição desse tipo de linguagem poderia ocorrer naturalmente ou se seria necessária a instrução formal. No caso de haver necessidade de instrução formal, os autores dizem que seria oportuno submeter os alunos a essa instrução para, em seguida, avaliar os resultados.

No presente estudo, focamos a situação comunicativa em sala de aula, compreendendo o que Biber e Barbieri (2007) chamam “conversa de gerenciamento de sala de aula”, mas com outra motivação. Enquanto os autores citados estão interessados na aquisição da linguagem acadêmica por estrangeiros admitidos nas universidades de língua inglesa, nós estamos interessadas na aquisição da linguagem de sala de aula por professores de LE brasileiros, em território brasileiro. As situações estudadas por Biber e Barbieri (2007) consistem de interações conversacionais entre alunos estrangeiros e diversos falantes nativos: professores e funcionários da universidade. Nesse caso, pode-se aventar a possibilidade de um estrangeiro vir a adquirir naturalmente a linguagem acadêmica na medida em que participa de interações com falantes nativos. Em nosso caso, a língua é estrangeira tanto para os alunos quanto para o professor. Sendo assim, se os professores de LE não adquirirem a linguagem de sala de aula durante sua formação, dificilmente esse uso virá a integrar sua prática.

Apesar de Biber e Barbieri (2007) terem um propósito diferente do que estamos focando, é relevante observar que, ao explorarem o aspecto da recorrência de estruturas léxico-gramaticais, os estudos baseados em *corpora* computadorizados abrem novas perspectivas para o aprendizado de LE. Nessa linha, Schmitt (2000) elaborou uma obra sobre léxico destinada a professores de LE, a fim de tornar “[...] a pesquisa e a teoria acessíveis o suficiente para serem úteis na orientação de uma melhor prática de sala de aula” (SCHMITT, 2000, p. xiii<sup>4</sup>). Um dos capítulos desse livro discute características do léxico no discurso e mostra que a padronização do discurso é maior do que normalmente se acredita. A frequência de uso “institucionaliza” combinações de palavras, tornando possível identificar expressões idiomáticas, colocações, feixes lexicais e outras fraseologias (cf. HOWARTH, 1998; BLEY-VROMAN, 2002; WRAY e PERKINS, 2000; GASS e MACKEY, 2002).

Assim, enquanto Elder (2001) afirma que a linguagem de sala de aula não é totalmente rotinizada, Schmitt (2000) aponta que todos os discursos são mais padronizados do que imaginamos. Encontramos a conciliação dessas duas afirmações em Matêncio (2001), que, ao estudar o discurso didático, desenvolve um modelo de análise baseada nas regularidades da sala de aula, sem o que considera difícil enxergar os aspectos de heterogeneidade. A

---

<sup>4</sup> “[...] research and theory accessible enough to be of use in informing best classroom practice.”

autora percebeu que a aula tem características tanto de eventos discursivos ritualísticos quanto de eventos discursivos espontâneos, devido à mobilidade de seus constituintes. Dentre esses constituintes, cita as restrições originadas na instituição, a subjetividade derivada do estilo do professor e o estatuto dos interlocutores, ou seja, as posições que eles ocupam no contexto. Matêncio diz que, “na realidade, é necessário salientar que qualquer interação verbal não é totalmente planejada anteriormente, mesmo que tenha sempre uma finalidade (consciente) já estabelecida” (MATÊNCIO, 2001, p. 89).

O que nos dizem esses estudos é que é impossível inventariar *todo* o léxico necessário para as interações em sala de aula, pois muitas situações são imprevisíveis e altamente dependentes do contexto. No entanto, se partirmos do pressuposto de que muitos dos eventos discursivos de sala de aula são ritualísticos, como diz Matêncio (2001), existe espaço para inventariarmos boa parte do léxico em LE necessário para a prática do professor.

O problema é que muitas estruturas lexicais típicas de sala de aula não estão disponíveis nos materiais de ensino-aprendizagem e são de difícil acesso nos dicionários. Como pertence à oralidade, existe uma dificuldade maior para levantar esse léxico em LE no Brasil, pois aqui a maioria dos professores de LE não é nativa do idioma, mas constituída de brasileiros que aprenderam a LE em ambiente brasileiro. Há de se ressaltar, contudo, que as tecnologias de informação e comunicação estão começando a mudar um pouco esse cenário, permitindo que os contatos orais com falantes nativos da LE aconteçam sem deslocamento físico e a baixo custo.

Então como poderia ser feito um inventário do léxico típico da linguagem de sala de aula? O ideal seria fazer o levantamento das estruturas léxico-gramaticais recorrentes na interação entre professor e aluno utilizando um *corpus* computadorizado. Para isso, no entanto, seria preciso empreender a criação de um *corpus* com transcrições de interações em sala de aula entre falantes nativos, para cada idioma de interesse, o que envolveria um esforço multinacional. Depois de levantadas construções típicas de sala de aula em cada idioma é que se partiria para as correspondências lexicais entre pares de idiomas. Contudo, um *corpus* para pesquisa de frequência lexical precisa ter proporções consideráveis para garantir representatividade e, em se tratando de linguagem oral, a dificuldade para sua constituição é muito maior, pois envolve transcrições de falas em LE. Como essa solução exige muitos recursos, é baixo seu grau de exequibilidade em nosso contexto no momento, mas poderá vir a constituir um grande projeto no futuro.

A complexidade e o desafio de inventariar o léxico típico da linguagem de sala de aula, no entanto, pareceu-nos uma boa oportunidade para promover sua aquisição. Vejamos: a abordagem comunicativa afirma que, quanto maior o significado de um insumo para as necessidades comunicativas do aprendiz, maior a motivação envolvida no processo de aquisição (WIDDOWSON, 1991). Por outro lado, estudos sobre retenção lexical revelaram que, quanto maior o esforço despendido na tarefa de encontrar um item lexical, maior a probabilidade de ele ser incorporado ao vocabulário ativo do aprendiz (cf. LAUFER e HULSTIJN, 2001).

Sendo assim, temos a motivação para a aquisição quando os professores em formação tomam consciência do que lhes falta para se expressarem em LE na situação de sala de aula

(o que pode acontecer por meio de miniaulas ou de outra prática de ensino). Daí a ideia de aproveitar essa motivação para envolvê-los na busca do léxico típico da linguagem de sala de aula em LE, esforço que contribuiria para a retenção lexical.

A proposta que apresentamos, portanto, é dar aos alunos dos cursos de formação de professores de LE a tarefa de elaborar, em LE, um inventário de falas essenciais para seu exercício profissional. A fim de fornecer um ponto de partida para essa prática, elaboramos um inventário em português com falas típicas do professor em sala de aula. Todos os itens desse inventário foram extraídos das miniaulas em italiano e traduzidos para o português. Na apresentação do inventário, organizamos as falas por funções, mas sem a pretensão de fornecer nenhum tipo de categorização rígida, uma vez que elas poderiam ser agrupadas de outras formas, igualmente adequadas. Esse inventário inicial poderá ser utilizado para:

- introduzir, com exemplos, a discussão sobre as falas típicas do professor em sala de aula;
- propor aos professores em formação que reflitam sobre o conteúdo do inventário e sugiram adaptações, com base em sua própria experiência;
- propor aos professores em formação a elaboração desse mesmo inventário em LE, discutindo os recursos disponíveis para busca de equivalentes, tais como o uso de dicionários impressos e eletrônicos, contatos com informantes nativos ou com brasileiros que tenham experiência docente ou discente no exterior etc.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das discussões fomentadas pela abordagem comunicativa foi quanto à necessidade de insumos autênticos que pudessem garantir à interação de sala de aula a qualidade genuína de comunicação real (WIDDOWSON, 1991). Independentemente de qualquer insumo, no entanto, já existe uma situação real de comunicação na sala de aula. Cullen (1998) defende a ideia de autenticidade da sala de aula, argumentando que se trata de contexto com normas e regras próprias, no qual professor e aluno são interlocutores com papéis de instrutor e de aprendiz. Se pretendemos dar um enfoque realmente comunicativo a nossos cursos de LE, é fundamental criar condições para que a comunicação real de sala de aula se dê em LE. Um pré-requisito para isso é que os professores estejam devidamente preparados.

No Brasil, isso não é simples, pois o ensino de idiomas nos cursos de Letras costuma adotar métodos desenvolvidos para o contexto de escolas de idiomas, que, por essa razão, não focam alguns aspectos da LE fundamentais para a prática do professor. Somado a isso, temos o fato de que, frequentemente, as disciplinas pedagógicas dos cursos de Letras atendem, simultaneamente, alunos que estão sendo habilitados para o ensino de diferentes LEs, não tratando especificamente os desafios do ensino de cada idioma.

Um desses desafios é proporcionar aos professores de LE o conhecimento do léxico específico de sala de aula. Se o assunto não for incluído nos programas de formação,



dificilmente o futuro professor terá condições de se apropriar das falas de instrutor ou, pelo menos, refletir sobre o que lhe falta para essa apropriação, já que durante a formação inicial ele não costuma ocupar o lugar de instrutor, mas somente o de aprendiz.

A proposta aqui apresentada é um módulo independente de outras práticas, mas acreditamos que sua eficácia será maior se estiver associada à prática de miniaulas. Assim, a elaboração de um inventário de falas do professor em situação de sala de aula deveria ser feita após a reflexão sobre as lacunas lexicais em LE percebidas durante miniaulas. Essa tarefa, além de requerer um alto grau de envolvimento, nos termos definidos por Laufer e Hulstijn (2001), beneficiando a retenção do vocabulário, dará aos professores em formação a oportunidade de desenvolver estratégias para pesquisa de itens lexicais que não se encontram disponíveis e prontos para uso em dicionários e livros didáticos.

Como discute Oliveira (2000), são muitas as escolhas que o professor de LE tem que fazer na sua prática e cada uma delas depende dos objetivos de ensino que se privilegia. Mesmo que o objetivo de ensino seja a utilização da LE em território brasileiro, e não a integração na comunidade internacional, acreditamos ser importante instrumentalizar os professores com a linguagem em LE específica de sala de aula, pois, do contrário, na lacuna poderiam surgir criações em LE com interferências do português ou simplesmente prevalecer o uso do português.

Nossa preocupação parece justificar-se principalmente por tratarmos do contexto brasileiro, em que os professores de LE pré-serviço e em serviço enfrentam restrições de ordem geográfica e financeira para completar sua formação com um estágio em algum país da língua que deverão ensinar. Nesse contexto, os cursos de Letras têm uma responsabilidade ainda maior na criação de oportunidades para que esses professores adquiram a proficiência oral necessária para uso da LE em sua prática de sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1992) O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, n. 1, p. 77-85.
- BIBER, D.; BARBIERI, F. (2007) Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, v. 26, n. 3, p. 263-286.
- BIGELOW, M. H.; WALKER, C. L. (2004) Creating teacher community: research and practice in language teacher education. In: Bigelow, M. H.; Walker, C. L. (org.) *Selected papers from the 3<sup>rd</sup> International Conference on Language Teacher Education. CARLA Working Paper Series*, n. 24, dez. Disponível em: <<http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/index.html>>. Acesso em: 2/6/2007.
- BLEY-VROMAN, R. (2002) Frequency in production, comprehension, and acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, n. 24, p. 209-213.
- CAZDEN, C. B. (2001) *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

- CICUREL, F. (1985) *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Cle International.
- CULLEN, R. (1998) Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52, p. 179-187.
- ELDER, C. (1994) Are raters' judgements of language teacher effectiveness wholly language based?. *Melbourne Papers in Language Testing*, v. 3, n. 2, p. 41-61.
- \_\_\_\_\_. (2001) Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls?. *Language Testing*, v. 18 (2), p. 149-169.
- GASS, S. M.; MACKEY, A. (2002) Frequency effects and second language acquisition: A complex picture?. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, n. 24, p. 249-260.
- HOWARTH, P. (1998) Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, n. 10, v. 1, p. 24-44.
- LAUFER, B. (1998) The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, n. 19, v. 2, p. 255-271.
- LAUFER, B.; HULSTIJN, J. (2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, n. 22, v. 1, p. 1-26.
- MATÊNCIO, M. L. M. (2001) *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor-alunos*. Campinas: Mercado de Letras.
- OLIVEIRA, L. P. (2000) Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 2, p. 49-59.
- ORTALE, F. L.; MARTINS, R. A. (2007) As miniaulas como instrumento na formação de professores de língua estrangeira. *Estudos Lingüísticos*, v. XXXVI (2), maio-ago. p. 77-84.
- SANTANA-WILLIAMSON, E. (2005) Are non-native speakers able to converse?. In: *Proceedings of the CATESOL State Conference*.
- SCHMITT, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J.; BRAZIL, D. (1982) *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J.; COUTHARD, M. (1975) *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SPEZZINI, S.; OXFORD, R. (1998) Perspectives of preservice foreign language teachers. *System*, 26, p. 65-76.
- WIDDOWSON, H. G. (1978) *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Amleida Filho. Campinas: Pontes, 1991.
- WRAY, A.; PERKINS, M. R. (2000) The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, n. 20, p. 1-28.

Recebido: 5/11/2007

Aceito: 17/4/2008

## ANEXO

# INVENTÁRIO PARCIAL DE FALAS TÍPICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

### Avaliar a produção dos alunos

Muito bem!  
Certo!  
Atenção! A pronúncia correta é...  
Escreve-se com dois “esses”.  
Escreve-se com “s” e não com “z”.  
Não se diz..., mas sim...  
É melhor dizer...  
Você se lembra como se conjuga este verbo?  
Neste caso, não se usa esta palavra.  
Não é assim que se pronuncia, é...  
O particípio passado está errado.  
Este verbo se conjuga de maneira diferente, é irregular.  
Escreve-se com “e” e não com “i”.  
Como fica este verbo no futuro?  
Como se diz...?  
Alguém sabe como se diz...?

### Gerenciar turnos ou a interação

Agora é a vez dele/dela.  
Diga!  
É a sua vez?  
Espere um pouco.  
Ouçam o que o colega está dizendo.  
Quem quer começar?  
Quem é o próximo?  
De quem é a vez?  
Quem ainda não falou/leu?  
Quem quer participar do jogo?  
Quer tentar responder?  
Quer que pule a sua vez?  
Se tiverem alguma dúvida, digam.  
Vamos fazer o exercício juntos?

### Informar/apresentar conteúdos

Eu vou falar de...  
Hoje nossa aula é sobre...  
Como vocês podem ver.  
Isto vocês já aprenderam, lembram?  
O que eu quero dizer é que...  
O plural fica assim.../se forma assim...  
O verbo transitivo pede um complemento.  
Os exemplos estão na folha que eu entreguei.  
Antes que eu me esqueça...  
Se eu não me engano...  
Desculpem, me enganei. O que eu queria dizer é que...  
Esta é uma exceção.  
Esta palavra quer dizer a mesma coisa, tanto faz.  
A maioria dos verbos tem essa terminação.  
Vou dar uma dica para vocês.

### Controlar a compreensão

Certo?  
Entenderam?  
Alguém tem alguma dúvida?  
Se não entenderam, eu explico de novo.  
Alguém gostaria de perguntar alguma coisa?  
Querem que eu repita?  
Querem que eu explique de novo?  
Notem que... Observem que...  
Vocês conseguem ler o que eu escrevi na lousa?  
Vocês entenderam o texto/a letra da música?  
Alguém tem alguma dúvida?  
Quem poderia responder a pergunta?  
Sabem o que significa esta palavra?  
Quem gostaria de contar o que entendeu?  
Quem acertou a resposta?

## **Dar instruções**

Abram o livro na página...

Alguém poderia procurar esta palavra no dicionário?

Consultem essas palavras no dicionário.

Formem um círculo. Vou dar as instruções.

Gostaria que cada um escolhesse uma figura.

Procurem não consultar o dicionário por enquanto.

Vou ler o texto em voz alta, está bem?

Leiam o texto e depois façam os exercícios.

Marquem com um “x” a resposta correta.

Podem trabalhar em duplas.

Vamos fazer uma discussão sobre o tema.

Podem escrever a lápis/a caneta.

Tente responder.

Tente falar em... (*língua estrangeira*).

Terminaram? Podemos corrigir?

Todos têm o texto? Vejam estas figuras.

Vocês já copiaram? Posso apagar a lousa?

Vocês vão encenar a situação/o diálogo.

Primeiro vamos discutir em grupos.

Vamos formar grupos.

Leia o primeiro parágrafo.

Vamos criar um diálogo...

Vou dar cinco minutos para vocês fazerem o exercício.

Vamos formar grupos/dividir a classe em equipes.

Vamos fazer uma leitura silenciosa.

Vamos fazer uma revisão dos verbos.

Vamos corrigir os exercícios juntos.