

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GISELLE LUDKA DEITOS

**ASPECTOS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM
LÍNGUA INGLESA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E EM SERVIÇO**

CURITIBA

2015

GISELLE LUDKA DEITOS

**ASPECTOS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM
LÍNGUA INGLESA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador(a): Profa. Dra. Denise Cristina Kluge.

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9^a/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Deitos, Giselle Ludka

Aspectos referentes ao desenvolvimento da oralidade em língua inglesa do professor em formação e em serviço. / Giselle Ludka Deitos – Curitiba, 2015.

183 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Cristina Kluge
Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes
Universidade Federal do Paraná.

1. Pedagogia – formação docente.
2. Oralidade em língua inglesa – ensino-aprendizagem – competência comunicativa. 3. Língua inglesa – metacognição – formação de professores. I. Título.

CDD 428



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata seiscentésima nonagésima quarta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **GISELLE LUDKA DEITOS**. No dia vinte e cinco de junho de dois mil e quinze, às quatorze horas, na sala 1005B, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Denise Cristina Kluge, Presidente, Maria Lúcia de Castro, Francisco Carlos Fogaça designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “**ASPECTOS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E EM SERVIÇO**”, apresentada por **GISELLE LUDKA DEITOS**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Denise Cristina Kluge retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e cinco de junho de dois mil e quinze.


Dr^a Denise Cristina Kluge


Dr^a Maria Lúcia de Castro


Dr. Francisco Carlos Fogaça


Giselle ludka deitos



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

P A R E C E R

Defesa de dissertação de mestrado de **GISELLE LUDKA DEITOS** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Denise Cristina Kluge, Maria Lúcia de Castro, Francisco Carlos Fogaça arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação **“ASPECTOS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E EM SERVIÇO”**.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dr ^a Denise Cristina Kluge (Presidente)		APROVADA
Dr ^a Maria Lúcia de Castro		APROVADA
Dr. Francisco Carlos Fogaça		APROVADA

Curitiba, 25 de junho de 2015.

Prof^a Dr^a Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora
Matrícula SIAPE: 2217925

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação é tarefa que traz grandes momentos de reflexão, estudo e solidão. A ausência de pessoas importantes se faz necessária para que se possa dar lugar a condições favoráveis de leitura e produção escrita. Quero ressaltar que, a cada palavra escrita, pretendi homenagear aqueles que fizeram desta caminhada uma missão possível.

À Deus, senhor onipotente que me deu a vida e que tem me proporcionado oportunidades únicas de experiência existencial. Obrigada por me dar forças e por não me deixar desistir de meus objetivos, durante esses dois anos de trajetória na universidade.

Aos meus pais Wilson e Rosane, pelo dom da vida. Mesmo na inquietude de vocês, vejo em seus olhares, o orgulho de ter uma filha que aprecia o passeio pelo caminho das Letras.

Aos meus avós, Olindina e Alfredo (*in memoriam*), que me ensinaram a beleza da profissão docente e que sempre foram grandes referências de vida para mim. Aos meus avós, Max (*in memoriam*) e Ivani, que ajudaram e muito em minha criação, ensinando-me a ser uma pessoa simples e de bom coração. Sempre os levarei comigo em pensamento e no coração.

Ao meu marido Aldemiro, uma das primeiras pessoas que realmente me incentivou a focar no objetivo de ingressar no curso de pós-graduação, apesar de todas as dificuldades que eu teria pela frente, na busca pela concretização desse sonho.

Às minhas Irmãs Michelle, Gracielle e Danielle, que sempre se preocuparam com meu bem-estar durante a vida toda, em especial no período em que estive em Curitiba. Obrigada por toda a força e compreensão!

À minha sogra Dirce, que tornou a ideia de estudar em Curitiba uma condição possível, oferecendo-me abrigo, alimento, caronas e, principalmente, muito afeto. Não há palavras para expressar a minha gratidão por você!

À Polliana, primeira pessoa que conheci em Curitiba, momentos antes de realizar a prova para o processo seletivo do Mestrado. Amiga, companheira, parceira, consoladora. Sempre muito prestativa e estendendo sua mão-amiga

nos momentos difíceis e de incertezas. Não há como dimensionar o tamanho de minha gratidão à você.

Àqueles que disseram que eu não iria conseguir, pois tais declarações me deram ainda mais força e coragem para enfrentar meus medos e minhas inquietações.

À minha professora e orientadora, Denise Cristina Kluge. Pessoa incrível e de coração genuíno. Sempre solícita às minhas necessidades, auxiliou e possibilitou a concretização desse trabalho.

Aos meus sobrinhos Lucas, Henrique e Flávia, luz dos olhos dessa tia. O olhar carinhoso de vocês foi o grande motivo de alegria durante esse processo árduo de viagens, escritas e estudos. Vocês propiciaram momentos únicos de lazer em meio às intempéries decorrentes de todo o percurso pelo mestrado.

À minha prima e amiga Vanessa Maria Ludka. Teu incentivo foi o que realmente me fez acreditar na possibilidade de reiniciar meus estudos. À você, que nunca proferiu uma palavra negativa e que sempre dizia que tudo daria certo, reitero a minha admiração e o meu agradecimento.

À Karina, que se revelou uma grande amiga durante o decorrer dos anos de mestrado. Sempre muito incentivadora, não mediu esforços em dispor de seu tempo para longas conversas, as quais me motivaram a seguir em frente.

À professora Dra. Maria Lúcia de Castro Gomes, por todos os apontamentos feitos durante momentos importantes da redação da dissertação.

Ao professor Francisco Carlos Fogaça, por todo o auxílio prestado durante essa trajetória acadêmica.

À querida professora Dra. Karim Siebeneicher Brito, que me ajudou a desvendar os mistérios inerentes ao ingresso em um mestrado e se mostrou tão prestativa ao longo desses anos de estudo.

À Secretaria da UFPR, por sanar as minhas intermináveis dúvidas ao longo do tempo em que frequentei os corredores do 10º andar da Universidade.

À Capes, por outorgar um ano de aporte financeiro, o qual corroborou para o processo de feitura dessa pesquisa.

RESUMO

ASPECTOS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E EM SERVIÇO

O presente trabalho visou investigar os aspectos referentes à oralidade em língua inglesa dentro da realidade de um grupo de alunos-professores em situação de formação e também em serviço de uma universidade estadual no curso de Letras (Português-Inglês). Pretendemos analisar como se deu o uso de tal competência linguística, por esse aluno-professor, em dois momentos distintos, quando na situação acadêmica onde é aprendiz, e, como professor, exercendo suas atividades de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição de ensino. O interesse de abordar a oralidade em língua inglesa pauta-se na relevância que essa competência linguística vem conquistando cada vez mais em diferentes áreas e da necessidade que os aprendizes demonstram ter quando buscam aprender a língua inglesa em termos de produção oral. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista, já que parte da análise dos dados coletados e traz em sua revisão bibliográfica algumas considerações sobre a oralidade e as competências linguísticas; os principais métodos, metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de línguas; e formação de professores. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário elaborado para esta pesquisa e que contemplou questões abrangendo, essencialmente, a oralidade em língua inglesa. Para tal, as perguntas foram categorizadas em cinco situações específicas com questões sobre: (a) a formação do aluno-professor; (b) a sua vivência na condição de aprendiz dentro de uma universidade estadual no curso de Letras; (c) a sua experiência como professor em uma escola de ensino regular ou em algum curso livre de inglês; (d) a sua experiência como falante da língua estrangeira; e (e) o processo de ensino-aprendizagem em âmbitos gerais. O questionário foi aplicado a nove alunos-professores do curso de Letras com dupla habilitação em Português e Inglês em uma universidade estadual de União da Vitória (PR). Além do questionário, realizou-se uma entrevista com os alunos-professores, com o intuito de reforçar e esclarecer os dados coletados via questionário. Os resultados apontaram que a utilização da oralidade por parte dos alunos-professores acontece de forma limitada e que outros aspectos da língua inglesa são mais enfatizados, principalmente nas escolas regulares e na universidade. Os alunos-professores de curso livre de inglês foram os que relataram utilizar mais a oralidade durante as aulas.

Palavras-chave: Oralidade. Professor em formação. Professor em serviço. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

ASPECTS RELATED TO THE DEVELOPMENT OF SPEAKING COMPETENCE IN ENGLISH FOR LANGUAGE TEACHERS IN TRAINING AND IN SERVICE

The present work aimed at investigating the aspects about the English language speaking around the reality of a group of students-teachers in training and in service situation of a state university in a Language course (Portuguese-English). We intended to analyze how the linguistic competence mentioned is used by this student-teacher in two distinct situations, when he/she is in an academic situation as a learner, and as well as a teacher, in activities of teaching and learning in an education institute. The interest in referring about the speaking ability of a foreign language comes from the relevance that this linguistic competence is conquering in many different areas and from the necessity that learners demonstrated to have when they pursuit to learn English in terms of oral production. It's a qualitative and interpretative research because it comes from the analyzes of collected data and brings on its bibliographical review some considerations about speaking and the linguistic competences: the main methods, methodologies and approaches in teaching and learning languages; and teachers' formation. The data collection was done through a questionnaire elaborated for this research, which essentially contained questions about speaking competence in English language. In this sense, the questions were categorized in five specific situations with questions about: (a) the formation of the student-teacher; (b) his/her life experiences as a learner in a state university ; (c) his/her experience as a teacher in a regular educational institution or in an English institution; (d) his/her experience as a user of the English language; (e) the learning and teaching process in general matters. The questionnaire was applied to 9 students-teachers of Language course with double license in Portuguese and English, in a state university in União da Vitória (PR). Beyond the questionnaire, it was also done an interview with the same students-teachers, in order to reinforce and clarify the data collected via questionnaire. The results showed that speaking competence used by the students-teachers takes place in a limited way and that other aspects of English language are more emphasized, especially in regular schools and at university. The students-teachers of English institutions were the ones who reported to use speaking ability more frequently during the classes.

Keywords: Speaking. Formation teacher. Language teacher. English language teaching-learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CICLO VICIOSO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	19
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA.....	82
QUADRO 2 – OPINIÃO DOS ALUNOS-PROFESSORES QUANTO AO SEU DESEMPENHO ORAL NA LÍNGUA INGLESA.....	124

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	104
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

LI	-	Língua Inglesa
L1	-	Língua nativa do aprendiz
L2	-	Segunda língua ou língua estrangeira
LE	-	Língua Estrangeira
C1	-	Aluno 1
A1	-	Aluno 2
D1	-	Aluno 3
D2	-	Aluno 4
D3	-	Aluno 5
A2	-	Aluno 6
D4	-	Aluno 7
A3	-	Aluno 8
B1	-	Aluno 9

LISTA DE SÍMBOLOS

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

...	Pausa na conversa
?	Trecho incompreensível
Palavra em itálico	Palavra proveniente do inglês ou francês
Palavras entre aspas	Marcas da oralidade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 ESTUDOS NA ÁREA	22
1.2 JUSTIFICATIVA.....	24
1.3 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA	28
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	32
2 REVISÃO DE LITERATURA	35
2.1 A ORALIDADE EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	35
2.1.1 Algumas considerações acerca da oralidade.....	35
2.1.2 Sobre a importância da oralidade numa língua estrangeira e algumas implicações	37
2.1.3 A oralidade e as competências linguísticas.....	43
2.2 PRINCIPAIS MÉTODOS, METODOLOGIAS E ABORDAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE L.E.....	48
2.2.1 O Método Direto	48
2.2.2 O Método Audiolingual.....	51
2.2.3 A Abordagem Comunicativa.....	54
2.2.4 <i>Total Physical Response</i>	56
2.2.5 <i>The Natural Approach</i>	57
2.2.6 <i>Task-Based Approach</i>	58
2.2.7 <i>Lexical Approach</i>	58
2.2.8 A metodologia do século XXI: o pós-método	59
2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL	62
2.4 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS BASEADO NA L1	64
2.5 O PROFESSOR DE LÍNGUAS EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO ...	66
3 METODOLOGIA.....	73
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	73
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	74
3.2.1 Questionários.....	75
3.2.2 Entrevistas.....	79
3.3 CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS	81
3.4 CAMPO DA PESQUISA	83
3.4.1 A universidade.....	83
3.4.2 História da universidade	84
3.4.3 O curso de Licenciatura em Letras Português- Inglês.....	84

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA	86
3.5.1 Aluno 1.....	86
3.5.2 Aluno 2.....	87
3.5.3 Aluno 3.....	87
3.5.4 Aluno 4.....	88
3.5.5 Aluno 5.....	88
3.5.6 Aluno 6.....	89
3.5.7 Aluno 7.....	89
3.5.8 Aluno 8.....	89
3.5.9 Aluno 9.....	90
3.6 A COORDENADORA/CHEFE DE DEPARTAMENTO.....	90
3.7 OS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS ...	91
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	92
4.1 PARTE 1	92
4.1.1 Experiências com a língua inglesa	92
4.2 PARTE 2	95
4.2.1 Problemas em questão da oralidade.....	96
4.2.2 Oportunidades para falar na língua inglesa.....	97
4.2.3 Recursos no uso da oralidade em língua inglesa.....	99
4.2.4 Importância conferida à habilidade da fala	100
4.2.5 Possibilidades de se aprender a língua inglesa	101
4.2.6 Auxílio proporcionado pelas atividades de oralidade em língua inglesa	104
4.2.7 Opinião sobre os professores de inglês	106
4.2.8 Disciplinas ministradas em inglês.....	108
4.3 PARTE 3	109
4.3.1 A utilização da oralidade	109
4.3.2 Importância da fala em suas aulas.....	112
4.3.3 Frequência do uso de atividades orais.....	113
4.3.4 Recursos utilizados para aprimorar a oralidade	114
4.3.5 Número de seus alunos que fazem curso de inglês, e as vantagens a esse respeito	115
4.3.6 Relato do aluno-professor sobre alunos com conhecimento prévio de inglês	116
4.3.7 Possíveis problemas no uso da oralidade	117
4.3.8 Possibilidade de aprender inglês no quesito oralidade	120
4.3.9 Habilidade linguística favorita dos alunos.....	121
4.4 PARTE 4	123
4.4.1 Desempenho em língua inglesa, em termos de oralidade.....	123
4.4.2 Problemas na utilização da oralidade.....	126
4.4.3 Situações de uso da oralidade em língua inglesa.....	127

4.5 PARTE 5	130
4.5.1 Razão em fazer o curso de Letras Português-Inglês.....	130
4.5.2 O que significa ser fluente em língua inglesa	134
4.5.3 Semelhanças e diferenças encontradas nas aulas de inglês.....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
5.1 LIMITAÇÕES DESSA PESQUISA.....	146
5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	146
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES	154

1 INTRODUÇÃO

Pensar em aprender uma língua estrangeira demanda o desenvolvimento de suas habilidades fundamentais, a saber: ler, escrever, ouvir e falar. O que se tem percebido nos últimos anos é que se tem dado um grande enfoque à oralidade, como sendo o fator central da aprendizagem de uma língua (BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010). A abordagem comunicativa parece ter dado grande impulso para a vertente que priorizou, acima de tudo, o ato comunicativo, a partir da década de 70. No entanto, sabemos que a oralidade nem sempre ou pouco é privilegiada no espaço da escola regular, fazendo com que uma grande lacuna se forme quando o interesse do aluno debruça-se no fato de querer colocar em prática a oralidade na língua estrangeira, uma vez que esse parece ser o papel mais importante de um idioma. Já no ambiente dos cursos livres de inglês, prega-se uma maior possibilidade de se utilizar a oralidade na língua estrangeira, já que essas instituições trazem como missão principal o objetivo de oportunizar a produção oral de forma constante. Existe uma grande credibilidade por parte do aprendiz, de forma geral, em buscar nos cursos livres de inglês a aprendizagem da língua inglesa, principalmente quando esse tem a intenção e a necessidade de desenvolver a oralidade.

Diante da relevância de utilização da oralidade em uma língua estrangeira, o que se percebe é que, em alguns contextos educacionais, como por exemplo, as escolas de ensino regular e nos cursos de Letras de algumas universidades, o aluno e o professor entendem a importância da utilização da oralidade em língua inglesa; porém, por alguma razão, esse ato acontece poucas vezes, dando-se preferência a outros aspectos da língua. Ainda persiste em nosso país, uma tradição na qual o ensino-aprendizagem da língua estrangeira tem referências em aspectos mais gramaticais e de estrutura. Levando em consideração essa questão, percebemos que o foco na forma ainda prevalece sobre o foco no significado, impedindo assim, uma prioridade maior nas práticas comunicativas da língua estrangeira (SILVA, 2000). Tal fato impossibilita situações de uso da oralidade em LE, em que os aprendizes, de forma geral, possam colocar o idioma em uso, minimizando, dessa forma, as chances de real

uso da língua. Logo, é difícil acreditar que expondo o aprendiz a noções de estrutura da língua, esse indivíduo consiga desenvolver a fala em língua estrangeira de forma eficiente e com fluência. Mesmo constatando a relevância da oralidade como a garantia de conseguir se comunicar utilizando a fala na LE, necessária para um aprendiz de idioma estrangeiro, parece que se acredita que a apresentação e prática baseada na inserção de vocabulário, bem como no foco em itens gramaticais, fornecerão mecanismos suficientes para que o usuário da língua estrangeira consiga desenvolver a fala nessa língua. Sobre esse problema, Consolo (2008) traça o círculo vicioso em termos de ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras no Brasil (FIGURA A):

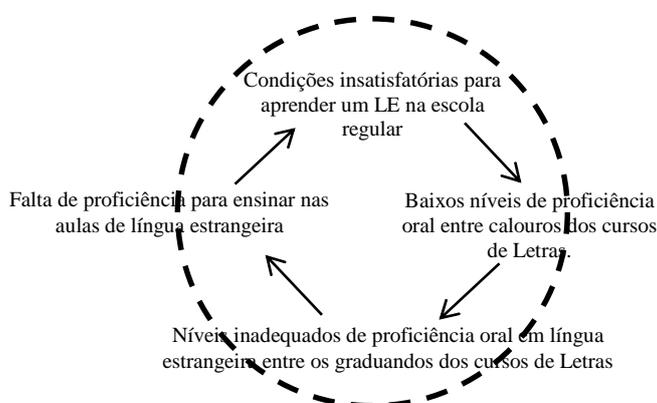


FIGURA 1 - CICLO VICIOSO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
 FONTE: CONSOLO (2008, p. 103) (nossa tradução)¹

Entendemos, através da figura representada acima, que grande parte das dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, tem origem numa sequência de situações que impedem o desenvolvimento da fala. Vemos, inicialmente, no topo do círculo o aluno-professor em uma escola de ensino regular onde aprende insatisfatoriamente a língua estrangeira. Quando ingressa à universidade, agora na condição de acadêmico do curso de Letras possui, previamente, inadequado e baixo nível de proficiência na língua estrangeira. Após sua experiência em um curso de Letras com a língua estrangeira, esse acadêmico continua apresentando níveis inadequados de proficiência oral na

¹ Unsatisfactory conditions to learn EFL in regular schools; Lack of proficiency to teach EFL lessons in English; Inadequate levels of oral proficiency in EFL among graduates from Letters courses; Low levels of oral proficiency among freshmen in Letters courses.

língua; os problemas se estendem quando esse acadêmico, agora na situação de professor, encontra condições inadequadas de ensino de uma língua estrangeira em escolas de ensino regular. O círculo de problemas vai se repetindo, tendo como base as questões que acabamos de explanar. Diante das dificuldades que as instituições escolares demonstram numa real prática da oralidade, a ideia que vem se disseminando nos dias de hoje é a de que para se aprender, de fato, o idioma estrangeiro, é necessário frequentar os cursos livres de inglês e isso tem se arraigado como fator de crença para a grande maioria dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, devido à grande demanda de escolas de inglês pelo país, é praticamente impossível dizer que todas essas possuem uma qualidade considerável em termos de ensino. Algumas instituições investem, significativamente, na formação de professores, bem como promovem, constantemente, testes internacionais que visam a proficiência dos aprendizes da língua estrangeira; todavia, tal conjuntura é questionável, levando em consideração que essa realidade não pode ser generalizada (WALKER, 2003).

Pensando nessa situação dentro do contexto acadêmico, presume-se que a problematização é repercutida de igual forma: os alunos, de maneira geral, parecem possuir poucas oportunidades de colocar a língua estrangeira dentro de um contexto comunicativo, o que tende a influenciar fortemente a vida profissional caso estes alunos tenham a intenção de se tornar um professor de língua estrangeira. Quando na situação de acadêmico de uma universidade no curso de Letras com habilitação em língua estrangeira, o aprendiz se depara com uma realidade que nem sempre facilita o acesso efetivo à prática e aprendizagem do idioma estrangeiro em termos de oralidade. Além de sala de aulas com grande número de alunos, a diferença de níveis de proficiência em que os alunos se encontram também pode se caracterizar como fator limitante para as possibilidades de produção oral em língua inglesa.

Essa pesquisa, que leva em conta o acadêmico de um curso de Letras Português-Inglês em situação de formação e em serviço, tem como objetivo compreender como se dá e em que contextos ocorrem a utilização da oralidade em língua inglesa, por meio de informações coletadas com esses acadêmicos ao utilizarem essa competência linguística em dois momentos distintos: (a) na situação de acadêmico estudando em uma universidade estadual do estado do

Paraná, em um dos quatro anos do curso de Letras Português-Inglês: e, (b) como professor em uma instituição escolar, lecionando a língua inglesa. Para expandir nosso objetivo tomamos por base as seguintes perguntas norteadoras:

1. Como se dá a utilização da oralidade em língua inglesa nas situações em que o aluno-professor se encontra na condição de aluno dentro e fora da universidade?
2. Como se dá a utilização da oralidade em língua inglesa nas situações em que o aluno-professor se encontra na condição de professor dentro de uma instituição de ensino regular ou curso livre de inglês?
3. Que visão esse aluno-professor apresenta sobre o ensino da língua inglesa, levando em consideração a oralidade frente às outras três habilidades (escrever, ler, ouvir)?
4. Quais seriam alguns dos problemas apontados pelos alunos-professores no processo de ensino-aprendizagem da oralidade nos contextos investigados (universidade, escola regular ou curso livre de inglês)?

Para auxiliar-nos na busca de respostas, estenderemos os diferentes contatos que o aluno-professor, em fase de formação, possui com o idioma estrangeiro em outras situações, ou seja, como falante da língua estrangeira em contextos gerais. Acreditamos que existam algumas semelhanças do uso da oralidade em língua inglesa, por parte do aluno-professor, nos dois ambientes que aqui destacamos – na universidade em que cursa Letras e na escola ou curso em que leciona a língua estrangeira. Tais semelhanças podem ter relação com a utilização da fala na língua estrangeira em momentos nos quais se pode destacar a interação com colegas de sala, com professores da disciplina de língua inglesa, e, fora do contexto escolar, curso livre ou da universidade, com outros usuários de inglês. Outro fator que pode apresentar as situações de utilização, bem como demonstrar os esforços empreendidos ao elencar a importância da oralidade dentro do contexto escolar desse aluno-professor em sua situação de docente, é a sua visão acerca de todo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tendo como ponto de partida as experiências vivenciadas com o idioma ao longo de sua história de aprendiz.

O delineamento da pesquisa teve como componente basal o intuito de compreender qual é a importância dada pelo aluno-professor, em fase de formação, ao aspecto da oralidade em língua estrangeira, em dois momentos distintos de contato com o idioma, fato este que comprova ainda a relevância do tema. Nota-se que o universo acadêmico pode apontar para possíveis respostas acerca da deferência no que tange à habilidade de fala em língua inglesa e pode sugerir quais serão os desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

1.1 ESTUDOS NA ÁREA

Entre os trabalhos que contemplam a oralidade em língua estrangeira no contexto brasileiro, priorizando situações de análise que possuem como informantes alunos de um curso de Letras, destacamos o livro organizado por Bergsleithner, Weissheimer e Mota (2009), intitulado “Produção Oral em LE: Múltiplas perspectivas”. O livro traz algumas pesquisas que estão sendo desenvolvidas sobre a habilidade de produção oral em língua estrangeira. Foi possível encontrar alguns trabalhos que se assemelham com nossa pesquisa, devido a análise que fazem frente a oralidade em língua inglesa. Essa coletânea é dividida em quatro partes, contendo um total de 10 capítulos. A parte II da coletânea (Avaliação da Produção Oral) é fundamentada por intermédio de três capítulos. No trabalho “Avaliando a proficiência oral em língua inglesa: o papel do perfil dos avaliadores e dos informantes”, investiga-se a forma como o desempenho oral de aprendizes em LE de uma universidade brasileira é avaliado por professores de língua inglesa, falantes nativos e não nativos, observando os seguintes fatores: confiabilidade da avaliação quando mais de um avaliador está envolvido no processo, a língua nativa do avaliador, bem como o perfil dos avaliados. Concluiu-se que as formas de avaliação de proficiência oral em LE precisam atentar-se aos três aspectos mencionados, justamente pelo fato dos mesmos afetarem o julgamento do desempenho oral do aprendiz. No próximo capítulo, Consolo e Bonvino realizam um estudo de caráter etnográfico e interpretativista, o qual examina os critérios de avaliação de vocabulário e de

proficiência lexical de alunos-formandos de um curso de Letras/Inglês e futuros professores de inglês. O estudo compreendeu duas fases: na primeira, investigou-se o ensino de vocabulário em sala de aula, bem como a produção oral dos alunos em seminários apresentados em classes, seu desempenho em dois testes orais – FCE (Cambridge Esol) e TEPOLI (teste de proficiência em Língua Inglesa). Ainda nessa fase, quatro alunos forneceram os dados primários. Realizou-se um teste utilizando o programa Range para se estabelecer uma análise quantitativa do léxico produzido nos seminários e nos testes orais, a fim de averiguar se os alunos demonstraram melhor competência lexical ao final do curso, o que, inclusive, acredita-se ter ocorrido, já que o ensino foi direcionado para a apresentação de vocabulário a ser empregado na produção oral. Constatou-se, também, que os testes do FCE e do TEPOLI apontaram semelhanças nos níveis de proficiência dos alunos. Já na fase dois do estudo, oito alunos de outra turma de alunos de graduação do mesmo curso foram os informantes para a pesquisa e os mesmos foram avaliados em cinco ocasiões diferentes: linguagem oral produzida em sala de aula, dois simulados do teste oral do FCE, um simulado do teste oral do IELTS e o TEPOLI. Os resultados apresentados nesse trabalho relatam apenas a fase 1 do estudo e, dessa forma, os autores esperaram contribuir para o estabelecimento dos critérios de avaliação de vocabulário na proficiência oral de futuros professores de LE.

No terceiro capítulo da parte II do livro, Borges-Almeida apresenta, por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico e interpretativo, os resultados das percepções de um aluno do curso de Letras sobre sua expressão oral em situações de avaliação formal. Utilizando instrumentos de coleta de dados, em que se destaca o teste de proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI), demonstrou-se que há uma relação entre a importância que os alunos atribuem à sua capacidade linguística, em termos de oralidade em LE, e a ênfase que o professor desses alunos confere ao mesmo aspecto em sala de aula.

Outro trabalho dedicado à produção oral em língua inglesa é a tese de doutorado apresentada por Silva (2000), que tem como título “Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE”. Nesse trabalho, Silva investiga com formandos de um curso de Letras, em uma unidade de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, e também, com professores do referido curso, a cognição da fluência em Inglês/LE. O objetivo era investigar

se o curso mencionado vinha desempenhando o seu papel de formador de professores oralmente fluentes. Como resultado dessa pesquisa, caracterizada por ser um estudo etnográfico, concluiu-se que o curso de Letras não tem desempenhado a contento o seu papel no quesito da oralidade. Com relação aos alunos formandos, concluiu-se que a fluência oral não era compatível com o que era necessário, visando a preparação desse professor de línguas. Detalhando alguns dos problemas apresentados no contexto da pesquisa, destacamos dois aspectos que a investigadora relatou, que são: a despreocupação com o desempenho oral por parte do curso de Letras da universidade pesquisada e a cultura de se aprender a língua inglesa baseada na gramática e vocabulário.

1.2 JUSTIFICATIVA

Quando pensamos em investigar os aspectos referentes a oralidade em língua inglesa, analisamos a própria experiência que essa investigadora obteve ao longo de seus processos de estudo. Inicialmente, cogitamos quais teriam sido os mecanismos que se desenvolveram para que se obtivesse um determinado nível de êxito na oralidade, ao passo que, outros aprendizes em iguais condições de exposição à língua estrangeira não o alcançaram da mesma maneira.

Diante da experiência como aprendiz de língua inglesa, em que estima-se que a habilidade de fala dessa língua estrangeira foi bem desenvolvida, surgiu o interesse em dar continuidade aos estudos, inscrevendo-me assim, para o curso de Letras Português-Inglês. A motivação inicial para dar sequência aos estudos junto à língua estrangeira também no ensino superior pautou-se justamente na facilidade em adquirir a língua no aspecto da fala, em uma situação prévia ao ingresso na universidade (na escola regular e também no curso livre de inglês que frequentei), vivências estas que também exerceram influência quanto ao meu ingresso no curso de Letras.

Entendemos como um bom desempenho na oralidade da língua estrangeira, quando ao se considerar as situações em que se fazem necessários diferentes tipos de interações orais com pessoas que falam inglês (sendo elas, nativas ou não), o usuário da língua consegue comunicar-se. Para termos uma

referência nesse aspecto de oralidade, levamos em consideração o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas², onde consideramos os níveis entre B1 e B2 como necessários para comunicar-se de forma efetiva. Em seu contato na universidade, as situações de utilização da oralidade seriam durante as aulas que contemplam a língua inglesa. Nesse sentido, o aluno-professor poderia se comunicar com seus professores e colegas, seja através dos tópicos que estuda na disciplina ou por conversas diversas que ocorrem nesse meio educacional, onde destacaríamos conversas livres e informais, típicas da convivência diária. Outra situação de uso da oralidade poderia ocorrer durante as aulas que o aluno-professor ministra em uma dada instituição escolar (escola regular pública ou privada ou curso livre de inglês), tendo a utilização da fala com seus alunos e com colegas de profissão. Finalmente, estabelecemos como mais uma forma de produção oral da língua inglesa a condição de falante desse aluno-professor em diversas situações, as quais, de modo geral, podemos citar conversas com pessoas fora do contexto da escola e da universidade. Assim, consideramos a utilização da língua inglesa de forma efetiva quando tal uso ocorre sem a necessidade de algum tipo de auxílio (ex: utilização de dicionários) ou sem as frequentes interrupções durante a fala, por falta de conhecimento da língua estrangeira. Por outro ponto de vista, questionamos o que se pode considerar como um grau satisfatório de fluência oral, haja visto que é necessário sempre estarmos cientes de informações inerentes ao idioma estrangeiro, levando em conta que novas expressões vão se incorporando naturalmente à língua, e, como não temos contato com pessoas nativas facilmente em nossa rotina, acabamos tendo oportunidades de conversa na língua estrangeira de forma minimizada. Em se tratando das formas em que uma mensagem é construída pelo falante, bem como a sua participação em um processo interativo, algumas questões precisam ser avaliadas em âmbitos de oralidade na língua estrangeira, assim como Mota, Bergsleithner e Weissheimer (2011, p. 9), comentam:

² O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas é um guia que descreve os objetivos a serem alcançados por estudantes de línguas estrangeiras na Europa. No nível B1, o aluno consegue comunicar-se lidando com situações cotidianas no país onde a língua é falada. Já no nível B2, o aluno consegue comunicar-se com falantes nativos em um grau suficiente de fluência, sem que precise de maiores esforços por parte de nenhum dos interlocutores.

Trabalhando de forma incremental, o falante tem que lidar, ainda, com a pressão do tempo, já que, para o interlocutor faça sentido do que está sendo dito e se mantenha interessado, a mensagem deve ser expressa a uma certa velocidade. O aspecto temporal da fala é, na realidade, um desafio para aquela parte do sistema cognitivo humano responsável pelo processamento em tempo real, uma vez que, por natureza, sua capacidade é limitada e somente alguns processos podem ser executados a cada momento.

Assim, percebemos que a construção das informações necessárias para fazer a utilização da oralidade na língua estrangeira requer o atendimento de vários aspectos na elaboração do que se pretende falar. Sabemos que diferentes contextos de uso da oralidade na língua estrangeira tendem a exigir maiores mecanismos quando do momento de desenvolver o processo da fala. Na situação em que estamos tentando descrever tais processos, pensamos na forma com a qual produzimos a oralidade em L1, porém na situação da L2 acreditamos que a construção da oralidade tende a acontecer de forma mais lenta, visto que o falante deverá estar mais atento a outros prismas do idioma estrangeiro. Para Consolo e Bonvino (2011, p. 104), para que se possa afirmar que um falante se encontra em um nível avançado de proficiência de uma língua estrangeira, não basta apenas considerar o uso da língua com um vocabulário rico. Deve-se encarar o falante em escalas maiores, como aquele que utiliza a língua com adequação e precisão estrutural, mesmo inserido em um vocabulário mais simplificado.

Presumimos que as oportunidades de uso da oralidade em língua inglesa, que antecederam o ingresso de um acadêmico de Letras à universidade, acabem desenvolvendo algum tipo de expectativa por parte do aluno-professor em ingressar nesse curso superior. Cogitamos ainda que muito do que se faz dentro de sala de aula com uma turma de alunos não está direcionado apenas ao que esse profissional atestou enquanto aprendiz da língua, ou seja, a prática profissional também terá vínculos com momentos de reflexão vivenciados quando esse aluno-professor ainda estava na situação de aluno. Isso se daria por meio das vozes de outros profissionais da área de Letras a respeito do que seria certo ou errado quando se ensina a língua inglesa, de como os aprendizes podem apreender melhor a língua e de todas as habilidades inerentes a ela. Como o escopo de nossa pesquisa refere-se à oralidade na língua inglesa,

pensamos que, dentro de uma situação reflexiva do aluno-professor, há uma grande influência das maneiras de aprender e de ensinar que o indivíduo, agora na situação de professor, tende a transmitir para seus alunos. Em consequência, acredita-se que tais elucubrações acabem repercutindo na opinião deste aluno-professor no que se refere ao idioma estrangeiro.

Dentro do meio acadêmico no qual propomos essa pesquisa, a realidade que, usualmente, se instaura é a presença de alunos ingressantes no curso de Letras Português-Inglês, com pouca ou quase nula experiência no idioma estrangeiro. Parece que a expectativa desse aluno-professor em situação inicial de estudo com a língua estrangeira se baseia em suas instruções, desde os níveis mais básicos do idioma, fazendo com que o mesmo ingresse em um curso que terá alunos em diferentes níveis de proficiência ao se apontar a utilização da oralidade em língua inglesa. Esse foi um caso passível de minha percepção durante o período em que frequentei o curso de Letras como aluna, entre 2002 à 2005. Grande parte dos alunos-professores ingressavam no curso com pouco ou quase nenhum conhecimento da língua. Diante desse componente situacional, ficava evidente que essa insuficiência de conhecimento era considerada o elemento responsável pelo fato de os alunos não falarem em inglês. De certa forma, esses alunos-professores atinham a ideia de que aprenderiam o idioma e começariam a se comunicar oralmente durante os anos em que estariam frequentando o curso de Letras. Levando em consideração que um livro didático é adotado durante as aulas de inglês, pode-se presumir que a fala na língua inglesa será trabalhada em conjunto com as outras habilidades (ler, escrever, ouvir). Não existia separação de aulas por essas quatro habilidades linguísticas, como acontece na Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, e, tal fato, parece prejudicar na concessão de oportunidades e de tempo para se utilizar da oralidade ao longo do curso. A afirmação é possível, pois, no ambiente acadêmico proposto (UNESPAR), diferentemente do que ocorre na UFPR, a carga horária da disciplina de inglês não era dedicada única e exclusivamente ao desenvolvimento da fala na língua estrangeira.

Mesmo com pouco grau de instrução na língua inglesa, alguns alunos-professores do curso de Letras Português-Inglês já iniciam trabalhando em escolas com a língua inglesa. Parece-nos que a maioria dos alunos que vão para

o ramo de trabalho em cursos livres de inglês são os que já possuem maior conhecimento no idioma, especialmente em termos de oralidade.

No período em que estive no curso de Letras, de um número total de ingressantes, os quais perfaziam 40 acadêmicos, apenas 6 se consideravam falantes de inglês classificados nos níveis de intermediário a avançado. Desse número de alunos-professores, a maioria já estava em situação de serviço, mais especificamente, em cursos livres de inglês.

Iniciando a experiência com a língua inglesa em algum momento antes do ensino superior, e dando sequência nessa vivência durante as aulas do curso de Letras (e que podemos ainda estender às aulas ministradas pelo acadêmico em alguma instituição educacional) pressupomos que para os alunos-professores que já possuem conhecimento de inglês em relação à oralidade nessa língua antes do ingresso a universidade, inicia-se um processo de desmotivação. Discorre-se a esse respeito, pois, a estratégia do professor universitário de língua inglesa, no curso de Letras investigado, foi o de iniciar as atividades acadêmicas partindo do zero, ou seja, do nível básico com todos os acadêmicos, sem fazer nenhum tipo de nivelamento ou diagnóstico para identificar os possíveis níveis de proficiência entre os alunos.

Sobre o problema da diferença de níveis entre os ingressantes no curso de Letras, Silva (2007) diz que há certa desvantagem para aquele indivíduo que está estudando inglês no curso de Letras dentro de um ambiente onde há alunos com habilidades heterogêneas e em que diferentes níveis de conhecimento são evidenciados. Os alunos em níveis menores de proficiência na língua inglesa, os quais já estudaram alguns anos de inglês dentro das disciplinas do ensino fundamental e médio, precisarão recuperar o tempo perdido, caso ainda considerem que possuem um nível insatisfatório na língua inglesa. Por outro lado, se esse aluno estiver em situação de serviço (por isso da utilização do termo “aluno-professor”), pressupomos que o mesmo precisará dar conta da competência oral da língua inglesa para se sentir preparado a trabalhar com turmas dentro de um contexto escolar.

1.3 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Atualmente, a importância conferida à oralidade em língua inglesa, em termos de formar um aprendiz apto a utilizar a língua estrangeira de forma efetiva, não parece ter mudado o real cenário de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Ao equiparar tal competência linguística juntamente às outras três habilidades do idioma, a oralidade na língua inglesa tem-se mantido como a habilidade que pouco se usa em sala de aula, apesar de sua notória importância. Em verdade, a realidade atual parece concentrar o presente problema sobre a seguinte situação: alunos-professores que poucas oportunidades possuem de utilizar a oralidade na língua inglesa nas instituições escolares que estudaram antes de seu ingresso à universidade. Dessa forma, o contato que se tem na universidade durante as aulas de que contemplam a língua inglesa, tendem a ser aquelas que irão oportunizar ao aluno-professor o desenvolvimento dessa competência linguística.

Concomitantemente a essa realidade, são comuns os casos de turmas de estudantes de Letras que sejam formadas por alunos-professores que já possuem algum conhecimento do idioma, que pode ser proveniente de anos de curso livre de inglês, da escola regular e também de alunos que, pelo apreço pela língua estrangeira, estudam a língua de forma autodidata. Consolo (2006) trata dos problemas enfrentados na formação do acadêmico de Letras dentro do ambiente de ensino superior. O autor menciona que a formação desse profissional em termos de oralidade, muitas vezes, insuficiente, não permitindo assim, que algumas necessidades que contemplam a fala sejam favorecidas quando esse trata dessa habilidade com seus alunos dentro de uma instituição escolar onde ministra aulas de língua inglesa. Além de muitos problemas que o professor encontra em alguns contextos de ensino (salas com elevados números de alunos, duração da aula de inglês de forma reduzida, entre outros.), a falta de proficiência na oralidade na língua estrangeira caracteriza-se como um ponto negativo. Diante do problema exposto, o autor também prioriza a necessidade de uma boa formação na habilidade oral, desde o início do curso superior.

Em seu ambiente de trabalho, esses alunos-professores em formação deparam-se com aprendizes que, na maioria das vezes, possuem a expectativa de aprender o novo idioma de forma que possam utilizá-lo em seu dia a dia. Contudo, diante de tarefas que nem sempre contemplam a oralidade, os discentes começam a ter uma atitude negativa frente ao aprendizado da língua

estrangeira. A pouca instrução docente na habilidade, pode tornar a disciplina de língua inglesa pouco relevante pelos seus alunos, propiciando poucas oportunidades comunicativas. Assim, as possibilidades de utilização da oralidade na língua inglesa por parte desses alunos-professores podem fazer com que esses limitem as suas aulas na condução de exercícios estruturais.

Outro problema se concentraria no fato de os documentos oficiais como o PCN³ focar no ensino da habilidade da leitura no contexto da escola de ensino regular, o que faz com que os momentos de oportunizar práticas em que a oralidade seja priorizada diminuam-se ou quase não sejam utilizados. De acordo com o DCE⁴ (PARANÁ, 2008, p. 56), apesar da oralidade ser uma habilidade contemplada no currículo de línguas estrangeiras, o estudo através de textos, ou seja, de práticas que contemplem a leitura, parece ser a metodologia mais importante no ambiente da disciplina de língua estrangeira. Nos documentos oficiais, como é o caso do DCE e dos PCN, também se estabelecem que o objetivo da disciplina de língua estrangeira tem uma finalidade diferente daquela almejada pelos cursos livres de inglês. Entre os objetivos da escola pública, em especial, está a formação de alunos críticos, que reconheçam os significados da língua estrangeira dentro da sociedade em âmbitos sociais, históricos e culturais. O uso da comunicação no idioma estrangeiro de forma oral também é destacado, entretanto percebemos que, ao longo dos documentos, é frequentemente enfatizado as limitações que se tem no desenvolvimento dessa habilidade linguística no ambiente de escola pública.

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são documentos oficiais para o ensino fundamental e médio de todo o país. Eles garantem o direito do cidadão usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. A língua estrangeira é ofertada como disciplina compulsória no ensino fundamental a partir da 5ª série e se estende até o último ano do ensino médio.

⁴ As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) apresentam os conteúdos básicos a serem trabalhados no ensino fundamental e ensino médio. Sobre a educação básica, trazem fundamentos históricos de organização curricular, concepções de currículo proposta nas diretrizes para a rede pública estadual, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação. Trata, também, da sua disciplina de formação/atuação. Apresenta um breve histórico sobre a constituição da disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais. Apresentam também os fundamentos teóricos-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

A questão da utilização da oralidade em diferentes contextos educacionais traz formas distintas de utilização, tanto na situação de escola de ensino regular, bem como na universidade (aqui consideramos a universidade participante da pesquisa), uma vez que se faz necessário o exercício de habilidade da oralidade juntamente às outras competências linguísticas do idioma. Isso faz com que as oportunidades de uso da fala na língua estrangeira precisem ser minimizadas em decorrência do tempo exigido para a realização das atividades. No universo do curso livre de inglês, o foco, geralmente, é colocado na habilidade da fala, o que pode auxiliar os alunos no desenvolvimento dessa competência linguística de uma melhor maneira.

Como o interesse em pesquisar a oralidade em língua inglesa surgiu enquanto esta investigadora procurou entender seus próprios interesses acerca da oralidade, julgamos viável realizar a pesquisa dentro do ambiente em que graduei-me em Letras. Logo, a pesquisa teve como ambiente de coleta uma universidade pública estadual que oferece entre vários cursos, o curso de Letras Português-Inglês, dupla licenciatura. Precisávamos averiguar, previamente, qual seria a melhor fase do curso para a realização de nossa pesquisa, pensando também qual seria o número de pessoas que participariam da mesma. Levando em conta que o curso de Letras da instituição escolhida forma o aluno-professor em quatro anos, julgamos, a princípio, que a aplicação do questionário para o último ano, ou seja, com os estudantes do quarto ano, poderia fornecer respostas mais precisas, já que cogitamos a ideia de que esses acadêmicos tiveram mais horas de aula de inglês na faculdade e que, possivelmente, teriam mais experiência na escola em que trabalhassem do que os alunos dos outros três anos. No entanto, um levantamento prévio para averiguar quantos alunos-professores se enquadrariam para fazer parte de nossa pesquisa revelou que teríamos um número muito reduzido de informantes. A partir desse levantamento, resolvemos estender a pesquisa para os alunos-professores cursando os anos anteriores também, ou seja, para o primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente.

Após o período de averiguação em relação ao número de alunos-professores que se enquadrariam em nossa pesquisa, conseguimos traçar o seu contexto. Os sujeitos de pesquisa foram nove (09) alunos-professores do curso de Letras, sendo 3 alunos-professores (A1, A2 e A3) do primeiro ano, 1 aluno-

professor (B1) do segundo ano, 1 aluno-professor (C1) do terceiro ano e 4 alunos-professores (D1, D2, D3, D4) do quarto ano. A pesquisa se realizou em uma universidade estadual pública na cidade de União da Vitória (PR) no curso de Letras Português-Inglês, sendo termo condicionante o fato de que os acadêmicos deveriam lecionar a disciplina de língua inglesa.

Supomos que em fase de formação final esses alunos-professores já sabem claramente qual disciplina preferem lecionar, uma vez que a dupla habilitação permite o ensino da disciplina de língua portuguesa e de língua inglesa. Dentro da conjunção dessa pesquisa deparamo-nos com um número reduzido de alunos-professores que estavam lecionando aulas de língua inglesa. A maioria desses estão lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa ou ainda não iniciaram na carreira de docência. Uma das questões preliminares foi averiguar quantos dos alunos-professores que estavam no curso de Letras poderiam ser os informantes para essa pesquisa, contemplando as seguintes situações: (a) – deveriam estar em situação de serviço, ou seja, trabalhando em uma escola de ensino regular pública e/ou privada ou em curso livre de inglês; (b) – deveriam estar lecionando língua inglesa.

Tal distinção seria necessária, pois dela poderíamos nos deparar com alunos-professores que, apesar de já trabalharem em uma instituição escolar, estariam apenas lecionando Língua Portuguesa. Por ter estudado na instituição em que essa pesquisa foi realizada, o estudo se tornou mais viável já que a pesquisadora conhecia o ambiente de estudo, bem como ainda possuía alguns contatos com a instituição por meio de professores, supervisores e de alunos que estudam nesse curso.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa está dividido em cinco capítulos, em que incluímos essa introdução. O capítulo 2 trata da revisão de literatura, dividida em 5 seções (sendo a primeira seção elaborada por meio de 3 subdivisões e a segunda por meio de 8 subdivisões), em que abordaremos os seguintes temas: inicialmente, trazemos um apanhado geral sobre questões referentes à oralidade

e as competências linguísticas dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa com autores (HYMES, 1972; WIDDOWSON, 1978; BYGATE, 1987; BERGSLEITHNER, 2009; LIGHTBOWN; SPADA, 2006; ALMEIDA FILHO, 2003, 2010; FOGAÇA; ALONSO, 2007; COELHO, 2005; BROWN, 2007; SILVA, 2000; CELANI, 2009; BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010; NUNAN, 1999; HARMER, 2001; PAIVA, 2005; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA *et al.*, 1995; CELCE-MURCIA, 2007) que discorrem sobre o tema, foco desta pesquisa. Na sequência, trazemos alguns dos métodos mais conhecidos no ensino-aprendizagem de língua inglesa, dando enfoque principal às questões que contemplam a oralidade – o Método Direto, o Método Audiolingual, a Abordagem Comunicativa, *Total Physical Response*, *Natural Approach*, *Task Based Approach*, bem como algumas considerações sobre o pós-método. Em seguida, falamos sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, e discutimos, brevemente, a respeito de seu ensino baseado na L1 do aprendiz. Finalizamos, trazendo algumas considerações sobre o processo de formação para professores de línguas.

No Capítulo 3, trazemos a metodologia utilizada nessa pesquisa, dividida em 10 seções. Em um primeiro momento, fazemos algumas considerações sobre esta pesquisa explanando acerca do contexto em que ela acontece. Posteriormente, discorremos a respeito da conceituação de pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, na qual esta investigação se enquadra. Descrevemos, em detalhes, quais serão os instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário aplicado aos quatro professores do curso de Letras Português-Ingês da universidade pesquisada e o questionário aplicado aos 9 alunos-professores participantes da pesquisa, bem como as entrevistas, direcionadas aos mesmos acadêmicos do curso. Apresentamos ainda o cronograma com as datas em que os questionários e as entrevistas foram realizados. Há também uma explanação no que se refere ao campo de pesquisa, que é uma universidade estadual paranaense, bem como vislumbra-se trechos com parte de sua respectiva história. Faz-se menção ao curso de Letras, falando brevemente do funcionamento do teste de nivelamento aos sujeitos de pesquisa (de forma geral e comentando um pouco do perfil de cada um). Finalmente, comentamos sobre a coordenadora/chefe de departamento e demais professores.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados coletados via questionário e entrevistas. Além da apresentação dos dados, os quais dividimos em 24 categorias, realizamos uma breve discussão acerca daqueles que consideramos mais relevantes nas questões da oralidade em língua inglesa. O trabalho dissertativo encerra-se com o capítulo 5, o qual apresenta a conclusão final e onde procuramos trazer novamente as perguntas dessa pesquisa, a fim de respondê-las, seguido das limitações da pesquisa, sugestões para pesquisas futuras, referências e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, realizamos um apanhado geral e breve dos principais métodos, metodologias e abordagens que foram utilizados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, focando, principalmente, no nosso ponto de interesse, que é a língua inglesa e nas informações acerca das habilidades contempladas nelas, a fim de direcionarmos o leitor por um percurso cronológico, até chegarmos às questões referentes as metodologias pós-modernas. Pensamos que este breve histórico se faz necessário para favorecer o melhor entendimento do foco deste presente trabalho, que é a oralidade. Destacamos os métodos, metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem que foram as que alcançaram maior amplitude e referência, se considerarmos a bibliografia que traz informações a respeito das mesmas em contextos históricos e também as que contemplam as abordagens em âmbitos comunicativos, com o intuito de entender as mudanças que ocorreram durante essas, destacando a oralidade. Não detalharemos todas as metodologias existentes, pois tal tarefa distancia-se do escopo desta pesquisa.

2.1 A ORALIDADE EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1.1 Algumas considerações acerca da oralidade

A habilidade de fala é uma das capacidades humanas que privilegia a expressão oral, a qual revela uma grande dificuldade quando se torna objeto de investigação. Isso por ser uma área de estudos mais recentes se comparada com outras habilidades linguísticas. Um dos aspectos que traz certa complexidade de entendimento da produção oral refere-se aos elementos que ajudam a desenvolvê-la em diferenciadas situações de interação humana.

De acordo com Widdowson (1978, p. 59), a oralidade pode ser distinguida sob dois pontos: um deles é quando se analisa a utilização do aparelho fonador

onde se manifesta o sistema linguístico. Em outros termos, ao avaliar tal acontecimento, imaginamos que a oralidade é produzida sem dar-se a devida importância para o que se transmite verbalmente, e, assim, o discurso é deixado em segundo plano, para creditar enfoque apenas ao uso do aparelho fonador. Em relação ao segundo ponto, pensamos de forma oposta. A oralidade passa a ser convencionalizada dentro de um ato comunicativo. O que se prevalece não é mais a habilidade motora de nosso aparelho fonador, mas o que se produz com ele, dentro de um uso interativo de palavras e sentenças. É o que acontece quando estamos dentro de uma situação de comunicação oral, onde o discurso tende a se formar naturalmente, produzindo diferentes significados, podendo, desta maneira, proporcionar diferentes interações. Esse fenômeno também dependerá de outros aspectos, nos quais destacamos a mímica, a gesticulação de outras partes do corpo e os movimentos de músculos presentes na face. Sobre o uso da oralidade, Bygate (1987) destaca o mote de arquitetar adaptações de discurso, alterações, realizar decisões rapidamente, dentre outras. O autor explica que as habilidades de interação são aquelas que se confirmam quando os aprendizes precisam tomar decisões a respeito de *o que dizer* e *como dizer*. Tais habilidades têm relação intrínseca com a utilização da língua, no intuito de satisfazer necessidades específicas do falante.

Para Widdowson (1978), quando abordamos a habilidade linguística da oralidade, podemos incorrer no risco de nos tornarmos ambíguos nessa investigação, já que sua análise pode nos transportar a duas condições distintas. Primeiramente, podemos analisar a questão da fala em termos que tratam da forma como o indivíduo produz em enunciado (em termos de velocidade, por exemplo). A segunda condição de análise se coloca à volta da habilidade comunicativa e de como este processo é manifestado pelo usuário da língua, isto é, de como acontece o uso da língua dentro de âmbitos comunicativos. Para o escopo deste trabalho, priorizaremos a questão da oralidade nessa última definição dada por Widdowson.

Fazendo uma analogia com o termo "*Speaking*", percebemos que tal nomenclatura pode estar condicionada apenas ao uso mais mecanizado da língua, o que Widdowson (1978, p. 59) denomina como "manifestação da língua". Para a utilização da fala dentro de um contexto interativo, o referido autor prefere a expressão "*Talking*".

Ao inserir a oralidade em um processo comunicativo, podemos nos dirigir a essa competência linguística dentro de seu processo de uso em uma língua. De acordo com Widdowson (1978), temos duas maneiras de pensar sobre o processo de fala: primeiramente, levando em conta o uso do órgão de fala onde o sistema linguístico se manifesta (*usage*); e, por conseguinte, vemos a língua como atividade comunicativa (*use*).

Na utilização da habilidade da fala, o usuário da língua desenvolve a mesma em uma situação de grande complexidade, visto que a habilidade linguística oral não ocorre de forma isolada. Apesar de ser uma entre as quatro competências linguísticas, a fala está intimamente ligada às outras habilidades, pois a sua utilização pelo falante, muitas vezes, acontece dentro de uma situação interativa. Para melhor compreender tal processo, exemplificamos os casos em que a fala se dá a partir do enunciado produzido por outros usuários do mesmo idioma, e assim, o entendimento e a interpretação do que este usuário produziu terá grande importância no que o primeiro usuário irá produzir. De acordo com Widdowson (1978), a habilidade da fala pode envolver a participação receptiva e a produtiva, respectivamente.

2.1.2 Sobre a importância da oralidade numa língua estrangeira e algumas implicações

A importância do uso da oralidade numa língua estrangeira, bem como a necessidade que os aprendizes costumam conferir a essa habilidade, fizeram com que essa se tornasse um dos focos principais ao se aprender a língua inglesa, na maioria dos contextos. Mostrando ser fator de extrema relevância quando o assunto é aprender de forma efetiva o idioma, o desenvolvimento da oralidade nem sempre parece ser uma atividade de fácil execução. O que se percebe é que, para considerar o usuário da língua estrangeira apto na utilização da oralidade e dizer que um aprendiz é fluente na língua estrangeira, a oralidade precisa ser a primeira habilidade a ser contemplada. Sobre essa competência, Bergsleithner (2009, p. 2) afirma que, em uma língua estrangeira, é a oralidade que parece revelar o nível de desempenho e proficiência de um aprendiz.

Quando falamos em oralidade, há uma forte tendência em se fazer uma conexão com os métodos de cunho comunicativo, que, de início, fornecem uma noção prévia de serem os que privilegiam tal habilidade da língua. De acordo com Lightbown e Spada (2006, p. 38), as hipóteses estabelecidas por Krashen⁵ se apresentam na transição de métodos estruturais para aqueles que privilegiavam os aspectos mais comunicativos. Para esses autores, algumas instruções que se baseiam na oralidade demonstram que os aprendizes alcançam patamares melhores junto à proficiência em língua estrangeira. E essa condição presume ter influência com o “*input*” que o aluno recebe em determinado momento em sala de aula, fazendo com que o mesmo tenha maiores possibilidades de uso do idioma estrangeiro, baseado naquilo que já recebeu de informação.

Entendemos, neste trabalho, que oralidade é todo o uso da língua estrangeira feita pelo aluno-professor durante suas aulas na universidade onde cursa Letras, assim como em outros contextos em que este possui oportunidades de utilização da fala. Em situação escolar, onde o profissional de Letras ministra suas aulas, tal uso seria feito a qualquer momento da aula. O inglês seria utilizado para que os alunos compreendessem alguma informação proveniente do professor e, talvez, cedendo a oportunidade dos aprendizes o fazerem também.

Percebemos que o ato de utilizar-se da oralidade em língua estrangeira vai muito além do simples “falar” nessa mesma língua. Este processo exige do aprendiz um conhecimento mais profundo da língua (que, muitas vezes, tem como referência a L1 do aprendiz, assunto que abordaremos com mais detalhes na seção 2.4), mas também de situações comuns de uma fala mais espontânea, onde poderíamos incluir a improvisação e mudança de discursos, quando a situação de fala assim exige.

⁵Krashen formula cinco hipóteses que influenciam o aprendiz na aquisição de uma língua estrangeira. Primeiramente, ele diferencia aprendizagem de aquisição, onde essa última trata-se de um processo inconsciente diferentemente da primeira, que é consciente. As cinco hipóteses de Krashen são: *the acquisition-learning hypothesis* (hipótese da aquisição/aprendizagem), *the natural order hypothesis* (a hipótese da ordem natural), *the monitor hypothesis* (hipótese do monitor), *the input hypothesis* (hipótese do insumo), *the affective filter hypothesis* (hipótese do filtro afetivo).

Sobre a utilização da oralidade em língua estrangeira, Almeida Filho (2010, p. 25) destaca que, na maioria das vezes, o ambiente escolar é a única ocasião que o aprendiz tem para se obter contato com os aspectos comunicativos na língua estrangeira, e onde mecanismos para construir significados no idioma estrangeiro são desenvolvidos.

Apesar da importância que se confere cada vez mais a oralidade em língua estrangeira, visto que, nos dias de hoje, os meios de comunicação bombardeiam a população com inúmeras pessoas falando nesse idioma, seja pela *internet* ou pela televisão (através dos seriados, programas em geral, os quais são acessados, principalmente, pelos canais da televisão fechada), parece haver uma grande descrença das possibilidades do ensino-aprendizagem dessa habilidade linguística. Algumas das pesquisas na área de formação de professores, bem como sobre os professores e suas reflexões sobre a língua estrangeira reportam que, de forma geral, o aluno-professor tende a se sentir inseguro com relação a sua *performance* em termos de oralidade no idioma estrangeiro, bem como parece desacreditar nas chances de seus alunos obterem sucesso na competência oral estrangeira (FOGAÇA; ALONSO, 2007; COELHO, 2005).

Silva (2000) analisando a situação da oralidade com as experiências que possui como professora de língua inglesa nos mais variados contextos (ensino público, particular e também em universidades), reitera a ideia de que os usos realizados pelos professores que atuam com a língua inglesa, nos mais diferenciados contextos, acontecem com pouca frequência. E essa situação parece contribuir com um uso minimizado da oralidade em língua Inglesa, formando professores que pouco falam o idioma, uma vez que estiveram pouco expostos a situações comunicativas com seus professores nas aulas. Para Silva (2000, p. 19), “são frequentes as reclamações por parte de alunos sobre essa falta de fluência de seus professores, fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, praticamente excluindo as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral.”

Com relação à oralidade, Bergsleithner (2009) discute questões ligadas ao desempenho oral por aprendizes de segunda língua, em que enfatiza essa competência linguística como uma das mais difíceis de serem tratadas em sala

de aula, pois é necessário colocá-la em prática em contextos totalmente divergentes, incluindo situações heterogêneas no âmbito de proficiência.

Da experiência que temos no ensino-aprendizagem de língua inglesa, o que fica explícito entre os aprendizes é que eles parecem ficar mais satisfeitos em aprender uma sentença em que eles consigam pronunciar e utilizar em seu dia a dia do que uma sequência de palavras isoladas, que muitas vezes só serão lembradas se memorizadas.

A oralidade em uma língua estrangeira, além de manifestar muito do conhecimento que o aluno tem da língua, parece ser um diferencial para caracterizar os tipos de aprendizes que fazem parte de um contexto escolar. Geralmente, aqueles alunos que conseguem expressar algum tipo de informação em língua inglesa não estão apenas explicitando que conseguem se comunicar no idioma, mas também demonstram que muitas associações referentes ao idioma foram internalizadas. Conforme as palavras de Bygate (1987, p. 22):

Na interação de fala, o falante e o ouvinte não têm que meramente serem bons processadores da palavra falada, capazes de produzirem língua coerente em circunstâncias difíceis de comunicação junto à fala. É também útil se eles são bons comunicadores, que é, serem bons em dizer o que querem dizer de forma na qual o ouvinte ache compreensível. Para apreciar o que está envolvido, pode ser útil pensar em comunicação como algo que dependa de dois tipos de habilidade⁶.
(nossa tradução)

Novamente, esse processo parece ser de grande complexidade, pois não se limita apenas à junção de léxico de forma ordenada, mas mostra que a compreensão da língua alcançou êxito em termos comunicativos. Lightbown e Spada (2006) colocam a participação ativa em sala de aula como um indício do bom aprendiz, na visão dos professores de língua inglesa. Nesse universo, o professor pode fazer grandes contribuições para que a oralidade seja

⁶ In spoken interaction, speaker and listener do not merely have to be good processors of the spoken word, able to produce coherent language in the difficult circumstances of spoken communication. It is also useful if they are good communicators, that is, good at saying what they want to say in a way which the listener finds understandable. To appreciate what is involved, it can be useful to think of the communication of meaning as depending on two kinds of skill.

contemplada, desde que o ambiente escolar se conjecture como uma atmosfera de suporte.

O uso e ênfase empreendidos em oralidade refletem no período de transição de metodologias utilizadas através dos tempos. Tal habilidade vem sendo contemplada cada vez mais e o seu uso pelos aprendizes se torna cada vez mais essencial. Porém, essa necessidade de uso nem sempre é alcançada frente a possíveis dificuldades (discutidas anteriormente neste trabalho) ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. As metodologias fortemente pautadas pelas abordagens estruturais continuam sendo utilizadas por grande parte das instituições escolares, fazendo com que vestígios da era estruturalista continuem no ambiente de ensino-aprendizagem. Isso contribui, muitas vezes, com o fato da oralidade ser pouco contemplada em sala de aula. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 54), a tentativa frequente por parte dos professores em simplificar tarefas com o uso de pequenos textos, o foco em palavras e estruturas gramaticais seguidos de exercícios de tradução e repetição pouco instigam o aluno que começa a se desinteressar pela disciplina, visto que, ao encarar o seu contexto de uso, não consegue perceber uma necessidade em aprendê-la.

O conhecimento em termos de oralidade por parte do aluno-professor parece demonstrar que o sistema educacional como um todo, onde a língua estrangeira é ensinada, deixa resquícios de uma insuficiência nas questões referentes a essa habilidade linguística, onde Brawerman-Albini e Kluge (2010) destacam a pronúncia do idioma. Lembramos aqui que mesmo não sendo a pronúncia uma das questões neste presente trabalho, trata-se de um dos aspectos inerentes ao uso da língua, fator que para nós é relevante. Brawerman-Albini e Kluge (2010, p. 01) relatam que “comparando-se a quantidade de exercícios dedicados à pronúncia e o tempo dedicado à prática de outras habilidades (...) o ensino de pronúncia é muitas vezes negligenciado e/ou pouco praticado”. Concordando com o que as autoras acima falam sobre a frequência do uso de atividades de pronúncia, estenderíamos que atividades de oralidade em língua estrangeira de forma geral tendem a ser pouco utilizadas nas maiorias dos contextos educacionais.

Almeida Filho (2003, p. 26) reforça o fato de o ensino ser calcado na comunicação, alegando que:

O ensino comunicativo trouxe conceitos de ensinar e aprender línguas calcados na interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas de relevância e interesse dos aprendizes assim como a subscrição de um certo conceito de linguagem como ação social e não mais como um conjunto de blocos linguísticos bem descritos por métodos científicos rigorosos.

Para Celani (2009), o momento da conversação em sala de aula é a grande chance que se tem de utilizar a oralidade na língua inglesa. A autora descreve atividades que o professor pode utilizar em sala de aula para utilizar a língua inglesa, como por exemplo: dar ordens utilizando frases no imperativo. A autora defende o uso dos dois idiomas -a língua estrangeira e a língua materna do aprendiz- em sala de aula e reitera que não há desculpas para não utilizar a oralidade nas aulas. Sabemos que muitas vezes a utilização da oralidade fica em segundo plano; especialmente, quando se contempla, preferencialmente, as atividades que focam as estruturas da língua estrangeira. O uso exclusivo da língua materna durante as aulas de língua estrangeira acaba se tornando um círculo vicioso, a partir do pensamento comum de que os alunos não aprenderão os conteúdos se os mesmos forem conduzidos na língua inglesa. Percebemos, assim, que o uso da oralidade por parte do professor pode ser um estímulo inicial para que o aluno também utilize da fala no idioma estrangeiro.

Harmer (2001) também fala da importância de incorporar as atividades orais ao planejamento das lições das aulas de língua inglesa. Isso porque a frequência dessas práticas tende a auxiliar o aprendiz em ter um processamento rápido da língua, fazendo desse exercício mental um item de sua rotina de estudos. No entanto, essas atividades que privilegiam a oralidade na língua inglesa parecem ser apropriadamente desenvolvidas para turmas com números de alunos reduzidos, como é o caso dos cursos livres de inglês, ou até, em escolas particulares que possuam turmas pequenas. Na realidade de escola de ensino regular pública parece ficar mais difícil conduzir tais atividades pelo número elevado de alunos na sala de aula e pelo tempo de aula disponível. Julgamos importante aqui, fazer um comparativo entre a habilidade da fala com

a habilidade da escrita. Quando o aprendiz é requerido para redigir um texto na língua inglesa, o mesmo terá certo tempo para fazê-lo, e, dentro dessa atividade, poderá fazer consultas em um dicionário, questionar o professor em alguma dúvida ou folhear suas anotações. Isso se caracteriza por um processo mais lento e passivo. Já nos atributos da habilidade da fala, o processamento de informações ocorre de forma bem mais rápida, pois o aprendiz precisará ser ágil. Poderá demonstrar o léxico e as estruturas já apreendidas e terá como motivação um cenário muito mais interativo do que apenas escrever em um papel. Assim, a habilidade da fala reúne um número de associações, onde se coloca em questão não só o vocabulário que o aluno possui no idioma estrangeiro, como também a sequência lógica de frases, os padrões de entonação, entre outros.

2.1.3 A oralidade e as competências linguísticas

Para discutirmos mais a respeito de oralidade em uma língua estrangeira, podemos recorrer a algumas definições realizadas por estudiosos acerca de competência linguística e/ou comunicativa. Nessa vertente, citamos Widdowson (1978) que diz que a aprendizagem de uma língua vai além de conhecimentos referente à gramática, referindo-se também ao uso da mesma com a oralidade em contextos de fala. Em outras palavras, o teórico acrescenta que o conhecimento de um idioma não se limita ao estudo das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), mas também ao uso das mesmas dentro de um contexto comunicativo.

Tanto Widdowson (1978), quanto Hymes (1972) defendem a necessidade de se ensinar a língua estrangeira baseando o conhecimento não apenas nas quatro competências linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), mas também propiciando o desenvolvimento da competência comunicativa. Entendemos assim, que a instrução dos professores de línguas desde os estágios iniciais no que tange ao uso das competências comunicativas, pode nortear a aprendizagem dos alunos nesse aspecto.

Com o passar dos tempos, um novo termo começou a ser utilizado para abordar o aspecto da fala em uma língua. Retomando a diferenciação realizada por Noam Chomsky, quando esse célebre linguista estabeleceu a oposição entre competência e desempenho⁷, Hymes (1972) nos traz o termo de competência comunicativa e o define como um conjunto de regras que auxilia no entendimento da língua e na produção de significados para a mesma, referencialmente e socialmente. Nessa questão, o que diferencia Hymes de Chomsky era que enquanto o último defendia que o conhecimento das estruturas linguísticas garantiria o uso da linguagem de forma competente, Hymes elegeria a competência sociolinguística como responsável por oportunizar o uso da linguagem em diferentes contextos. Evidenciando o foco social à definição da língua, Hymes acrescentou o comunicativo ao termo competência. Segundo o autor, a definição de que o indivíduo é competente em termos comunicativos não dependerá apenas do trabalho com noções da fonologia, da sintaxe e do léxico da língua. Para tal, a noção de adequação deve ser postulada, na qual o usuário da língua precisa saber quando falar e/ou não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Dentro dos conceitos de Hymes, os quais introduzem as bases da nova abordagem das décadas de 70 e 80 (no caso, a Abordagem Comunicativa), para ser competente em questões comunicativas de uma língua, o falante não pode apenas dominar as estruturas linguísticas, mas também saber como a língua está sendo utilizada pela comunidade. Sendo assim, o falante precisa ter a capacidade de produzir enunciados, correspondendo às necessidades de cada situação a qual se insere. Sobre essa questão, Nunan (1999, p. 99) destaca a eficiência nos resultados obtidos através da utilização dos métodos mais direcionados ao uso discursivo da língua, pois, dentro de uma perspectiva funcional da língua, pouco se conseguirá obter focando apenas na sua estrutura. O que acontece é que a abordagem dos tópicos limita-se, em sua maioria, à apresentação gramatical ou de vocabulário, deixando uma brecha na questão de utilização dos assuntos que se está aprendendo na língua estrangeira. Uma

⁷ Para Chomsky, a competência (*competence*) se refere a capacidade inata do falante de conhecer, criar e entender as frases inerentes de sua língua. Já o desempenho (*performance*) trata da utilização desse conhecimento da língua e depende do contexto onde o falante está inserido.

grande barreira é implantada para o acesso do idioma devido à falta de uso da linguagem dentro de um contexto real, quando o conhecimento fica restrito apenas à condução de exercícios de ordem gramatical.

Posteriormente, Canale e Swain (1980) ampliam a definição de competência comunicativa realizada por Hymes (1972), onde defendem três conceitos principais que são: (a) competência gramatical, (b) competência estratégica e (c) competência sociolinguística. É importante ressaltar que o que Hymes denominava como competência linguística, com Canale e Swain (1980) cunhou-se como competência gramatical. Primeiramente, em competência gramatical, o falante precisa ter o conhecimento de uso das estruturas relacionadas à língua, onde se destaca o conhecimento do vocabulário, regras sintáticas, fonológicas, conhecimento e uso da pronúncia, entre outros. É importante salientar que nesse componente gramatical, apenas o conhecimento dessas estruturas não garante que o falante irá conseguir se comunicar efetivamente oralmente.

No segundo componente, competência sociolinguística, deve-se destacar dois itens: as regras socioculturais de uso e as regras do discurso. De acordo com Canale e Swain (1980), o conhecimento dessas regras se faz importante, pois possibilitam que o usuário da língua interprete e utilize diferentes discursos dentro de um contexto social (onde se destaca a necessidade de diferenciar o sentido literal das intenções dos falantes, por exemplo). Em regras socioculturais de uso, a importância está em perceber como o discurso é produzido e entendido dentro de um contexto sociocultural, bem como a sua apropriação em diferentes situações de uso. Com relação a regras do discurso, os autores explicam que se trata de um ponto de vista da combinação de discurso e de funções comunicativas, que se difere de regras gramaticais. É importante apontar que regras do discurso não se trata necessariamente em conhecer e utilizar-se de regras gramaticais. O que se sobressai são questões como coesão e coerência no uso das funções comunicativas.

O terceiro termo usado por Canale e Swain (1980) é a competência estratégica. Trata-se da competência do falante em utilizar estratégias comunicativas verbais e não verbais, em contextos comunicativos, que se fazem necessárias quando é preciso compensar algum tipo de problema durante a produção do discurso. Entendemos que essas estratégias poderiam ser a

utilização de pausas durante o discurso, gesticulação ou qualquer outra estratégia utilizada pelo falante para suprir alguma deficiência em determinada competência linguística.

Reformulando o conceito apresentado anteriormente, Canale (1983) inclui nos conceitos estabelecidos para competência comunicativa, o termo competência discursiva. A definição para esse termo refere-se a capacidade de um falante na produção e interpretação discursiva, além de seu sentido literal.

Em meados dos anos 90, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) contribuem para as noções de competência comunicativa postuladas por Hymes (1972), bem como Canale e Swain (1980) e Canale (1983). Primeiramente, há uma troca de nomenclatura e o que Canale (1983) chamava de competência gramatical, Celce-Murcia *et al.* (1995) intitulam de competência linguística, pois para estes pesquisadores, além de conhecimento gramatical, o léxico e o sistema de sons de uma língua devem ser incluídos nesse conceito. Ainda sobre o registro de mudanças conceituais, o que Canale (1983) trazia na definição de competência sociolinguística, Celce-Murcia *et al.* (1995) acrescentam o termo competência acional como incremento à lista. Dentro dessa noção, cabe a habilidade do indivíduo para produzir e compreender situações de interação entre falantes da língua, levando em conta contextos reais em que ela é utilizada. Um dos aspectos mais interessantes na visão de Celce-Murcia *et al.* (1995) está na relação que faz entre todos os termos colocados para a competência comunicativa. É feito o registro de todas as habilidades que um falante precisa possuir durante o processo discursivo, além de mostrar que o falante da língua precisa estar fazendo uso de todos os aspectos listados concomitantemente.

Logo, os componentes listados por Celce-Murcia *et al.* (1995) são: (a) competência linguística, (b) competência estratégica, (c) competência sociocultural, (d) competência acional e (e) competência discursiva⁸. Para competência sociocultural, cabe ao falante dar conta de tudo que é necessário em um contexto social e cultural, em termos de comunicação. Entre essas exigências está a utilização da língua de forma apropriada em diferentes situações, levando em consideração o contexto em que o falante está inserido,

⁸ (a) Linguistic competence, (b) strategic competence, (c) sociocultural competence, (d) actional competence, (e) discourse competence.

assim como conhecer questões culturais que se perfazem como informações imprescindíveis para que o discurso ocorra de forma condizente. Ao considerar o uso de uma língua estrangeira, os fatores culturais podem ser bastante distintos e a ciência disso por parte do falante faz-se necessária.

Esses autores traçam três variáveis como as mais importantes ao se versar sobre competência sociocultural, a saber: (a) fatores contextuais sociais, onde se leva em foco as características do falante como idade, sexo, inter-relações entre os falantes; (b) apropriação estilística, que se refere as formas adequadas de utilizar a língua, onde destaca-se o uso do idioma de forma polida e/ou formal, em eventos e/ou contextos específicos; e (c) fatores culturais, os quais relatam a respeito do conhecimento prévio que se precisa ter da comunidade em que se utiliza a língua estrangeira (dialetos, diferenças regionais, etc.).

Mais adiante, Celce-Murcia (2007) reelabora os conceitos de competência comunicativa e traz um novo termo – a competência formulaica. Nesse conceito, além da competência linguística mencionada anteriormente, a competência formulaica irá se referir ao que chamamos de blocos de palavras, utilizados pelo falante de uma língua no seu dia a dia, fazendo parte do idioma sem maiores regras preestabelecidas. Dentro de competência formulaica⁹ são trazidas noções de expressões idiomáticas, por exemplo. Outro conceito que Celce-Murcia começa a utilizar em sua pesquisa é o de competência interacional, no lugar de acional. Nesse novo conceito, três subcomponentes integram-se para elucidar tal termo, são eles: a competência acional, que mencionamos há pouco; a competência conversacional (a capacidade do falante iniciar, terminar e interromper uma conversa, por exemplo) e a competência paralinguística ou não-verbal, que envolve a linguagem corporal, gesticulações, contato com os olhos, entre outros.

Harmer (2001, p. 85), citando a Abordagem Comunicativa, diz que temos um propósito para realizar a comunicação em língua estrangeira e, assim, além da forma, é necessário focar em um plano de conteúdo. Segundo o autor, um dos fatores que influenciará nessa motivação de pôr a linguagem em uso será a exposição do aprendiz dentro do idioma estrangeiro, onde, de alguma forma,

⁹ Formulaic competence.

talvez não tão correta em termos sintáticos, obterá uma *performance* em termos de prática comunicativa no idioma. Assim, nessa abordagem o aprendiz utilizar-se-á da linguagem, além de uma estrutura apenas.

Para Almeida Filho (2010, p. 15), o uso da competência comunicativa em termos de oralidade é a forma como se coloca a língua em prática, fazendo com que o aprendiz sinta um propósito em aprendê-la.

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

Assim, segundo Almeida Filho, a habilidade da fala é fundamental para colocar o aprendiz na situação que ele julgar importante para o uso de uma língua estrangeira. Isso só acontece pois, uma vez que o aluno tem o conhecimento desse idioma e o coloca em ação através de um ato de fala, situações interativas se privilegiam, fazendo com que esse aprendiz desenvolva sua produção oral em LE, de modo semelhante ao uso de sua língua materna e de forma cada vez mais espontânea.

2.2 PRINCIPAIS MÉTODOS, METODOLOGIAS E ABORDAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE L.E.

2.2.1 O Método Direto

O Método Direto considera a forma em que o aprendiz é exposto a sua língua nativa, com o intuito de oportunizar uma aprendizagem de língua estrangeira da mesma forma como se aprendeu a língua materna. As bases desse método tiveram, principalmente, a intenção de trazer a prática da fala na língua estrangeira, tentando oferecer situações em que a L2 pudesse ser

utilizada de maneira espontânea pelo aprendiz. Uma das características do Método Direto era a preocupação em limitar o uso da língua materna do aprendiz ao máximo, bem como as explicações de cunho gramatical, que, nesse método, deveriam ocorrer minimamente ou serem inexistentes (BROWN, 2007, p. 21).

Richards e Rodgers (2001, p. 9-10) trazem, em resumo, as principais características do Método Direto:

- (a) As instruções dadas pelo professor em sala de aula ocorriam exclusivamente na língua-alvo;
- (b) Apenas vocabulário e frases do dia a dia eram ensinadas;
- (c) A comunicação oral era cuidadosamente construída de maneira progressiva acerca de perguntas e respostas entre os professores e alunos, em classes pequenas e intensivas;
- (d) A gramática era ensinada de forma indutiva;
- (e) Novos temas sobre a língua estrangeira eram apresentados oralmente;
- (f) O vocabulário concreto era ensinado por meio da demonstração, utilizando objetos e figuras, enquanto que o vocabulário abstrato era ensinado através de associações de ideias;
- (g) O discurso e a habilidade de ouvir eram ensinadas;
- (h) A pronúncia e gramática corretas eram enfatizadas.

O Método Direto foi muito influente e popular no século XX. Sua maior abrangência ocorreu nos cursos livres de inglês, devido ao fato dessas escolas formarem classes com número reduzido de alunos e também pelo fato de se acreditar que, por intermédio da disposição do ambiente, haveria uma tendência de os alunos estarem mais motivados para aprender a língua estrangeira. Ao utilizar o Método Direto no contexto de escolas de línguas, podemos destacar a figura de Charles Berlitz, que utilizou esse método dando-lhe o nome de Método Berlitz (RICHARDS; RODGERS, 2001; BROWN, 2007). Entre os princípios estabelecidos pelo Método Direto, o qual Berlitz se referia pelo nome de princípio de Berlitz, destacamos: nunca fale muito (se referindo ao professor); deixe que os alunos falem; nunca fale vagarosamente ou muito rápido, fale naturalmente. No entanto, no contexto da escola pública, o Método Direto não se mostrou eficaz, justamente em decorrência da diferença de contexto ao se comparar aos

cursos livres de inglês, onde podemos mencionar o número elevado de alunos por sala de aula e o tempo de duração das aulas, que são reduzidas em comparação com as aulas em escolas públicas. Sobre a ineficácia do Método Direto nessas escolas percebeu-se que algumas das exigências feitas não oportunizavam o seu uso. Uma das exigências feitas quando se referia a professores de línguas era que esses fossem nativos da língua estrangeira estudada ou que tivessem considerável fluência na língua. Assim, a eficácia do método utilizado dependia mais da habilidade que o professor teria na competência oral, do que as ideias que os livros traziam em termos de didática da língua inglesa (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.10).

O Método Direto se fortaleceu, de certa forma, pelo fato de alguns teóricos da área acreditarem que, para se ensinar e aprender uma língua estrangeira, era necessário buscar alternativas em que a língua estrangeira fosse trabalhada, sem traduções e uso da L1 do aluno. Ao invés disso, o processo de ensino-aprendizagem deveria ocorrer utilizando recursos como demonstrações e ações. Entendemos por demonstrações a utilização de materiais diversos e da fala do professor na língua alvo, e, por ações, situações cotidianas de sala de aula em que o professor, preferencialmente, se comunicasse oralmente na língua estrangeira.

Sobre o Método Direto, Paiva (2005) diz que o mesmo tinha como grande impulso direcionar as atividades que contemplassem a oralidade na língua estrangeira. Assim, o aprendiz deveria fazer a relação de sentidos nessa língua, através de associações, que eram motivadas por meio de seu uso em situações de oralidade. Numa visão em que a língua estrangeira deveria ser pensada como uma capacidade natural, o Método Direto foi o que mais se destacou, tendo seu prelúdio na Alemanha e França, e, posteriormente, se desenvolvido também nos Estados Unidos, graças a Saveur e Maximilian Berlitz pelas escolas de línguas. A falta de bases metodológicas inseridas no Método Direto prejudicou a sua permanência, apesar de sua popularidade na Europa. No Brasil, onde teve início no Colégio Pedro II em 1932, as dificuldades também eram presentes, visto que os requisitos estabelecidos pelo método exigiam que os professores utilizassem a oralidade durante as aulas por longas horas, fato nem sempre fácil de ser executado.

2.2.2 O Método Audiolingual

O Programa de Treinamento Especializado para o Exército também ficou conhecido como “*ArmyMethod*”¹⁰ ou Método do Exército (BROWN, 2007). Com a entrada dos Estados Unidos na segunda guerra mundial, o país sentiu a necessidade de aprender diferentes línguas estrangeiras (tanto dos seus aliados, quanto de seus inimigos) num curto período de tempo, e, diante de propósitos militares, fazia-se necessário preparar falantes de línguas estrangeiras de forma rápida. No desenvolvimento do Método do Exército estiveram envolvidas 5 universidades americanas no início de 1943. O principal objetivo do programa era fornecer a proficiência nas conversas em diferentes línguas. Assim, utilizava-se o auxílio de um informante, o qual era um falante nativo, que fornecia subsídios através de vocabulário e frases para auxiliar os aprendizes. Havia também a presença de um supervisor, que auxiliava no processo de aprendizagem, ajudando na estruturação básica das informações transmitidas pelo informante nativo. Esse processo de ensino não utilizava materiais didáticos (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 45).

Temos como grande representante desta linha o linguista americano Leonard Bloomfield, responsável pelo desenvolvimento do método em questão. Posteriormente, sistematizado por outros linguistas, despertando também o interesse em seu estudo por meios educacionais.

O Método do Exército abriu espaço para o Método Audiolingual. Nesse método, a oralidade mostrava-se como o ponto principal de interesse no processo da aprendizagem de uma língua estrangeira, já que havia certa emergência em apreender um determinado idioma estrangeiro.

Nos procedimentos utilizados para a condução das aulas no Método Audiolingual, a oralidade era a competência linguística que deveria ser evidenciada, logo necessitava ser bastante desenvolvida, já que essas aulas motivavam o aprendiz na fala do idioma-alvo, desde os estágios iniciais. Além disso, a opção de não se utilizar a língua materna do aluno, impulsionava o uso

¹⁰ O Programa de Treinamento Especializado para o Exército (em inglês *Army Specialized Training Program* (ASTP) era coloquialmente chamado de Método do Exército.

da fala na língua estrangeira a todo o momento, forçando de certa forma, o aprendiz a usá-la. Sobre os exercícios propostos no método, ocorria a substituição sintática (*drills*). Isso acontecia para que o aprendiz pudesse visualizar e praticar as possíveis combinações e recombinações de palavras presentes nas sentenças. Apesar dessas características, o Método Audiolingual trazia em seus materiais didáticos atividades caracterizadas pela superficialidade, o que distanciava o aprendiz no que se diz respeito ao uso da língua de forma natural. Essa tipologia superficial dava-se porque os exemplos trazidos junto às sentenças pouco envolviam contextos de situação real de uso da língua. Cedia-se grande apreço para a elaboração de construções sintáticas corretas, que aconteciam com o auxílio de ilustrações presentes nos materiais didáticos. Porém, pouco se instigava na criatividade do discurso, fato que ocorre num processo comunicativo normal em situações de utilização de uma língua (PAIVA, 2005).

Assim como no Método Direto, o Método Audiolingual se caracterizava por produzir um maior contato com a oralidade, uma vez que as aulas eram concentradas em uma carga horária elevada e que a exposição de informações ocorria diretamente na língua nativa.

De acordo com Brown (2007, p. 23) e Silveira (1999, p. 64), entre as principais características do Método Audiolingual, pode-se destacar:

- (a) Material apresentado em forma de diálogos e de modelos de discurso oral;
- (b) Uso exaustivo de fitas-cassetes, laboratórios de línguas e recursos audiovisuais;
- (c) Importância dada à pronúncia;
- (d) Incentivo para respostas corretas;
- (e) Pouca ou ausência de explicações de cunho gramatical. Ensino gramatical baseado em analogia indutiva;
- (f) Pouco uso da língua materna por parte dos professores;
- (g) Relevância e dependência em recursos como mímicas, memorização de listas de frases e aprendizagem exaustiva.

O Método Audiolingual defendia a ideia de que a fala e a habilidade da escuta deveriam anteceder e leitura e a escrita. Assim, como vimos

anteriormente, o referido método de ensino trazia como sua principal atividade a utilização de diálogos, muito utilizados para a repetição e memorização dos conteúdos. Dessa maneira, acreditava-se que o aprendiz era exposto à linguagem real da língua-alvo, podendo, posteriormente, utilizar-se da produção oral numa L2. A utilização de diálogos acabou trazendo a supremacia do discurso, bem como a sequência regrada das habilidades linguísticas, seguindo a ordem ouvir, falar, ler e escrever (KUMARAVADIVELU, 2006, p.101).

No surgimento do Método Audiolingual, o behaviorismo serviu como grande suporte em termos de aprendizagem. Na corrente behaviorista, acreditava-se que uma série de comportamentos humanos poderia facilitar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, a base da teoria behaviorista pautava-se em três princípios-chaves: o estímulo, que tinha como papel instigar o comportamento do aprendiz; a resposta, desencadeada pelo estímulo; e o reforço, que servia para julgar a resposta como apropriada, encorajando a sua repetição e tornando-se, assim, um posterior hábito (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 50). Esse estágio de reforço era considerado fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentro da abordagem estrutural na qual o behaviorismo se enquadrava, alguns princípios produziam uma melhor noção de como o processo de ensino-aprendizagem deveria transcorrer. Entre eles estava o incentivo aos bons hábitos, os quais os aprendizes deveriam desenvolver ao longo do processo. Seria importante, nesse contexto, que os erros fossem altamente evitados desde o início do processo de ensino-aprendizagem, bem como previstos antecipadamente pelo professor, pois, assim, o aluno se adaptaria a utilizar a língua de maneira correta, o que depois tornaria tal situação um hábito. Essa produção de língua estrangeira deveria sempre ocorrer na língua-alvo. No entanto, ficava evidente nesses princípios, que a aprendizagem da língua estrangeira acontecia num processo de formação de hábitos de maneira mecanizada, já que a automatização do que era apresentado aos aprendizes deveria ser a prioridade.

Sobre a influência do behaviorismo dentro do Método Audiolingual, Xavier e Balthazar (2009, p. 213) comentam:

No ensino de LEs, a teoria behaviorista exerceu forte influência no método audiolingual, que visou desenvolver a proficiência oral na LE através de exercícios de repetição, substituição e outros. Embora tenha surgido nos anos 50 do século passado, nos EUA, alguns livros didáticos, ainda hoje, apresentam resíduos dessa teoria, observados pelos tipos de exercícios propostos.

Apesar do período de transição posterior ao Método Audiolingual, sabemos que alguns de seus princípios ainda fazem parte das aulas de línguas estrangeiras. Assim como mencionado anteriormente por Xavier e Balthazar, tais resquícios não se encontram apenas nos materiais didáticos, mas também no desenvolvimento das práticas didáticas, por parte de alguns professores, os quais ainda fazem a utilização de atividades baseadas nesse método.

O Método Audiolingual prevaleceu por muitos anos e foi utilizado na teoria linguística e psicológica, onde os linguistas da época reivindicavam uma análise científico-descritiva de várias línguas. Nos anos 50, já conhecido como Método Audiolingual, cresce o interesse em adotar tal método por parte de instituições educacionais (BROWN, 2007, p. 23). Uma das maiores críticas que recaiu sobre o Método Audiolingual era a respeito do uso da fala na língua estrangeira. Quando o aprendiz se colocava numa situação de conversa, as mesmas falhas que já ocorriam na aprendizagem por outros métodos se repetiam. Os alunos tinham dificuldade para se expressar na língua diante de uma conversa com nativos, por exemplo. Parece que o foco na forma e o uso de repetições intermináveis não davam os subsídios necessários para o uso da oralidade no idioma estrangeiro de forma eficiente (LEFFA, 1988).

2.2.3 A Abordagem Comunicativa

As metodologias utilizadas anteriormente aos anos 70, nas quais citamos o Método Direto e o Método Audiolingual, começavam a apresentar, cada vez mais, uma preocupação com as possibilidades de produção oral, com o intuito de colocar a língua estrangeira em situações reais de uso. Mesmo com essa relevância, pouco se alcançou considerando situações que facilitassem a utilização de línguas estrangeiras em situações de fala, uma vez que as

estruturas ensinadas condicionavam os aprendizes no uso de idiomas, baseando-se na formação de hábitos. Logo após a permanência longa do estruturalismo como enfoque principal no ensino-aprendizagem de línguas, começou-se a pensar em uma unidade linguística nova, o enunciado, dando relevância a uma visão pragmática de linguagem como ação. Em decorrência disso, uma nova visão começa a colocar em cheque as metodologias de ensino da época, colocando o aprendiz e suas necessidades de aprendizagem no centro do processo (SOUZA, 2003; CELANI, 2009).

Não mais priorizando o ensino da língua estrangeira apenas a partir de estruturas, começou-se a pensar nas possibilidades de utilização de fala, trazendo a língua estrangeira para perto de contextos reais de uso. As necessidades específicas de cada falante (seja ele imigrante ou não) impulsionaram o surgimento da Abordagem Comunicativa. Dessa forma, houve um deslocamento do conceito em que a linguagem era vista como conhecimento abstrato para um modelo de conhecimento pragmático em que a linguagem era encarada como ação (SOUZA, 2003, p. 93). Todas essas modificações a respeito dos métodos e metodologias para o ensino de línguas estrangeiras foram motivadas em virtude de um período de transição nas áreas da teoria linguística, filosófica, pragmática, etnográfica e sociológica, focando os esforços em substituir a eminência do código linguístico para os campos do discurso e uso efetivo da língua (SILVEIRA, 1999).

Sobre as intenções que norteiam a Abordagem Comunicativa, Almeida Filho (2010, p. 42) ressalta:

Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

No Brasil, de acordo com Souza (2003, p. 96), a Abordagem Comunicativa impulsiona as escolas de inglês do país na elaboração de materiais didáticos que priorizem as situações de fala. A relevante representação que se tem a este respeito é com o Instituto de idiomas Yázigi, que já tinha criado materiais tendo

como base outras metodologias. Para isso, o instituto lança em 1982 a série de materiais “*English in Brazil*” para ser utilizado em sua rede de escolas e mais outro material intitulado como “*OurTurn – the English we need*” para escolas regulares de primeiro e segundo grau.

A importância que começa a se direcionar às questões cognitivas fez com que se pensasse em métodos de ensino-aprendizagem menos formais e que propiciassem ao aprendiz formas efetivas de uso das línguas estrangeiras. Com o passar do tempo, o papel que se espera do professor no processo de ensino-aprendizagem é o de um agente mediador ou um conselheiro, realizando interferências no processo comunicativo para que o aluno desenvolva a sua independência nesse processo a ponto de conseguir, sem traduções, participar de situações comunicativas na língua estrangeira (BROWN, 2007, p. 26).

2.2.4 *Total Physical Response*

O Método do Movimento ou “*Total Physical Response*”, criado pelo professor de psicologia James Asher, surgiu por volta de 1965. Nesse método, a preocupação do autor era desenvolver uma forma onde os aprendizes se sentissem livres de qualquer tipo de estresse, fator que poderia dificultar o processo de aprendizagem (SILVEIRA, 1999). Asher acreditava que tal problema era frequente nas aulas de línguas estrangeiras, fazendo com que os aprendizes se encontrassem uma posição defensiva dentro da atmosfera educacional, não se sentindo à vontade durante as aulas.

A principal característica do referido método foi a de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de línguas baseado em atividades que contemplassem algum tipo de ação/movimento por parte dos alunos. O método fazia uso de comandos que os professores produziam oralmente para que os aprendizes executassem durante as aulas de língua estrangeira. A utilização desses comandos ocorria na forma imperativa (levante-se, sente-se, venha até aqui, por exemplo) e tinha início a partir de comandos simples até chegarem em formas mais complexas. Assim, a compreensão oral se dava de modo que os alunos deveriam responder aos comandos direcionados pelo professor. A

resposta verbal não era necessária, visto que o entendimento era demonstrado através das ações gestuais provenientes dos aprendizes.

Sobre os princípios que regiam o Método do Movimento, Leffa (1988, p. 228) explica que “a premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la”. Por essa razão que a prática oral, por parte do aluno, só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar. Assim, o Método do Movimento baseia-se na mesma premissa de como acontece o aprendizado em língua materna, em que, basicamente, o aprendiz está exposto ao ambiente de fala e, posteriormente, começa a produzir enunciados. Primeiramente, o aluno era exposto aos comandos ordenados pelo professor, realizando a prática deste entendimento através de demonstrações, e, dessa forma, atestava o que tinha compreendido da tarefa.

2.2.5 *The Natural Approach*

A Abordagem Natural (*Natural Approach*) foi formulada por Tracy Terrel e Stephen Krashen, surgindo no final da década de 70. Essa abordagem fundamentava-se num modelo psicológico de aquisição de linguagem e se assemelhava com a forma de aquisição da língua materna do usuário da língua estrangeira. Para isso, o aluno era exposto à fala do professor na língua estrangeira, auxiliando o aluno na compreensão de significados. Num primeiro momento, o aluno não se comunica, apenas fica exposto ao *input* do professor, dentro de um ambiente amigável e com grau de ansiedade baixo. Acreditava-se que esta exposição em que o aprendiz estava presente o auxiliaria na sua produção oral da língua estrangeira. A abordagem em questão defendia um modelo de aprendizagem baseado na aquisição de língua de forma inconsciente e natural, modelo esse que contrariava a tradicional forma de aprendizagem de línguas nas escolas, que ocorria de maneira artificial e conscienciosa (SILVEIRA, 1999; BROWN, 2007). Preconizava-se que a habilidade oral, assim como a escrita, emergia durante algum período de exposição na língua alvo, ou seja, ocorria depois do momento de compreensão do idioma estrangeiro. O objetivo da abordagem, assim, baseava-se na criação de oportunidades de fala do aluno na língua-alvo, após certo período, com o intuito de facilitar a sua produção oral

em relação a temas variados e necessários para usuais conversas do dia a dia. A questão do período de silêncio, que postergava o início da língua dentro de um processo produtivo na habilidade oral, instaurou-se como a grande controvérsia desta abordagem.

2.2.6 *Task-Based Approach*

A abordagem mencionada trouxe na elaboração de tarefas a chance dos aprendizes colocarem em prática os conteúdos necessários para estabelecer enunciados significativos em contextos reais de uso. Essa tarefa se tornou o elemento central do ensino-aprendizagem. Na imersão dessa abordagem onde se contempla a utilização de tarefas, o aprendiz se volta para duas atividades-chaves. Primeiramente, precisa compreender do que se trata a atividade, fazendo a utilização da compreensão oral (*listening*). Logo após, fazendo a utilização da língua estrangeira, deve dar diferentes significados na busca para a resolução de variados problemas (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 144). Nessa abordagem baseada em tarefas, o professor traça, na maior parte do tempo, oportunidades interativas aos alunos. Uma das características presentes é que o nível de proficiência do professor, apesar de ser mais elevado que o dos aprendizes, geralmente não se coloca como um problema, visto que o professor tende a buscar maneiras para que situações comunicativas sejam oportunizadas entre ele e seus alunos.

2.2.7 *Lexical Approach*

Instaurada por Michael Lewis, a Abordagem Lexical (*Lexical Approach*) trouxe como foco central o ensino baseado em blocos de palavras. De acordo com o autor do método, a apreensão desses conjuntos de léxico poderiam facilitar o uso da língua estrangeira em diferentes situações no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Denominou-se, nesse método,

o conceito de “*chunks of language*”, que se refere ao agrupamento de palavras e que, frequentemente, aparecem juntas em determinados contextos de uso. Para Lewis (1997, apud. BROWN, 2007, p. 57), a combinação de palavras tem um papel relevante e é desse modo que ele desenvolve o método da Abordagem Lexical. Diferentemente do que se pensava, a associação entre gramática e vocabulário acontece de forma errônea, pois a partir de teorias que consideram o ensino-aprendizagem baseado num contexto gramatical, o papel do léxico nessa tarefa parece se minimizar. Uma vez que se pensa em gramática em outros métodos, o papel lexical acaba perdendo sua validade. Sobre isso, o autor menciona novamente a importância dos itens lexicais, pois, ao seu ver, a gramática não será eliminada, mas sim inserida como parte do processo, no qual o foco da aprendizagem não se projetará diretamente nela, uma vez que a dicotomia gramática/vocabulário se demonstra inválida.

2.2.8 A metodologia do século XXI: o pós-método

O termo pós-método tem sido utilizado frequentemente para denominar o momento atual, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, período esse subsequente a vários métodos, metodologias e/ou abordagens. Apresentamos anteriormente os principais métodos, metodologias e/ou abordagens que obtiveram maior destaque nos referenciais teóricos, os quais utilizamos para esta pesquisa.

Sobre o assunto, Leffa (1999) defende o investimento no material humano. Em primeira instância, no caso, o professor, para se sugerir as melhores maneiras de ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras. Depois da inserção de vários métodos, metodologias e/ou abordagens utilizados nas diferentes esferas escolares, parece que esse investimento tende a fornecer melhores resultados nas questões efetivas de aprendizagem.

Na busca de algum tipo de método, Silveira (1999, p. 59) menciona que o método da gramática e da tradução ainda é bastante utilizado, persistindo assim, na noção de que o conhecimento estrutural da língua (considerando traduções, conhecimentos gramaticais e flexões de LE) parece ser o fator que mais importa no estudo do idioma. Levando em consideração tal afirmação, pensamos que o

aparecimento de novas formas de ensinar e aprender não conseguiu fazer com que os métodos mais tradicionais, utilizados anteriormente, fossem substituídos completamente pelos métodos mais recentes.

Sobre a questão da utilização de diferentes métodos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Kumaradivelu (2006, p. 165) alega:

O uso de um método para organizar os princípios de ensino e aprendizagem de línguas é lamentável porque um método é muito inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente a complexidade do ensino-aprendizagem de línguas. Por concentrar excessivamente num método, ignoramos muitos outros fatores que governam os processos e práticas de sala de aula – fatores como a cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos, e restrições institucionais, todos que estão inevitavelmente conectados¹¹. (nossa tradução)

De acordo com as indagações feitas por Kumaradivelu (2006), a utilização de um método acaba por deixar uma grande lacuna, no que se refere ao ensino-aprendizagem de um modo geral. Independentemente do método, bem como da metodologia adotada pelo professor, sugere-se que não se pode assegurar que os mesmos consigam dar conta de todo o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que, tratando-se das diferenciadas características discentes dentro de uma mesma sala de aula, fica impossível dizer que uma determinada metodologia e/ou método irá abarcar tamanha complexidade. A postura pós-método, assim, parece indicar na direção de alternativas mistas e que sejam passíveis de alterações todo o momento, inclusive na ocasião em que a aula já se encontra planejada pelo professor.

Ainda sobre a questão do pós-método nessa seção, Kumaradivelu (2012) defende a liberdade do professor dentro de sala de aula, mesmo quando ele esteja condicionado a seguir parâmetros instaurados pelas instituições escolares em que leciona. O autor parece defender a liberdade dentro do ensino-

¹¹ The use of method as organizing principles for language learning and teaching is unfortunate because method is too inadequate and too limited to satisfactorily explain the complexity of language learning and teaching. By concentrating excessively on method, we have ignored several other factors that govern classroom processes and practices – factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably linked together.

aprendizagem de modo que o professor esteja sempre se conscientizando das melhores escolhas a fazer, em concordância com sua realidade de trabalho. Entre as alternativas sugeridas, Kumaradivelu (2012) fala a respeito de modelos de aula onde o professor siga as instruções estabelecidas, seja pelos materiais utilizados, escolas onde leciona ou pelos parâmetros estabelecidos para a língua estrangeira, porém que tenha um espaço reservado das aulas para utilizar-se de atividades externas a esses contextos e que acredite serem relevantes para o sucesso do ensino-aprendizagem em língua estrangeira. Dessa forma, menos controlado e preestabelecido, o professor poderia ter oportunidades de aplicar conhecimentos de forma dinamizada, as quais considere surtir efeitos significativos na vida de seus aprendizes. Esse relato dado pelo autor mencionado nos remete à ideia de uma organização educacional onde o professor trabalhe com grande autonomia. Esse aspecto parece ser um modelo referencial baseado nas tendências sugeridas pelo modelo do pós-método, onde entendemos o professor como agente possuidor de maior liberdade de escolhas durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Brown (2007) destaca a saga dos professores de línguas que persistem na tentativa de buscar, em meio aos métodos e abordagens já apresentados durante as décadas passadas, alternativas que auxiliem efetivamente na complexa tarefa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Hoje continuamos nossa marcha profissional pela história. Além de elementos comunicativos de discurso e de gramática, continuamos sondando a natureza social, cultural e os aspectos pragmáticos da língua. Estamos explorando maneiras pedagógicas pela comunicação “real” em sala de aula. Estamos tentando fazer com que nossos alunos desenvolvam fluência linguística e não apenas a precisão que uma vez consumiu nossos antecessores. Estamos equipando nossos alunos com ferramentas a fim de gerar performances linguísticas não-ensaiadas (lá fora) quando eles deixam o útero de nossas salas de aula.¹² (BROWN, 2007, p. 45) (tradução nossa)

¹² Today we continue our professional march through history. Beyond grammatical and discourse elements in communication, we continue to probe the nature of social, cultural and pragmatic features of language. We are exploring pedagogical means for “real-life” communication in the classroom. We are trying to get our learners to develop linguistic fluency, and not just the accuracy that once consumed our predecessors. We are equipping our students with tools for generating unrehearsed language performance “out there” when they leave the womb of ours classrooms.

De acordo com as asserções do autor, vemos que o encontro junto às abordagens, métodos e metodologias de ensino de línguas ainda é questionamento frequente para os professores da área de línguas. Contudo, a necessidade, em caráter emergencial, de preparar alunos de L2 em falantes nesta língua (indiferentemente do contexto de imersão) vem revelando cada vez mais que os princípios tradicionais do processo de ensino-aprendizagem instaurados já há algum tempo, não conseguem dar conta isoladamente de explicar e de apontar caminhos para que a utilização do idioma estrangeiro ocorra efetivamente, tampouco auxiliam o aprendiz a desenvolver mecanismos que norteiem sua aprendizagem em diferentes aspectos, onde destacamos a capacidade de se comunicar oralmente na língua estrangeira.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

No intuito de encontrar a melhor maneira de se ensinar o idioma estrangeiro, surge, ao longo dos anos, vários métodos, metodologias e abordagens, objetivando alcançar o sucesso dos aprendizes nessa complexa tarefa. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil vivencia vários momentos-chaves que juntos formam uma grandiosa história do ensino de línguas até chegarmos ao momento presente, o qual se denomina de período pós-moderno. Após a hegemonia das línguas clássicas por longo tempo, o enfoque recebido no ensino de idiomas nas escolas passa pelas línguas modernas, onde podemos destacar o francês, o espanhol e o inglês. Adiante, daremos enfoque à língua inglesa, ponto de interesse em nossa pesquisa. Leffa (2012) menciona que, dentro da área de educação, o ensino de línguas foi o que mais trouxe métodos de como se ensinar, tendo como razão, provavelmente, a insatisfação dos professores com propostas apresentadas durante o passar dos anos.

A partir de 1930, o ensino do inglês começou a ser ministrado por professores que deveriam ter uma formação específica para a função em um curso superior nas universidades (no caso, o curso de Letras) ou de tal nível em faculdades e centros universitários (ALMEIDA FILHO, 2003). Após o ano de

1930, o ensino de línguas se deu como oferta do currículo escolar regular. Foi também nessa mesma década que a carga horária da língua inglesa sofreu uma grande redução, deixando explícito o desprestígio que as línguas estrangeiras possuíam no currículo escolar na época (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007). Isso parece ter ocorrido devido às incertezas que pairavam sobre o real objetivo de se ensinar o idioma estrangeiro dentro do ambiente escolar, em épocas em que não se esclareciam, objetivamente, o que se esperava da língua estrangeira no contexto educacional, pois ainda não se tinha estabelecido algum tipo de consenso no que se diz respeito às metodologias que deveriam nortear o professor na função de profissional de línguas. Leffa (1999) destaca dois grandes problemas que pairavam nessa época no Brasil referente ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Primeiramente, a falta de metodologias para o ensino de línguas estrangeiras modernas, que até então se assemelhavam com as formas de ensinar e aprender as línguas mortas. Outro problema se encontrava em termos administrativos, onde o autor destaca as decisões curriculares.

Dentro do contexto histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, e, levando em pauta algumas reformas realizadas no contexto educacional, a fim de achar meios de melhor ensinar e aprender os idiomas estrangeiros, a Reforma Capanema se mostrou como evento de grande contribuição nesta tarefa. De acordo com Chagas (1967 apud FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 115) e Leffa (1999), a reforma realizada por Gustavo Capanema Filho, mesmo sendo alvo de muitas críticas, trouxe um status democrático ao ensino de línguas em diferentes contextos, uma vez que forneceu subsídios metodológicos pautados, não mais em questões instrumentais apenas, e defendeu a ideia de que é preciso utilizar o idioma em âmbitos educacionais e culturais, respectivamente. Para isso, o Método Direto foi preconizado, método esse que detalhamos mais, ainda neste capítulo na seção 2.2.1. Essa reforma parece ser, na visão de Leffa (1999), a que mais confirmou as preocupações referentes às línguas estrangeiras, já que desejava dar conta dos vários aspectos importantes no ensino-aprendizagem do idioma estrangeiro: desde de questões metodológicas, no sentido de nortear os profissionais da área na condução apropriada para o desenvolvimento genuíno da língua dentro de uma pedagogia bem detalhada pelo autor da reforma, assim como do papel do idioma ao fazer o aluno pensar

de forma crítica em termos de cultura e educação. Essa reforma foi o marco dos anos de grande prestígio das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999; FOGAÇA; GIMENEZ, 2007), devido à grande reflexão e esforços empreendidos no cenário de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no país.

Bohn (2003 apud COELHO, 2005) divide o ensino de línguas estrangeiras no Brasil em três importantes momentos. Em primeiro lugar, o período pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60), momento em que havia poucas escolas públicas e o ensino se igualava com o ensino particular. Nessa época, apesar dos ótimos níveis de ensino, o analfabetismo pairava, fazendo com que poucos tivessem acesso a essa qualidade de ensino. Entre os três idiomas aos quais os alunos eram expostos estava o inglês (além do francês e do espanhol, sendo que o latim era obrigatório). O segundo momento destacado é o da ditadura (de 1964 a 1988). Naquela época, o modelo francês adotado anteriormente foi extinto e o que se privilegiava era a competência técnica dos aprendizes, onde eram preparados para o mercado industrial.

Paiva (2003, p. 56) menciona que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 “retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (LE) no ensino médio, atual ensino básico¹³, e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos.”. Nos anos 70, a importância de se aprender a língua inglesa tem seu surgimento entre a elite brasileira e começam a aparecer também os cursos de idiomas, as viagens educativas e os intercâmbios para os Estados Unidos. O terceiro momento se deu com as últimas reformas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde o ensino de língua estrangeira se torna compulsório no ensino fundamental. Nessa situação, a escola deve escolher o idioma a ser ministrado.

2.4 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS BASEADO NA L1

¹³ Chamamos de ensino básico ou educação básica, os primeiros anos de educação escolar ou formal.

O ensino de línguas estrangeiras, muitas vezes, ocorre baseado na primeira língua do aprendiz. Tal fator intensificou-se, especialmente, em alguns métodos de ensino e repercute até os dias de hoje, independentemente da metodologia de ensino adotada. Para Leffa (2012, p. 393), “o ensino de línguas caracteriza-se pela dualidade de sistemas linguísticos, envolvendo não só a língua a ser estudada, mas também a L1 do aluno, que pode desempenhar um papel maior ou menor na aprendizagem da L2 [...]”. Essa influência se caracterizou fortemente no Método da Tradução e da Gramática, método esse muito utilizado antes do surgimento da preocupação com as abordagens mais comunicativas, e que ainda ocorre em algumas situações de ensino. Tal procedimento de tradução, que acontece, principalmente, com o uso de textos, é visto por dois aspectos. Por um lado, como fator de apoio para a aprendizagem, e, por outro, como algo que se deve evitar para que o aprendiz não se torne dependente da L1 enquanto utiliza a L2.

Para Almeida Filho (2003, p. 31), aprender uma língua estrangeira estende as oportunidades de um falante em diferentes contextos, retirando-nos das limitações do monolinguismo. Através desse comentário, entendemos que o aprendiz tende a possuir mais oportunidades de uso do idioma, onde destacaríamos a utilização da fala, o que pode permitir para esse falante possibilidades comunicativas que vão além de seu contexto de fala na língua materna. Para esse mesmo autor, o ensino de línguas dentro das escolas parece ser caracterizado por práticas pouco eficientes, devido ao fato desse ensino-aprendizagem ter sido frequentemente pautado num “ensino da língua pela língua”. A problematização do fato estaria pela situação da língua ser estudada baseando-se em aspectos gramaticais, onde não existe uma abordagem que demonstre uma aplicação mais prática e interativa. Lembramos também que é comum a condução de aulas de língua inglesa, em que apenas se fale na língua materna do aprendiz, diminuindo, consideravelmente, as oportunidades de fala na língua estrangeira. Além das chances de fala serem minimizadas, o aluno tende a ficar exposto a pouco tempo em ambiente que a língua inglesa seja o principal meio de comunicação.

Diante da ineficiência que se alastrou por muitos anos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo com relação ao uso da

oralidade na língua estrangeira, e, com o surgimento de métodos que começam a se preocupar mais com os aspectos comunicativos, ocorre uma transição sobre opiniões a respeito de abordagens apropriadas para o ensino efetivo de um idioma estrangeiro. A ideia baseada em questões interativas e de negociação de sentidos cedeu chances maiores para que as situações cotidianas fossem abordadas dentro da língua, deixando de lado aquele sistema anterior, onde havia o ensino da língua pela língua, e onde as questões estruturais foram sempre privilegiadas e bem rigorosas em sua organização.

Nos cursos livres de inglês, utilizar a língua-alvo na maioria do tempo parece ser o principal objetivo a fim de garantir a exposição do aluno ao maior número possível de horas na língua estrangeira. Sobre essa situação, Walker (2003, p. 48) ressalta a preocupação das escolas da iniciativa privada em estabelecer critérios que garantam a qualidade e efetividade do ensino de idiomas, dentro de suas instituições. Nesse contexto, a L1 do aprendiz tende a ser pouco utilizada, visto que a maior preocupação se concentre nas possibilidades de fala na língua estrangeira. Muitas vezes, a língua materna do aprendiz serve apenas de suporte, principalmente nos casos em que outras alternativas foram utilizadas para que o aprendiz estude o idioma e essas não auxiliaram da forma esperada. Dessa maneira, a tradução simultânea se mostra como um possível auxílio nessa questão.

2.5 O PROFESSOR DE LÍNGUAS EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

Acreditamos que, de alguma forma, as experiências que embasam todo o processo de aprendizagem, nesse caso específico, do professor de línguas estrangeira em formação, possuam influências significativas na forma em que esse conduz o seu perfil na busca de novos conhecimentos ou aprimoramento do que já conhece numa língua estrangeira. Sendo assim, suas estratégias de aprendizagem tendem a ter ligação direta com a metodologia que embasou o seu papel de aluno em todo o processo de formação como professor de línguas.

Presumimos que, em algum momento antes do seu ingresso à universidade, esse professor em formação tenha tido contato com o inglês, seja

no contexto de escola regular, através de aulas no idioma estrangeiro em alguma instituição de línguas ou, de forma menos formal, tomando a iniciativa de buscar o conhecimento por conta própria. Tal afirmação faz com que o conhecimento do professor em formação, diante das experiências previamente vividas antes e durante sua permanência na universidade, seja fator relevante de compreensão, para assim propiciar uma maneira mais adequada de formação desse profissional em sua licenciatura. Para Abrahão (2002), os fatores tomados como verdade pelo professor em formação e trazidos para o ambiente acadêmico devem ser considerados e, posteriormente, discutidos para serem objetos de uma reflexão. Diante dessa questão, vale destacar a questão do apreço do professor em formação dentro de, ao menos, um aspecto da língua em que esse sentiu facilidade no desempenho. Para Brown (2007), o sucesso na língua inglesa requer que o aprendiz seja mais responsável pelo seu processo de aquisição, e, essa tarefa é denominada de investimento.

Sobre a formação do professor de línguas, Brown (2007, p. 258) trata os esforços realizados pelo professor em sua formação como um investimento estratégico, que é a definição dada para os estudos autodidáticos que permeiam a formação docente continuada. Dentro desse investimento destacam-se dois itens-chave: a dedicação de tempo e esforço. Outro aspecto que faz parte da formação dos professores de línguas se refere às questões didáticas da língua, levando em consideração que são elas que orientam o desenvolvimento da formação do aprendiz para a profissão docente. Entendemos, então, que “a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessário para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.” (LEFFA, 2001, p. 2).

Na formação de um professor de línguas, o curso de Letras por si só, parece não suprir todas as necessidades. Por essa razão, a necessidade da formação continuada ao longo dessa profissão é de suma importância. Leffa (2001) destaca tal relevância e ressalta que o percurso de um professor de línguas dentro da universidade deve ser considerado apenas uma tarefa inicial, que não se esgota nesse universo. Sendo assim, podemos dizer que, considerando a experiência universitária como o primeiro passo dado, a mesma deverá ter continuidade ao longo da carreira do profissional docente.

Consolo e Bonvino (2011, p. 102) afirmam que em cursos de Letras no contexto brasileiro, os alunos se mostram despreparados no que se refere à oralidade na língua estrangeira. Isso acaba afetando o desempenho dos alunos-professores nas escolas que atuam, visto que tal quesito é insatisfatório. Dado o problema, não se tem tempo suficiente, na universidade investigada, de aprimorar os conhecimentos linguísticos destes formandos, já que, muitas vezes, o que se consegue ensinar nas aulas de língua estrangeira no ambiente de ensino superior, é apenas o estudo da língua estrangeira em níveis básicos.

Almeida Filho (2010, p. 11) relata as minúcias que fizeram parte da formação do aluno-professor antes do momento em que vai lecionar línguas estrangeiras numa instituição escolar e as influências dessas vivências com seu trabalho docente.

Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis de sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor.

Toda essa experiência parece influenciar, futuramente, a conduta do professor diante da língua estrangeira. Presumimos que, as motivações pessoais desse professor tendem a conduzir as práticas por ele adotadas. Vemos nessa temática também, o que o professor em formação toma como verdade no que concerne à sua visão pessoal da língua estrangeira. Segundo Malatér (2008), os cursos de licenciatura servem como um divisor influente que pode falar muito da identidade profissional dos professores, oferecendo uma melhor ideia das vivências que esse profissional teve na condição de aprendiz.

Explanando sobre formação de professores no curso de Letras, julgamos importante ressaltar a diferença entre treinamento e formação docente (LEFFA, 2001; CAVALCANTI, 2009; MALATÉR, 2008). Para Leffa (2001, p. 3), formação consiste num processo a longo prazo, já que é focado num plano futuro. Formação, então, tem como propósito “a reflexão e o motivo por que uma ação é feita a maneira que é feita”. Existe, nesse aspecto, uma preocupação com o embasamento teórico que permeia toda a formação do professor, ao contrário

de treinamento, que foca mais no momento atual. Sendo assim, a formação é um processo contínuo que passa pela teoria, que é o conhecimento recebido, atinge a prática, e, posteriormente, o ato reflexivo. Após esse trajeto, o ciclo inicia-se novamente, retratando um fenômeno que não se esgota.

Assim, o processo de formação de um professor de línguas parece transcender o espaço da universidade, onde esse, primeiramente, na situação de acadêmico constrói sua trajetória profissional de acordo com as metodologias e práticas utilizadas nesse âmbito. Trata-se, então de um processo complexo, uma vez que sua vivência com o idioma não se inicia e/ou finaliza no ambiente do ensino superior. Como mencionamos anteriormente, existe grande importância em enfatizar e conhecer as realidades com as quais o acadêmico na situação de aprendiz fez contato e que a língua estrangeira foi contemplada. Eis, então, a necessidade desse profissional refletir acerca das diferentes realidades de vida que seus alunos possam provir, antes de tomar decisões de como trabalhar os diferentes aspectos de uma língua estrangeira com os mesmos.

No percurso trilhado por um profissional de educação na área de línguas estrangeiras, a literatura referente ao tema aponta que são muitos os papéis a serem desempenhados para dizermos se o professor está apto a desempenhar plenamente o seu papel de norteador dos conhecimentos necessários ao público discente. Para isso, muitos são os caminhos a serem trilhados na busca por alcançar o sucesso desejado. A experiência na área faz-se importante, mas não isenta o professor de uma frequente atualização em sua área de atuação. A formação de professores vem sendo baseada na preparação dos profissionais nas mais diversas competências, uma vez que apenas o conhecimento estrutural do idioma não dá conta de um ensino completo. E dentro dessa necessidade de postular todas as tarefas desse professor no desempenho de sua profissão, a competência linguístico-comunicativa tem se mostrado eficaz, ao considerar as metodologias que, nas últimas décadas, começaram a direcionar exaustivamente a necessidade de se colocar a língua estrangeira em uso.

Almeida Filho (1997, apud KANEKO MARQUES, 2006) discorre acerca de três competências primordiais na execução da tarefa do professor, que são as competências linguístico-comunicativas, competência profissional e, também, a competência teórico-aplicada. Entendemos que a primeira competência mencionada refere-se à habilidade do professor em conhecer e em utilizar a

língua de forma eficiente. A competência profissional trata-se da constante busca de conhecimento referente a sua área de atuação no ensino-aprendizagem de línguas. Já a competência teórico-aplicada refere-se ao entendimento dos processos que pertencem ao processo de ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras, bem como a execução desses no contexto de instituição escolar dentro de uma consciência crítica de todo o processo.

A relevância de compreender o processo de formação docente no decorrer de seu convívio parece ter seu primeiro passo em uma universidade, momento este em que a carreira de professor é construída. Tal aspecto pode ser chamado de formação docente em estágio inicial. E, nesse ambiente de preparação para formar o professor de línguas estrangeiras, mostra-se a importância em colocar sempre em foco um ensino que viabilize situações reflexivas do aluno-professor, onde ele possa ter a oportunidade de analisar e verificar as maneiras que conduz o processo de ensino-aprendizagem com seus alunos, no local que atua, o qual denominamos como situação de professor em serviço.

Uma prática pedagógica reflexiva tem instigado o professor a pensar no seu papel formador, bem como o ajuda a avaliar constantemente sua trajetória profissional com seus alunos (PIMENTA, 2002 apud KANEKO MARQUES, 2006). O que se pode deduzir é que a prática baseada num procedimento mais crítico-reflexivo tende a fornecer ao professor ocasiões para avaliar os procedimentos que dão certo com seu público discente, podendo assim reavaliar e alterar aquilo que não está surtindo efeitos positivos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Walker (2003, p. 44) fala das deficiências encontradas nos cursos de licenciatura em Letras (Português-Inglês) no contexto nacional e comenta que o mau aproveitamento da disciplina de língua inglesa durante os anos de contato no ensino fundamental e médio refletem consequências na chegada dos alunos a esse curso superior.

A capacidade do estudante de Letras é avaliada com base em uma prova múltipla-escolha de inglês, de leitura e gramática, sem nenhuma exigência de redação própria nem de domínio oral de língua inglesa. Assim, as turmas que iniciam os cursos de Letras, às vezes, bem heterogêneas, com uma minoria de alunos que já completou um programa de intercâmbio em país de língua inglesa, voltando do exterior capaz de conversar com desenvoltura, ao lado de estudantes formados no Brasil, que não passam do nível de iniciante ou falso iniciante.

Através desse relato, podemos perceber que as experiências vividas pelo professor em formação com a língua estrangeira, que antecederam a sua entrada na universidade, bem como o seu contato com o idioma estrangeiro antes de ser acadêmico na instituição superior, tendem a repercutir em seu desempenho enquanto frequenta o curso de Letras. Esse desempenho, que muitas vezes não sofre uma averiguação adequada, principalmente em termos de produção oral em LE, vai inevitavelmente chocar-se com o grau de conhecimento dos outros acadêmicos do mesmo ano de curso, e isso parece enfatizar ainda mais o nível de disparidade entre os acadêmicos que se encontram numa mesma situação de aprendizagem. Entendemos, através do que Walker (2003) aponta, que muitos dos testes realizados pelas universidades, com o intuito de detectar a que nível de conhecimento em termos de oralidade o aprendiz se encontra, não providenciam um diagnóstico apropriado a esse respeito. Muitas vezes, isso acontece porque a tendência em se realizar testes que evidenciam mais os aspectos escritos não podem revelar outras habilidades essenciais do idioma, como as habilidades de compreensão oral e de fala. Dessa forma, essas duas habilidades tendem a ficar sujeitas a não serem utilizadas e/ou serem pouco utilizadas no contexto educacional como um todo, dentro do processo de ensino-aprendizagem durante o curso.

Abrahão (2002, p. 59) evidencia que, apesar de o aluno-professor passar por um longo tempo dentro da universidade, e, assim, ter contato com diferentes metodologias e abordagens de ensino, o que permanecerá após essa formação pré-serviço são os conhecimentos que esse profissional vivenciou quando na situação de aluno. Isso faz com que muitas das novas práticas aprendidas no contexto universitário, nem venham a ser utilizadas por esse professor de línguas estrangeiras. Kennedy (1990 apud ABRAHÃO, 2002, p. 60) diz que “os

professores adquirem marcas aparentemente permanentes de sua experiência como alunos que são difíceis de remover”. Essas estratégias na situação de aluno tendem, assim como relatado por Kennedy, a serem interligadas com as práticas escolhidas na condição de professor, e o que parecem prevalecer nessas situações são formas de ensinar muito parecidas com a forma que esse professor aprendeu a língua inglesa.

Apresentamos nessa seção, um panorama geral sobre a habilidade da oralidade em diferentes contextos. Primeiramente, trazemos algumas considerações sobre a habilidade da oralidade, enfatizando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e seu papel quando falamos em competências linguísticas. Em seguida, apresentamos a história de algumas das metodologias, métodos e abordagens, para tentarmos visualizar como a oralidade era vista em cada uma delas. Após, falamos sobre a oralidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como falamos sobre a questão da formação de professores de línguas estrangeiras. No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia na qual se delineou esse trabalho.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, que considerou o aluno-professor de um curso de Letras em situação de formação e em serviço, teve como objetivo compreender os esforços dedicados no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa através dos relatos desses alunos-professores quando utilizam essa competência linguística em dois momentos distintos: uma vez na situação de aprendiz de inglês, inseridos numa universidade estadual do estado do Paraná, onde cursam um dos quatro anos do curso de Letras Português-Inglês e, por outro, na situação de professor em uma instituição escolar de ensino regular ou curso livre, onde esse profissional leciona a língua inglesa. Diante desse cenário, conforme apresentado na introdução, as perguntas norteadoras desta pesquisa foram:

1. Como se dá a utilização da oralidade nas situações em que o aluno-professor se encontra na condição de aprendiz dentro e fora da universidade?
2. Como se dá a utilização da oralidade nas situações em que o aluno-professor se encontra na condição de professor dentro de uma dada instituição de ensino regular?
3. Que visão esse aluno-professor apresenta sobre o ensino da língua estrangeira em questão, levando em consideração a oralidade frente às outras três habilidades (escrever, ler, ouvir)?
4. Quais seriam alguns dos problemas apontados pelos alunos-professores no processo de ensino-aprendizagem da oralidade nos contextos investigados (universidade, escola regular ou curso livre de inglês)?

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma investigação qualitativa-interpretativa, já que mostrou necessário realizar a interpretação dos dados obtidos através de relatos provenientes de questionário e entrevista.

A pesquisa de cunho qualitativo se caracteriza por buscar o entendimento e interpretar um determinado fato cujo contexto é social. Dentro da esfera educacional, tal pesquisa tem se mostrado relevante, já que visa compreender os fatos sociais inculcados nesse ambiente. André (2000) explica que, no ambiente da pesquisa qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída a todo o momento, e que, nessa caminhada, os procedimentos metodológicos vão sempre sendo redefinidos. O pesquisador seleciona os aspectos que julga mais importantes e abandona aqueles que considera irrelevantes para seu objetivo de pesquisa, fazendo assim, uma espécie de recorte dos dados gerados.

Fizemos uso de um questionário como instrumento de coleta de dados (que será detalhado na seção 3.2.1), a fim de entender de maneira mais detalhada os aspectos relacionados à oralidade; e, também, de uma entrevista com os alunos do curso de Letras da universidade investigada, caracterizando, assim, esta pesquisa como qualitativa. Os dados coletados partem de uma análise subjetiva, onde compreendemos o assunto investigado por meio dos relatos e reflexões do aluno-professor. Logo, não temos a intenção de mensurar todos os dados, o que acabaria por caracterizar uma abordagem quantitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o espaço da escola e da sala de aula têm demonstrado serem um campo fértil para a pesquisa qualitativa. Acreditamos que isso ocorra em virtude desses espaços serem construídos de forma social e as ações e reflexões acerca dos integrantes desses lugares dão forma aos fenômenos sociais dentro daquele contexto. E, partindo dessa alegação, o pesquisador tem a oportunidade, com essa abordagem de estudo, de interpretar e entender tais interações. Nossas perguntas de pesquisa já norteiam para a abordagem qualitativa, onde pretende-se utilizar da compreensão sobre os aspectos da oralidade em língua inglesa, inseridos em um viés interpretativo.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização dessa pesquisa, contamos com dois instrumentos de coleta de dados. Trata-se de dois questionários e de uma entrevista semiestruturada. O primeiro questionário tinha como objetivo buscar algumas informações sobre os professores do curso. Já o segundo questionário que foi aplicado aos acadêmicos do curso de Letras, contemplou questões pessoais, a situação do aluno-professor como acadêmico da universidade, sua situação como professor de língua inglesa, como usuário da língua e questões de cunho reflexivo sobre a língua inglesa. A entrevista semiestruturada foi outro instrumento utilizado apenas com os acadêmicos. Para a entrevista, criamos um roteiro-guia afim de auxiliar os acadêmicos na construção de suas respostas.

3.2.1 Questionários

Para esta pesquisa foram elaborados dois questionários que serão descritos nesta seção. Os questionários foram elaborados em português para que os participantes se sentissem mais à vontade e para não se sentirem testados quanto ao seu conhecimento na língua inglesa. Para acessar as informações pessoais e de tempo de experiência profissional da Coordenadora do Curso de Letras e dos professores que dão aula no curso, elaboramos um questionário (apêndice 1). As informações obtidas através deste questionário, foram utilizadas para descrever o perfil da coordenadora e dos professores nas seções 3.6 e 3.7 respectivamente.

Quando se iniciou o processo de elaboração do questionário para os alunos participantes desta pesquisa (Apêndice 3), priorizamos primeiramente, o pensar deste participante aluno em dois momentos distintos. Primeiro, na situação de aluno dentro da universidade onde cursa Letras. Além dessa questão da experiência de aluno na universidade, procuramos saber mais a respeito das motivações para a escolha do curso de Letras, verificando se esse teve contato com a língua estrangeira em momentos anteriores a sua entrada no ensino superior. Presumimos que se houve uma prévia convivência com a língua inglesa, tal fator pode ter incentivado esse aprendiz a iniciar o curso de Letras.

A segunda situação investigada foi deste mesmo aluno enquanto profissional em serviço, inserido numa instituição escolar, na qual leciona a

língua estrangeira. Para isso, foram desenvolvidas perguntas direcionadas a questões de sua profissão, incluindo situações de sala de aula, escolhas feitas por esse profissional nas diferentes habilidades da língua inglesa, priorizando situações específicas da utilização da oralidade.

Inicialmente, pensamos em dividir esses dois momentos, pois acreditávamos que havia peculiaridades acerca das duas situações, e o que pode ser aplicado em uma das duas situações, pode não ser a mesma estratégia utilizada na outra. Após o desenvolvimento desses dois tópicos, percebemos que, apenas instigar essas duas situações (o aluno-professor na situação de aluno e também como professor num dado contexto) poderia não explicar, em sua totalidade, os fatores relacionados à importância da oralidade em língua inglesa. Ponderamos, a partir disso, que perguntas evidenciando esse profissional em outras situações seriam importantes, já que o contato com a língua inglesa tende a ir além de apenas essas duas situações. Nesse sentido, estruturou-se novamente o questionário com 31 questões, dividindo o mesmo em cinco partes: (a) formação do aluno (6 perguntas); (b) sua situação de aluno (8 perguntas); (c) sua situação de professor (11 perguntas); (d) como falante de língua inglesa (3 perguntas); e (e) questões reflexivas do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (3 perguntas).

Inicialmente, elaboramos questões visando conhecer melhor a formação do aluno-professor (perguntas 1 à 6). Nessas questões procuramos descobrir se esse aluno-professor já teve a oportunidade de estudar a língua inglesa fora do contexto universitário ou se o fazia naquele momento.

Na segunda parte (questões de 7 à 14), as perguntas buscaram respostas do aluno-professor como sendo um aprendiz da língua inglesa. Essa situação de aprendiz investigada no questionário poderia ocorrer em diferentes contextos: como aprendiz enquanto estudava ou estuda em um curso livre de inglês; enquanto frequentou uma escola de ensino regular; bem como na situação de acadêmico de um curso de Letras, referenciando a disciplina de inglês. Nesse item, tentamos compreender as dificuldades que o aprendiz possui na língua inglesa, as oportunidades de uso da mesma e as sugestões que ele daria para a instituição que estuda com o objetivo de obter uma melhor *performance* no uso do idioma. Além dessas questões, o aluno-professor teve que escolher as fontes que utiliza para aprender inglês e julgar e ordenar as habilidades que privilegia

na situação de aluno, através de uma escala entre habilidades mais importantes e menos importantes.

Na terceira parte de perguntas (15 à 25), a situação investigada foi a do aluno-professor (que até então chamamos frequentemente de aprendiz de uma língua estrangeira), na situação de profissional da área de Letras, sendo professor de uma instituição escolar, exercendo suas atividades docentes no ensino de língua inglesa. Nesse segmento, apresentamos ao aluno-professor o maior número de perguntas, comparado com as outras partes do questionário, pois acreditamos que nesse item teríamos um grande número de respostas que pudessem contribuir diretamente com os objetivos e as perguntas norteadoras desta pesquisa. Uma das questões propostas que merece destaque é aquela em que se indaga qual foi o motivo que direcionou a escolha desse aluno-professor por lecionar a língua inglesa. Acreditamos que aqui obtivemos respostas importantes para serem confrontadas com as perguntas norteadoras levantadas e que nos ajudariam a compreender melhor os fatores presentes na tarefa de exercer a profissão na visão desse aluno-professor. É nessa questão também que se vislumbra um melhor entendimento no que tange a interação entre professor, idioma estrangeiro e alunos. Verificamos também, através do questionário, a importância dada a oralidade frente a outros aspectos da língua inglesa (gramática, leitura e interpretação textual, escrita, compreensão oral-*listening* e pronúncia). Para isso, os participantes deveriam ordenar em uma escala de 1 a 6 (onde 6 deveria ser enumerada como a mais importante, até chegar ao número 1, considerado o menos importante) esses seis aspectos, para que pudessemos identificar, principalmente, o grau de importância que esse profissional concede a habilidade da oralidade em língua estrangeira.

Também foi importante, na terceira parte do questionário, compreender as atitudes provenientes dos alunos desse aluno-professor, verificando como reagem frente às escolhas adotadas pelo aluno-professor. A intenção foi identificar melhor os momentos em que a utilização da oralidade em língua inglesa é feita e como são as reações tanto dos alunos quanto desse aluno-professor, uma vez que acredita-se que a reação dos alunos acabe influenciando na ação do professor, em algum aspecto, quanto a utilização da oralidade em sala de aula. Outra questão relevante nas perguntas direcionadas aos alunos-professores na situação de professor em uma escola de ensino regular, foi

relacionada ao sentimento desses frente a aqueles alunos que já possuem algum conhecimento em língua inglesa. Para isso, perguntamos se este aluno-professor se sente intimidado com a situação de ter alunos que, eventualmente, fazem algum curso livre de língua inglesa ou que, de certa maneira, já conhecem o idioma previamente.

Na quarta parte do questionário (26 à 28), as perguntas investigaram o aluno-professor na condição de falante da língua inglesa. Agora, não apenas em sala de aula como aluno e/ou como professor, procuramos entender situações de interação onde a utilização da língua estrangeira faz-se/fazia-se necessária, independentemente do contexto utilizado. Além de pensar em situações diferenciadas de uso, abordamos circunstâncias que pudessem demonstrar mais detalhadamente os sentimentos que o uso da língua inglesa despertava nesse aluno-professor, para assim chegar à conclusão se a utilização do idioma, de forma oral, mostra-se como algo positivo para ele. Pensamos também que algumas ocorrências específicas podem determinar graus de ansiedade maior para esse aluno-professor, fazendo com que o uso do idioma se torne algo que o coloque em situação de desconforto.

Inicialmente, quando a ideia da pesquisa se encontrava na situação de pré-projeto, pensamos em investigar apenas os alunos-professores que trabalhavam em escolas de ensino regular da rede pública, porém, com receio de não se conseguir obter um número considerável de informantes para a pesquisa, optamos por estender a mesma para professores da rede particular e também para aqueles que atuam como docente em escolas livres de inglês. Acreditamos que essas três realidades podem trazer diferentes resultados, e esses aspectos poderiam ser confrontados ao se avaliar o modo como ocorrem tais distinções nesses contextos. No entanto, mesmo considerando essas três diferentes realidades de trabalho docente, não conseguimos obter um grande número de informantes que serão apresentados na seção 3.5.

Na quinta parte do questionário, elaborou-se três perguntas (29 à 31) de cunho reflexivo, onde o aluno-professor precisou analisar, de forma geral, suas experiências acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa, sua visão de alguns aspectos referentes à sua profissão e seus anseios em todo esse processo.

Acreditamos também que, com o referencial teórico sobre os estudos de formação de professores num caráter reflexivo, podemos buscar respostas para muitos dos questionamentos do aluno-professor sobre as diferentes situações por ele vividas em relação à oralidade em língua inglesa. Além das práticas contempladas por ele, através do questionário, nessa habilidade linguística, pudemos também averiguar os seus anseios e suas expectativas como aprendiz, como falante e como professor de língua inglesa.

3.2.2 Entrevistas

Pensando que as informações coletadas através do questionário descrito anteriormente poderiam deixar algumas dúvidas a respeito das respostas obtidas de forma escrita, julgamos que a utilização da ferramenta entrevista poderia auxiliar nesse ponto. Na elaboração do roteiro-guia para as entrevistas, realizamos a redação desse instrumento de coleta na língua portuguesa, com o intuito de criar um ambiente mais confortável a todos os alunos-professores, e também, por conta de não sabermos previamente o nível de proficiência oral de cada um deles.

A entrevista tem se mostrado como um método de pesquisa bastante utilizado no contexto da pesquisa qualitativa. Trata-se de um momento de interação social entre o pesquisador e seus informantes, aproximando-se, assim, de uma conversa informal. Para o êxito deste procedimento, a linguagem utilizada pelo investigador precisa ser clara e simples, evitando possíveis problemas de interpretação por parte dos alunos-professores. Caracterizamos as entrevistas, nesta presente pesquisa, como semiestruturadas, uma vez que não se privilegiou a construção de perguntas individuais sobre os diferentes tópicos que formam o questionário.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por trazer a necessidade da elaboração de um roteiro e é este roteiro que norteará o pesquisador no momento da entrevista. Para tal, é necessário que este guia esteja com uma abrangência capaz de auxiliar o informante na elaboração de suas respostas, podendo assim, atender as necessidades do investigador. Para isso, elaboramos

um roteiro-guia que norteasse as falas dos participantes para que esses entendessem melhor a proposta das questões elaboradas pelo investigador. Tal ação evidenciou os tópicos do questionário e, como consequência, os informantes puderam ter maior liberdade de discursar acerca dos temas em questão. Para a realização das entrevistas, pensamos que deveriam ser feitas de forma individual para se ter melhor proveito das informações recebidas. Na condução das entrevistas, elaboramos o que Bauer e Gaskell (2002, p. 66) chamam de tópico-guia. O tópico-guia trata de uma ideia geral, onde o assunto proposto em nossa pesquisa é retomado com os participantes, uma vez que já tinham respondido ao questionário. A ferramenta ajuda o participante a elaborar seus comentários, e também o pesquisador, que tem com esse auxílio, um guia enquanto apresenta o assunto ao participante, de modo que consiga obedecer a uma sequência de ideias de forma ordenada, sem que se corra o risco de esquecimento dos pontos de maior interesse nesta investigação.

Para Manzini (1990/1991, 2003), é importante sequenciar as perguntas presentes na entrevista para que se inicie pelas perguntas mais fáceis e, assim gradativamente, passe para as mais complexas. O autor também ressalta, dentro das características da entrevista, o termo francês *rapport*, o que entendemos tratar-se do clima de confiança e segurança que é preciso predominar no momento da entrevista. Ainda, sobre esse procedimento, é importante ressaltar que entrevista não se trata de interrogatório, portanto, um clima amigável, de conforto e confiança, se faz necessário para colocar os informantes em situação de tranquilidade para responderem às questões. Neste presente caso, a entrevista auxiliou na confirmação de asserções obtidas através do questionário, servindo assim como um importante instrumento de coleta. Em nossa investigação, elaboramos um roteiro-guia (Apêndice 2) com 5 perguntas onde os alunos-professores foram levados a construir os seus relatos com base nas experiências vividas com a aprendizagem e ensino da língua inglesa. Uma das características de nossas perguntas foi de abordar insistentemente na questão da oralidade em língua inglesa. Entendemos que todo o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário, mas como o escopo de nossa pesquisa se relaciona à questão da oralidade, evidenciamos tal aspecto em todas as perguntas da entrevista. Julgamos que as primeiras quatro questões foram colocadas aos alunos-professores de forma mais compulsória. Dizemos isto,

pois as mesmas foram elaboradas de modo que os alunos-professores tivessem que, de alguma forma, respondê-las. Ao contrário da pergunta número cinco, onde solicitamos ao aprendiz que apenas respondesse se lembrasse de algum outro fator não contemplado nas perguntas anteriores.

Para realizar a gravação das entrevistas com os alunos-professores do curso de Letras Português-Inglês da universidade investigada, utilizamos o gravador de voz de um aparelho celular modelo *Iphone 5C* da marca *Apple*. O recurso do gravador de voz já vem incluso com os aplicativos desse modelo de aparelho celular, utilizando o software *Itunes*, onde podemos transferir as gravações para um computador pessoal, para que, em seguida, fossem realizadas as transcrições, que contribuíram e muito para a análise dos dados e as quais apresentaremos no próximo capítulo desse trabalho.

3.3 CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Apresentamos o cronograma com as datas das aplicações dos questionários e das entrevistas, realizadas com os nove alunos-professores (QUADRO 1). Utilizamos os termos C1, A1, D1, D2, D3, A2, D4, A3 e B1 para nos referirmos aos nove alunos-professores que participaram dessa pesquisa, os quais descrevemos na seção 3.5 deste capítulo.

SUJEITOS DA PESQUISA	APLICAÇÃO QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
C1	23/08/2014	14/11/2014
A1	23/08/2014	05/09/2014
D1	23/08/2014	14/11/2014
D2	23/08/2014	09/01/2015
D3	23/08/2014	07/01/2015
A2	23/09/2014	17/12/2014
D4	08/01/2015	09/01/2015
A3	10/11/2014	14/11/2014
B1	28/12/2014	14/01/2015

QUADRO 1 - CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA
FONTE: A AUTORA (2015)

De acordo com as informações que disponibilizamos no Quadro 1, percebemos que o período de coleta de dados estendeu-se por mais tempo do que se previa inicialmente, sendo que começamos em agosto de 2014 e finalizamos em janeiro de 2015. Essa situação ocorreu devido a três motivos. Primeiramente, a cidade (União da Vitória) enfrentou um período de enchente, fato que impossibilitou que os alunos-professores frequentassem as aulas no curso de Letras normalmente, pois as aulas permaneceram canceladas por um período, visto que a cidade ficou sem vias de acesso. Ressaltamos isso, pois dos 9 alunos-professores, apenas um reside na cidade onde se localiza a universidade. Tal fato atrasou o nosso período de coleta de dados.

O segundo motivo ocorreu devido ao fato de os alunos-professores que participaram de nossa pesquisa não se mostrarem entusiasmados em realizar as duas atividades propostas concomitantemente (resolução do questionário e a gravação da entrevista). Isso foi percebido porque, geralmente, os alunos-professores questionavam o tempo que levariam, em média, para responderem as perguntas propostas.

A terceira questão que dificultou o período de coleta foi que, algumas vezes, ao nos encaminhar até a universidade, os alunos-professores não estavam lá, ou por algum motivo dos quais citamos, ou por faltarem às aulas, ou pelo fato de não irem mais a universidade por já terem obtido a média final nas disciplinas.

Com relação ao questionário aplicado aos professores e coordenadora do curso de Letras, questionário esse que perguntava sobre as informações pessoais desses profissionais, (apêndice 1) todos ocorreram no mês de setembro de 2014. O questionário direcionado a coordenadora foi aplicado na universidade no dia 05 de setembro de 2014. Em contato prévio com as professoras do curso, foi decidido que os questionários seriam enviados via e-mail e que assim que respondessem, enviavam novamente para a pesquisadora. Isso ocorreu pois os dias em que podíamos ir até a cidade de União da Vitória não conciliavam com as ocasiões em que essas professoras estavam ou

poderiam realizar essa atividade. Os dados coletados nesse questionário serviram para traçarmos melhor o perfil desses profissionais, presentes nas seções 3.6 e 3.7 desse trabalho.

3.4 CAMPO DA PESQUISA

3.4.1 A universidade

O campo de pesquisa para este projeto foi uma universidade estadual (UNESPAR) localizada na cidade de União da Vitória (PR). Essa cidade faz fronteira com a cidade catarinense de Porto União (SC), a qual se tornou, com o passar dos anos, um pólo universitário na região. Essa instituição pública de ensino superior tem sido pioneira na formação de professores em diferentes áreas. Na década de 50, a cidade esteve entre as mais prósperas do sul e do sudoeste do estado do Paraná, exercendo influência social e cultural sobre toda a região. E nesse cenário começou-se a pensar na criação de curso superior em União da Vitória (PR). Desde dezembro de 2013, a universidade sofreu um período de transgressão, onde passou da situação de faculdade para universidade. Sua sede se encontra na cidade de Paranavaí, constituindo ao todo sete campi: Curitiba I, Curitiba II, Campo Mourão, Apucarana, Paranavaí, Paranaguá, União da Vitória e a Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar de Guatupê, que é uma unidade especial vinculada academicamente à UNESPAR. A UNESPAR possui 70 cursos de graduação, dos quais 38 são de licenciatura, 30 são bacharelados e 2 são cursos de tecnologia.

O campus localizado em União da Vitória (PR) conta com 9 cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Letras Português-Inglês, Letras Português-Espanhol, Pedagogia, Matemática e Química.

As cidades catarinenses que fazem parte da área de abrangência da universidade são: Bela Vista do Toldo, Santa Cruz do Timbó, Canoinhas, Irineópolis, Major Vieira, Matos Costa, Porto União e Três Barras. Já as cidades paranaenses nessa área de abrangência são: Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freitas, Paulo Frontim, Porto Vitória, São Mateus do Sul, União da Vitória, Dorizon, Mallet, Rebouças e Rio Azul.

3.4.2 História da universidade

Na data de 22 de dezembro de 1956, o então governador paranaense Moisés Lupion sancionou a lei nº. 3001, de 22 de dezembro de 1956, criando a universidade, campo de nossa pesquisa, subordinada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Em 25 de fevereiro de 1957, foi designado para ocupar o cargo de primeiro Diretor da faculdade, o eminente Prof. Dr. Luiz Wolski. São mais de quatro décadas e meia que a universidade vem formando professores que servem ao Sul do Paraná e ao Norte Catarinense. A área de abrangência compreende 21 municípios (conforme mencionado na subseção 3.4.1) totalizando uma população estimada em 300.000 habitantes.

Entre os cursos de licenciatura oferecidos pela universidade está o Curso de Letras em duas habilitações: Português – Espanhol e Português – Inglês. Nessa pesquisa, tivemos como informantes os alunos-professores do curso de Letras Português – Inglês que oferece vagas durante dois períodos do ano: no vestibular de inverno, próximo do mês de julho (20 vagas), e no vestibular de verão (mais 20 vagas), totalizando, portanto, quarenta vagas.

3.4.3 O curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês

O curso de Letras teve início no ano de 1966 e, posteriormente, foi reconhecido pelo decreto nº. 74.750, de 23 de outubro de 1974. No presente momento (2014), o referido curso conta com um quadro docente formado por 7

professores em caráter efetivo e 7 na situação de contratados, os quais trabalham com as áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e suas respectivas Literaturas. Muitos desses professores trabalham no outro curso de Letras Português – Espanhol, além de alguns professores de Língua Portuguesa também ministrarem aulas em outros cursos da instituição.

O curso de Letras Português – Inglês, com a dupla habilitação, tem duração de quatro anos e é ofertado no período noturno. Essa disponibilidade de ter o curso ofertado durante o período noturno acaba facilitando para aqueles alunos-professores que vivem em outras cidades e que trabalham no período diurno.

O curso conta com 19 disciplinas, sendo no primeiro ano: Língua Portuguesa, Libras (Língua Brasileira dos Sinais), Língua e Cultura Latina, Linguística, Teoria da Literatura, Língua Inglesa, Filosofia, Psicologia e Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Já no segundo ano, as disciplinas são: Língua Portuguesa, Língua e Cultura Latina, Linguística, Teoria da Literatura, Língua Inglesa, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. No terceiro ano: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Linguística, Língua Inglesa, Produção Monografia, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. No quarto ano, as disciplinas são: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Linguística, Língua Inglesa, Língua Inglesa e Norte Americana, Novas Tecnologias do Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Das disciplinas que contemplam diretamente os assuntos relacionados a Língua Inglesa temos 5 disciplinas, que são: (a) Língua Inglesa, (b) Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, (c) Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e (e) Novas Tecnologias do Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa.

Quando o aluno ingressa ao curso de Letras Português- Inglês no primeiro ano, é necessário que ele realize um teste de nivelamento. Trata-se de um teste

desenvolvido pela *Cambridge* onde se verifica o conhecimento que o aluno possui da língua inglesa, podendo ser dispensado da disciplina de língua inglesa por 1, 2, 3 ou mesmo nos quatro anos do curso. Os alunos de outras séries também podem solicitar a realização do teste, se quiserem tentar a dispensa da disciplina de inglês. No primeiro ano, o propósito do teste é verificar o nível de conhecimento do aluno para poder dividir os alunos em duas turmas de forma uniforme (a divisão ocorre com os alunos do primeiro e segundo ano); essa divisão acontece para que no terceiro ano esses alunos possam se reunir novamente nas aulas de inglês. Para isso, a caminhada com os mesmos conteúdos se faz importante. Durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa, os alunos do primeiro e segundo ano são divididos em duas turmas. Cada uma das turmas assiste as aulas com uma das professoras do curso, essas que procuram trabalhar juntamente para garantir que os alunos de ambas as turmas estejam aprendendo os conteúdos de igual forma.

O teste de nivelamento começou a ser utilizado no curso de Letras Português-Inglês no ano de 2004. Posteriormente, a universidade instituiu o mesmo teste para a eliminação da disciplina de língua inglesa para os alunos que comprovassem conhecimento nessa língua.

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, contamos com 9 informantes (alunos-professores), sendo 4 homens (C1, A1, D1 e D4) e 5 mulheres (D2, D3, A2, A3 e B1), com idades entre 18 e 32 anos, com média de 22 anos. Os participantes estavam cursando entre o 1º. ano e o 4º. ano do curso no período de coleta de dados. Todos os participantes trabalham como professores de língua inglesa com experiência de 1 mês a 5 anos de prática profissional. O perfil detalhado dos participantes será apresentado a seguir.

3.5.1 Aluno 1

Este aluno-professor (C1) vem da cidade de Porto União (SC) e leciona atualmente em duas cidades: União da Vitória (PR) e Porto União (SC). C1 tem 21 anos e possui uma experiência de 3 anos com a língua inglesa, atuando em diversos contextos: escola pública, particular e escola livre de inglês, perfazendo uma carga horária de 20 horas/semanais. Na universidade, cursa o 3º. ano do curso de Letras e está no segundo semestre. Seu conhecimento de língua inglesa não é proveniente de algum curso que tenha frequentado, mas sim de seu interesse pela língua, o que o caracterizou como um aprendiz autodidata da língua inglesa. O aluno conseguiu a dispensa das aulas da disciplina de língua inglesa a partir do terceiro ano do curso.

3.5.2 Aluno 2

O aluno-professor 2 (A1) reside na cidade de Bituruna (PR), onde ministrava aulas no momento da coleta de dados. A1 tem 18 anos e possui uma experiência de 1 ano e 8 meses, lecionando em escola livre de inglês, onde também estuda. Sua carga horária de trabalho é de, em média, 23 horas semanais. Na universidade, este aluno-professor cursa o segundo semestre do primeiro ano do curso de Letras. Desde 2007, A1 frequenta um curso livre de inglês, relatando ter em média 650 horas de aula. É importante ressaltar que o A1 realizou o teste de nivelamento de língua inglesa e então conseguiu dispensa da disciplina para os todos os anos do curso de Letras.

3.5.3 Aluno 3

O terceiro aluno-professor (D1) reside na cidade de Porto União (SC), onde também leciona, tem 30 anos e estava concluindo último ano do curso de Letras no momento da coleta de dados. Junto à língua inglesa, atua há 1 ano no contexto de escola pública, bem como em escola livre de inglês. Sua jornada de

trabalho perfaz um total de 37 horas/semanais: 25 horas em uma escola pública, 10 horas em outra escola pública e 2 horas semanais em uma escola particular. Uma destas escolas públicas fica na área rural. Assim como o C1, o D1 nunca frequentou um curso de inglês e seu conhecimento vem de seu contato com jogos, filmes, seriados e, principalmente, música. O aluno-professor teve a oportunidade de realizar o teste de nivelamento nos primeiros anos do curso, porém preferiu fazê-lo apenas no terceiro ano, conseguindo a dispensa da disciplina de língua inglesa nos terceiro e quarto anos.

3.5.4 Aluno 4

A quarta aluna-professora (D2) reside na cidade de Porto-Vitória (PR), onde também leciona, tem 22 anos e estava cursando o segundo semestre do quarto ano de Letras no momento da coleta. Em relação ao inglês, estava trabalhando há 4 meses em uma escola pública no período desta pesquisa com carga horária de 22 horas semanais. Antes de seu ingresso ao curso de Letras, D2 nunca tinha frequentado algum tipo de curso em língua inglesa. No momento da coleta, estava fazendo curso de inglês e estudando em um curso livre de inglês na cidade em que reside desde maio de 2014. A aluna-professora realizou o teste de dispensa da disciplina de língua inglesa, porém não conseguiu a dispensa na disciplina.

3.5.5 Aluno 5

A quinta aluna (D3) reside e leciona na cidade de Bituruna (PR), e tem 21 anos. No momento de coleta, cursava o segundo semestre do quarto ano. D3 leciona desde 2012 em escola pública, perfazendo uma carga horária de 40 horas semanais. Antes de seu ingresso à universidade, D3 não frequentou nenhum curso de inglês. No entanto, desde 2012, reportou que cursa língua inglesa em um curso livre de inglês. Essa aluna-professora não realizou o teste de nivelamento em língua inglesa para tentar a dispensa na disciplina.

3.5.6 Aluno 6

A sexta aluna-professora (A2) reside na cidade de Canoinhas (SC) e tem 18 anos. No momento da coleta, cursava o segundo semestre do primeiro ano do curso e lecionava há 1 mês em uma escola da rede pública para as 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} séries. Antes de seu ingresso na universidade, teve contato com a língua inglesa graças aos 9 anos de estudo em uma escola livre de inglês. Além disso, também teve contato com o idioma durante três anos em que esteve estudando numa escola regular da iniciativa privada. No momento da coleta, não estava fazendo curso e foi dispensada da disciplina de língua inglesa na universidade, pois realizou o teste de nivelamento.

3.5.7 Aluno 7

O sétimo aluno-professor (D4) reside na cidade de União da Vitória (PR), tem 32 anos e estava no quarto ano do curso de Letras no momento da coleta. Antes de seu ingresso à universidade, D4 relatou que já havia tido contato com a língua inglesa por aproximadamente 10 anos. Desde 2009, D4 trabalha exclusivamente com língua inglesa, em uma escola livre de inglês, perfazendo uma carga de 20 horas semanais. Conseguiu a dispensa da disciplina de língua inglesa por intermédio do teste de nivelamento a partir da metade do segundo ano do curso de Letras.

3.5.8 Aluno 8

A oitava aluna-professora (A3) reside na cidade de Canoinhas (SC), tem 19 anos e estava no primeiro ano do curso de Letras no momento da coleta. A3 iniciou suas atividades como professora de inglês, em uma escola pública, no

ano de 2014 e detém uma carga horária de 8 horas semanais. Antes do ingresso à universidade, A3 fez curso de inglês por um ano. Não realizou o teste de nivelamento para tentar a dispensa da disciplina de língua inglesa.

3.5.9 Aluno 9

A nona aluna-professora (B1) está no segundo ano do curso de Letras, mora na cidade de São Mateus do Sul (PR) e tem 26 anos. Ela reportou que teve experiência com língua inglesa antes de ingressar na universidade por um período de 2 anos e meio. Sete meses antes do período de coleta de dados, ela retomou os estudos em curso de inglês. No momento da coleta, trabalhava com a língua inglesa em uma escola privada, perfazendo uma carga de 8 horas/aula. Frequenta normalmente a disciplina de língua inglesa e nunca realizou o teste de nivelamento para tentar a dispensa da disciplina.

3.6 A COORDENADORA/CHEFE DE DEPARTAMENTO

O primeiro contato com a coordenadora do curso ocorreu no ano de 2012, quando comentamos sobre o interesse em investigar o tema oralidade em língua inglesa com os alunos-professores da instituição. Naquele momento, as ideias acerca do então pré-projeto para submetermo-nos à seleção do mestrado estavam sendo amadurecidas e conversamos sobre o tema pretendido com a atual coordenadora do curso, que também foi nossa professora nos anos que estudamos nessa mesma universidade. Recebemos um aval positivo da coordenadora, que foi muito receptiva às ideias apresentadas, oferecendo o auxílio necessário para que a pesquisa fosse conduzida naquela instituição de ensino superior.

Vivendo atualmente na cidade de Porto União (SC), a coordenadora está, desde 2011, no cargo. Ela já havia coordenado o curso entre os anos de 2001 a 2003. A coordenadora é doutora em Letras e atua como professora há 30 anos, atuando exclusivamente na universidade investigada desde 1995, onde possui

um cargo efetivo. Dentro da universidade, a coordenadora também leciona para os terceiros e quartos anos e em 2014 estava com uma carga horária de 6 horas/aula semanais. No período da coleta de dados, a coordenadora obteve aprovação para ingressar em um curso de pós-doutorado na cidade de Munique na Alemanha. A coordenadora já tinha realizado um doutorado-sanduíche em outra cidade deste mesmo país.

3.7 OS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

O curso de Letras da universidade pesquisada possui um quadro atual de quatro professores de inglês. Destacamos que uma das professoras é a atual coordenadora do curso. Do quadro de professores, todas são mulheres, dentre as quais três estão na instituição em caráter efetivo e uma na situação de contratada. Com relação à formação desse corpo docente, duas são mestres e duas são doutoras. Até o momento em que a universidade era ainda intitulada como faculdade (antes de dezembro de 2013), o curso contava apenas com três professores de inglês. Após a transição para se tornar universidade, foi necessária a contratação de mais um profissional.

Outro fator que demonstrou ser necessário para a inclusão de mais um profissional de línguas no curso foi o fato de que os professores não se dedicam apenas às aulas de língua inglesa, mas também se ocupam de diversos outros projetos institucionais.

Neste capítulo, apresentamos como se delineou os parâmetros da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista. Apresentamos os instrumentos de coleta de dados, bem como o cronograma de aplicação desses instrumentos. Abordamos sobre nosso campo de pesquisa, falando da universidade, do curso de Letras Português-Inglês, os sujeitos de pesquisa, coordenadora, chefe de departamento, e professores do mencionado curso. No próximo capítulo, trazemos os resultados e análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Trazemos nesta seção a apresentação e a análise dos dados e fazemos algumas considerações que julgamos relevantes no tocante às respostas apresentadas, por meio do questionário e da entrevista. Categorizamos os dados através das perguntas que estavam no questionário aplicado aos alunos-professores, fazendo uma divisão das diferentes situações em que pretendíamos analisar com esses participantes.

A Parte 1 irá tratar da formação do aluno-professor com a língua inglesa. A Parte 2 irá trazer o aluno-professor na situação de aluno. Já a Parte 3 irá apresentar tópicos ligados à situação do aluno-professor como professor da disciplina de língua inglesa, enquanto a Parte 4 refletirá o aluno-professor como falante da língua inglesa. Por fim, a Parte 5 trará os dados relatados pelos alunos-professores, considerando três questões de caráter reflexivo.

Conforme relatamos no capítulo 3, as abreviações C1, A1, D1, D2, D3, A2, D4, A3 e B1 serão utilizadas para nos referirmos a cada aluno-professor que foi participante dessa pesquisa. Lembramos que na seção 3.6 do capítulo metodológico, trazemos alguns detalhes de cada um desses alunos-professores, a fim de conhecer melhor a realidade que cada um vivencia.

Conforme exposto no capítulo 3, tivemos ainda como suporte complementar, as entrevistas gravadas com os mesmos alunos-professores que responderam ao questionário. As entrevistas foram transcritas e as partes usadas para a análise desta pesquisa se encontram no Apêndice 4.

4.1 PARTE 1

4.1.1 Experiências com a língua inglesa

Questionamos sobre as experiências as quais os alunos-professores possuíam antes de seu ingresso a universidade, bem como no momento da coleta dos dados. Com relação às experiências vividas com a língua inglesa, o aluno-professor C1 relatou que seu conhecimento vem desde a sua infância,

quando o mesmo tinha contato com tecnologias, onde cita a utilização do vídeo game. C1 explicou que na época não havia opções de jogos em outras línguas, logo o contato com a língua inglesa, obrigatoriamente, acontecia nesses momentos de lazer. Durante o processo de interação com o idioma, ele relatou que os estudos ocorreram de forma autodidata, ou seja, além do conhecimento que tinha em escola regular com a disciplina de inglês, não frequentou nenhum tipo de curso de línguas. Ele frequentou as aulas de língua inglesa na universidade nos dois primeiros anos. Depois disso, realizou o teste de nivelamento e conseguiu a dispensa da disciplina. No momento, seu contato com a língua inglesa vem principalmente das aulas que ministra, em três contextos distintos: escola pública, escola particular e curso livre de inglês. Lembramos que C1 tem experiência ministrando aulas de inglês desde 2011.

(...) sempre tive muito contato com mídias digitais principalmente em inglês, né ... num tempo que eu era criança principalmente vídeo games não existiam em outra língua que não fossem o inglês, disponíveis para nós, então eu sempre tive uma atração pela língua e isso me motivou muito para fazer o curso (...). (informação verbal)¹⁴

O aluno-professor A1 possui conhecimento de inglês, além do conhecimento vindo dos anos de estudo no ensino fundamental e médio, e vem fazendo aulas num curso livre de inglês desde 2007. Essa escola é a mesma em que A1 trabalha atualmente. Sua experiência como professor de inglês é de um ano e oito meses. Na universidade, realizou o teste de nivelamento no início do primeiro ano do curso e conseguiu a dispensa total das aulas de língua inglesa.

D1 tem um percurso de conhecimento na língua inglesa semelhante ao C1 visto que também traz o conhecimento de escola e também se caracteriza por ser um aprendiz autodidata. Tal conhecimento vem de diferentes interações com filmes, jogos, seriados, além de destacar, principalmente, o seu contato com a música. Desde 2013, ele leciona a língua inglesa em três escolas, sendo duas escolas públicas e uma particular.

¹⁴ Entrevista concedida por C1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (08:39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 4 desta monografia.

Já o conhecimento da aluna-professora D2 provém de seu contato com o inglês na escola regular. Para aprimorar seus conhecimentos na língua inglesa, iniciou os estudos em inglês no mês de abril de 2014 num curso livre de inglês, mesmo período em que começou a dar aulas em escola de ensino regular pública. Na universidade, a aluna realizou o teste de nivelamento, mas não conseguiu passar, logo frequentou as aulas de língua inglesa.

D3 reportou que seu contato com o inglês foi na escola regular. Reportou também as experiências que tem como professora de língua inglesa desde 2012 na escola em que trabalha. Além disso, iniciou um curso de inglês também em 2012. Na universidade, D3 teve contato com a disciplina de língua inglesa ao longo dos quatro anos, pois informou que não realizou o teste de nivelamento.

A aluna-professora A2 teve contato com inglês ao logo dos anos que estudou em escola regular (tanto particular quanto pública). Ela também fez curso em escola de inglês por um período de nove anos. No momento da coleta, não estava fazendo curso de inglês, mas informou que pretende retornar. A2 realizou o teste de nivelamento da universidade e está dispensada da disciplina de língua inglesa até o final do curso de Letras. Reportou ter contato com a língua inglesa por meio das aulas que ministra numa escola pública, desde agosto de 2014.

Ao relatar a sua trajetória de contato com a língua inglesa, o aluno-professor D4 enfatiza que sempre buscou conhecimento do idioma de forma autodidata. Para isso, utilizou-se de recursos como dicionários, internet, séries e filmes. Além disso, frequentou um curso livre de inglês por um período de aproximadamente 10 anos. Na universidade, frequentou a disciplina de língua inglesa por um ano e meio e, posteriormente, fez o teste de nivelamento, obtendo dispensa do inglês. Traz como contato com a língua inglesa as aulas que ministra num curso livre de inglês desde 2009, onde trabalha com alunos alocados em diferentes níveis de conhecimento.

A aluna-professora A3 relatou que seu conhecimento de língua inglesa vem dos anos de estudo na escola regular e de um curso de inglês por um ano. Sua experiência vem também do fato de ser professora de língua inglesa em uma escola pública desde meados de 2014.

O conhecimento de B1 com a língua inglesa teve origem na escola que estudou e também em um curso de inglês que cursou dois anos e seis meses. Desde abril de 2014, B1 reportou ter retornado ao curso de inglês.

Eu gosto muito do português, gosto bastante, mas o inglês que sempre me chamou mais a atenção, sempre gostei de música internacional, sempre gostei muito da língua, e quando eu fiz um cursinho de inglês eu me apaixonei assim pela língua e o português é muito bom também – gosto bastante da língua e eu acho que é isso eu que fui mais pelo inglês porque eu gosto muito da língua inglesa, mas o português eu também gosto bastante. (informação verbal) ¹⁵

Entre os relatos dados pelos alunos-professores, percebemos que todos tiveram contato com a língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras. O contato não se limitou apenas às aulas de inglês na escola regular, mas foi aliciado de forma complementar por todos. Entre esses complementos, destacamos o estudo da língua inglesa através de curso livre de inglês e o estudo da língua de forma autodidata. Acreditamos que essa busca de conhecimento por parte dos alunos-professores tende a ser indício que todos apreciam o estudo da língua inglesa e que essa preferência pode ter sido uma motivação para que ingressassem no curso de Letras, tendo como uma das habilitações essa língua. Tal fato também pode ter contribuído para que esses alunos-professores escolhessem ministrar aulas de língua inglesa nas escolas, nos diferentes contextos mencionados. Podemos ter como referência Brown (2007), quando esse autor comenta sobre a importância de investimento na formação de professor de línguas, quando relaciona o sucesso na língua com os esforços pessoais necessários nessa carreira.

4.2 PARTE 2

¹⁵ Entrevista concedida por B1. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. São Mateus do Sul, 2015. 1 arquivo .mp3 (02:57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 12 desta monografia.

4.2.1 Problemas em questão da oralidade

Os alunos-professores precisavam comentar sobre eventuais problemas que enfrentavam no quesito oralidade em inglês na universidade. Sobre essa questão, o aluno-professor C1 relata que se trata da falta de recursos audiovisuais para a prática da pronúncia na língua inglesa. Já o aluno-professor C1 não deu sua opinião devido ao fato de ter sido dispensado da disciplina de língua inglesa. Para D1, o problema se refere à conduta de alguns professores com relação à pronúncia. Ele diz que há certa insistência no ensino da pronúncia.

A cabeça dura de alguns professores ... e essa insistência em que a pronúncia deve ser quase cuspiendo ... acho um pouco exagerada. (informação verbal)¹⁶

Já na opinião de D2, a dificuldade está no fato da habilidade de fala ser pouco utilizada no universo do ensino superior.

Temos pouco *speaking* na sala. É mais gramática. (informação verbal)¹⁷

Segundo D2, a grande ênfase é dada à gramática. Para D3, o problema está na falta de atividades estimulantes, bem como a participação dos colegas. Para a aluna-professora A2, o contratempo está no número elevado de alunos por sala, o que possibilita pouco tempo para que a oralidade seja trabalhada.

Ter muitos alunos, e assim, pouco tempo para a oralidade ser trabalhada. (informação verbal)¹⁸

¹⁶ Entrevista concedida por D1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (12:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

¹⁷ Entrevista concedida por D2. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Porto Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (05:23 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 7 desta monografia.

¹⁸ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

D4 e A3 disseram que não enfrentaram nenhum problema durante o período em que estiveram no curso de Letras. Para a aluna-professora B1, o problema se encontra na pronúncia de palavras desconhecidas ou pouco usadas.

De forma geral, encontramos no relato dos alunos-professores, alguns problemas que impedem o desenvolvimento da oralidade no ambiente universitário, de modo mais efetivo. De acordo com esses relatos, os problemas no ensino superior se encontram principalmente na condução de aulas em língua inglesa; no espaço físico no número elevado de alunos por sala de aula e, também nos recursos tecnológicos disponíveis, onde os alunos-professores parecem almejar a utilização de aparatos tecnológicos, com mais frequência. A aluna-professora D3 também traz como um problema o comportamento dos colegas de sala a respeito da língua inglesa, pois o desinteresse por parte de alguns, segundo D3, acaba sendo um empecilho durante essas aulas. A utilização de atividades que priorizem aspectos gramaticais também é listada pela aluna-professora D2 como um fator-problema, quando o interesse é fazer uso da fala na língua inglesa. Presumimos que o problema não esteja em aprender estruturas gramaticais, mas a dedicação de tempo nessas atividades, o que acaba minimizando as possibilidades de uso da oralidade no contexto universitário. Walker (2003, p. 48) e Consolo e Bonvino (2011, p. 102) já nos apontavam sobre alguns dos problemas enfrentados no contexto universitário, quando explanavam sobre a dificuldade de formar alunos-professores preparados para lecionar a língua inglesa, principalmente nas questões de oralidade do idioma estrangeiro, em que um dos agravantes se encontra no fato de os alunos apresentarem diferentes níveis de proficiência.

4.2.2 Oportunidades para falar na língua inglesa

Os alunos-professores teriam que mencionar sobre as oportunidades encontradas para o uso da oralidade em língua inglesa no ambiente universitário. Para o aluno-professor C1, as oportunidades de prática oral em língua inglesa na universidade ocorreram durante as aulas em conversas sobre a matéria e nos chamados debates orais. A1 não expressou a sua opinião pelo fato de ter sido

dispensado da disciplina de língua inglesa. D2 e B1 relataram que as oportunidades aconteceram com a professora de língua inglesa. B1 ainda acrescentou que o contato com os colegas de sala também propiciou a prática da oralidade. Na opinião de D1 e D3, as oportunidades apareceram somente nas aulas de inglês.

Em algumas atividades apresentadas pelos professores. Nada assim muito sofisticado. (informação verbal)¹⁹

Somente nas aulas de inglês, quando a professora propõe atividade de oralidade. (informação verbal)²⁰

Para as alunas-professoras A2 e A3 as ocorrências de fala se deram somente no trato com os colegas em sala de aula. Para D4, as oportunidades de uso da oralidade na língua inglesa foram raras e ocorreram junto de uma das professoras que fazia perguntas no idioma e que propunha atividades as quais contemplavam a oralidade.

(...) oportunidade de conversar em inglês foram raríssimas se é que houve, falar em inglês eu lembro no primeiro ano que a gente tinha algumas atividades que o professor Claudio pediu umas entrevistas que a gente fazia umas perguntas simples assim uns pros outros assim, isso era uma atividade em que a gente falava em inglês, nas aulas da professora Karim uma ou outra aula ela tentou fazer umas atividades orais, só que como o nível geral da sala não permitia daí eu acredito que por isso ela tenha meio que reduzido, parado – de vez em quando ela fazia um jogo ou algo assim – no jogo o pessoal falava em inglês, mas falar no sentido de conversação nas aulas não teve oportunidade, às vezes quando eu ia, fazia parte do PIBID conversava com a professora Karim, ela vinha conversar comigo em inglês então, em termos de oportunidade eu acredito que foi essa ocasião, mas raríssimas assim. (informação verbal)²¹

¹⁹ Entrevista concedida por D1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (12:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

²⁰ Entrevista concedida por D3. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (03:41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 8 desta monografia.

²¹ Entrevista concedida por D4. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (06:35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 10 desta monografia.

De acordo com os relatos dos alunos-professores, percebemos que a maior oportunidade de utilização da oralidade no curso foi através das aulas de língua inglesa. Para Almeida Filho (2010, p.25) é no universo da sala de aula que se encontra as maiores oportunidades de utilizar-se da língua estrangeira, levando em conta os aspectos de fala desse idioma. Na visão de Celani (2009), são nas atividades em sala de aula com ênfase na conversação que o aluno tem a chance de utilizar a oralidade na língua estrangeira. Tais atividades dependeram, consideravelmente, da postura dos professores com relação a essa competência linguística, pois o que nos pareceu foi que alguns dos professores parecem dar maior enfoque para as atividades de uso da oralidade em sala de aula. A utilização da oralidade com os colegas de sala, foi de acordo com alguns alunos-professores, uma outra alternativa de fazer a utilização da oralidade em língua inglesa. Também houve menções de que poucas oportunidades de uso da oralidade dessa foram viabilizadas.

4.2.3 Recursos no uso da oralidade em língua inglesa

Nessa parte, os alunos-professores comentaram sobre os recursos que utilizam para aprimorar o uso da oralidade em inglês na situação de aluno: três alunos-professores (C1, D1 e D4) disseram usar o bate-papo na internet; D1 relatou fazer parte de grupos de conversação; sete alunos-professores (C1, A1, D1, D2, A2, D4 e B1) disseram assistir filmes e/ou séries de televisão legendadas em inglês, oito alunos-professores (C1, A1, D1, D2, D3, A2, D4, A3 e B1) relataram ouvir e/ou cantar músicas, bem como tirar letras de música.

D3 relatou utilizar-se de materiais impressos e C1 disse que tem oportunidades de aprimorar a oralidade em inglês quando está se comunicando com seus alunos, e quando frequenta aulas de um curso de inglês. D1 disse utilizar-se de materiais, sejam eles autênticos ou não, para aprimorar a sua habilidade oral. Entre as fontes mais utilizadas por esses alunos-professores encontram-se as opções de assistir televisão (seja filmes e/ou séries) na língua inglesa e de recorrer a atividades que envolvam música no idioma. As atividades que contemplam a possibilidade de ouvir a língua inglesa parecem ajudar,

seguramente, os alunos-professores a desenvolver a sua oralidade na língua inglesa.

4.2.4 Importância conferida à habilidade da fala

Nessa questão, colocamos a opção de enumerar a importância conferida à oralidade em língua inglesa frente às outras competências (gramática, leitura e interpretação textual, escrita, compreensão oral (*listening* e pronúncia). Assim, os alunos-professores deveriam enumerar as opções com o critério do número 1 como o menos importante, aquele menos praticado durante as aulas de inglês na universidade até o número 6, como o mais importante, aquele mais enfatizado nessas aulas, conforme pergunta 10 no questionário.

Para o aluno-professor C1, a competência mais importante foi a leitura e interpretação textual, colocando a fala em penúltimo lugar e a questão da escrita em último lugar. Para A1, a questão mais importante foi a gramática na língua inglesa, sendo a fala colocada também em penúltimo lugar e a pronúncia colocada em último lugar. O aluno-professor D1 parece não ter compreendido realmente a proposta feita nessa questão e enumerou a leitura e interpretação textual e escrita como os de maior importância (utilizando o número 6) e a fala, compreensão oral e pronúncia com o número 5. Para a questão da gramática, D1 enumerou com 3. Já para D2, a pronúncia foi enumerada com 6 (a mais importante), a fala ficou como a segunda mais importante com o número 5 e a gramática em último lugar com o número 1. Para a aluna-professora D3, a questão mais importante escolhida também foi a pronúncia com o número 6, ficando a fala com o número 5 e a leitura e interpretação textual com o número 1. Para A2 e D4, a gramática é a competência mais importante, ficando a fala em penúltimo lugar (número 2) e a pronúncia em último lugar número 1. Para a aluna-professora A3, a competência de leitura e interpretação textual (*reading*) ficou com a numeração 6 (mais importante), a fala ficou com 5, e a gramática ficou em último lugar com o número 1. Na opinião de B1, a leitura e interpretação textual (*reading*) ficou com o maior número (número 6), a fala ficou com o número 3 e em último lugar, com o número 1 ficou a pronúncia. Na opinião da aluna-

professora B1, a competência mais importante é a de leitura e interpretação textual, ficando a fala com o número 3 em importância.

Analisando o relato dos alunos-professores nesse quesito, percebemos que, no contexto da universidade, a fala é colocada em diferentes posicionamentos em relação ao seu uso. Em nenhum dos relatos a oralidade foi colocada em primeiro lugar e sua posição frente as outras competências linguísticas variou, especificamente, entre o segundo lugar em grau de relevância (onde 3 alunos-professores – D2, D3 e A3 enumeraram a fala com o número 5), o penúltimo lugar (onde quatro alunos-professores – C1, A1, A2 e D4 enumeraram a fala com o número 2) e com terceiro lugar em nível de importância na opinião de dois alunos-professores (D1 e B1).

Diante dos fatos relatados, nota-se que a oralidade em língua inglesa no contexto da universidade não fica em primeiro plano, de acordo com os alunos-professores, pois o que eles colocaram como prioridade nas aulas de língua inglesa foram leitura e interpretação textual, gramática e pronúncia. Por outro lado, é importante ressaltar que os alunos-professores D2 e D3 colocam a pronúncia como competência mais importante, o que nos leva a presumir que dão importância a oralidade, visto que tal competência está intimamente ligada a utilização da oralidade.

Evidenciamos que, no contexto universitário, o propósito em questões de ensino-aprendizagem é bastante semelhante com as propostas de currículo estabelecidos para a escola regular, situação evidenciada através do PCN e do DCE. Nesses documentos, a leitura e interpretação textual é colocada em destaque, assim como o desejo de formar alunos que consigam ter uma visão geral da língua de forma crítica também se mostra como objetivo central. A oralidade também possui seu destaque, mas preparar o aluno para se tornar competente em situações de oralidade não é o papel principal dessas instituições.

4.2.5 Possibilidades de se aprender a língua inglesa

Quanto às possibilidades de aprendizagem da língua inglesa em relação à oralidade no curso de Letras Português-Ingês, o aluno-professor C1 diz que é

possível, mas, para que isso realmente aconteça, é necessário que haja apreço pelo idioma estrangeiro e a vontade de aprender por parte dos alunos. Já para A1, existe sim essa possibilidade e isso acontece em situações básicas ao se considerar os quatro anos do curso de Letras. Ele diz que um aluno pode finalizar o curso superior num nível pré-intermediário, no entanto, ele destaca que para isso, deve existir o interesse do aluno para tal aprendizagem.

Creio que sim. Pelo menos o básico o aluno conseguiria, pois em quatro anos (em termos de universidade) um aluno pode, no mínimo, terminar com o nível pré-intermediário, onde espera-se que, feito competentemente, a capacidade oral tenha considerável progresso. (informação verbal)²²

O aluno-professor D1 relata não acreditar na possibilidade de aprender inglês em questões de oralidade, visto que acha que, para ele, 90% dos alunos não conseguem distinguir “a diferença entre o presente simples e o verbo *To be*”. Para D2, a oralidade da língua inglesa é pouco apreendida na universidade, e o que se apreende não é o suficiente para se lecionar. Para D3, não é possível desenvolver e/ou aprender a língua inglesa fala em inglês na universidade. Para isso, é necessário que se busque por cursos de inglês. Ela destaca ainda que na universidade tenta-se realizar atividades que priorizem a fala, mas que isso não acontece de maneira eficaz.

Caso o aluno tenha somente contato com a língua na universidade, não conseguirá se comunicar oralmente e nem compreender leituras. Por isso, é necessário buscar por cursos. Até se faz diálogos nas aulas, mas não de forma eficiente. (informação verbal)²³

Para A2, há possibilidade de aprender a oralidade em língua inglesa na universidade, porém apenas em nível básico. Segundo ela, o obstáculo se debruça na quantidade de acadêmicos do curso, pois fica difícil para o professor da disciplina dar conta de muitos conteúdos.

²² Entrevista concedida por A1. [set. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:05 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta monografia.

²³ Entrevista concedida por D3. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (03:41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 8 desta monografia.

Acredito que o acadêmico possa comunicar-se em inglês, mas sabendo apenas o “básico”, sendo que com a quantidade de acadêmicos no curso, o professor não consegue se aprofundar na matéria em apenas quatro anos. (informação verbal)²⁴

Para o aluno-professor D4, não há a possibilidade de se aprender a língua levando em conta a fala graças a seguinte situação: insiste-se muito nas estruturas gramaticais e isso se torna um círculo vicioso ao longo do curso. Ele acredita que isso acontece em virtude de o aluno-professor ser preparado para ministrar aulas no contexto de escola pública. Para A3, existe a possibilidade de se aprender a habilidade oral e o seu uso pode ser feito com os colegas da classe, porém a aluna não concedeu maiores detalhes a esse respeito. Na opinião de B1, existe a possibilidade de se aprender oralidade de forma básica dentro de conversas mais simples, mas a aprendizagem de termos técnicos, por exemplo, não ocorre.

Evidenciam-se duas situações principais nesse questionamento, o que causa uma divisão de opiniões. Primeiramente conseguimos averiguar que 5 dos alunos-professores (C1, A1, A2, A3 e B1) julgaram possível desenvolver e aprender a oralidade na língua inglesa no contexto, porém isso acontece, segundo eles, em níveis básicos de proficiência. Sobre isso, destacamos a opinião dada pelo aluno-professor A1 que diz que se consegue utilizar da fala na universidade, chegando-se até o nível pré-intermediário. Já para os alunos-professores D1, D2, D3 e D4, a aprendizagem da fala na universidade não é possível e entre os motivos para isso tem-se a falta de conhecimento prévio dos alunos-professores em questões básicas da língua, as práticas ineficientes na tentativa de promoverem-se atividades que contemplem a fala, bem como o foco densamente direcionado para as atividades de estruturas gramaticais durante a graduação. Podemos atrelar essas informações com a realidade que os cursos de Letras têm apresentado no Brasil, situação essa lembrada por Silva (2000) e Consolo e Bonvino (2011), que se caracteriza por formar alunos despreparados

²⁴ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

para trabalhar com a língua inglesa nas instituições escolares, devido a um grau insatisfatório sobre o conhecimento da língua estrangeira em questões de fala.

4.2.6 Auxílio proporcionado pelas atividades de oralidade em língua inglesa

Apresentamos as porcentagens conferidas pelos informantes a respeito das possibilidades de se desenvolver a oralidade no ambiente universitário na pergunta 12 do questionário (TABELA 1).

SUJEITOS DA PESQUISA	RESULTADO (%)
C1	70
A1	-
D1	10
D2	45
D3	40
A2	30
D4	10
A3	80
B1	80

TABELA 1 - POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

FONTE: A AUTORA (2015)

Sobre essa questão da oralidade contemplada na universidade, o aluno-professor C1 disse que, devido ao fato de ter estudado a língua inglesa autodidaticamente por vários anos, foi na universidade que obteve auxílio nas suas dificuldades em relação à pronúncia da língua inglesa.

Como fui autodidata por muito tempo, nunca tive correção de pronúncia feita por outras pessoas, e isso realmente me ajudou. (informação verbal)²⁵

²⁵ Entrevista concedida por C1. [nov. 2014]. Entrevistadora Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (08:39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 4 desta monografia.

Para os alunos-professores A1 e A2, o fato de terem sido dispensados das disciplinas de língua inglesa os impediu de responder a essa pergunta, já que não presenciaram as aulas de inglês. Lembramos que a dispensa desses alunos-professores ocorreu em virtude da realização de um teste de nivelamento no início do ingresso ao curso. Mesmo diante dessa situação de dispensa, A2 conferiu a porcentagem de 30% para essa questão. Presumimos que essa porcentagem deva levar em conta o período de um mês o qual a aluna-professora frequentou a disciplina de língua inglesa no início de seu ingresso ao curso de Letras, antes do momento em que realizou o teste de nivelamento.

30%, pois em cursos de inglês a habilidade oral é mais praticada do que na universidade. (informação verbal)²⁶

Para D1, a porcentagem baixa se deve ao fato de que pouco lhe foi acrescentado nesse aspecto no contexto universitário. D2 considerou que a oralidade na universidade foi utilizada poucas vezes (45%). D3 disse que a oralidade não vem sendo trabalhada na universidade de forma eficiente, relatando que o que mais se utiliza nas aulas de inglês são as estruturas gramaticais, as habilidades de leitura e de escrita. D4 não emitiu opinião a respeito da porcentagem que conferiu nessa questão. A3 relatou que as atividades contemplando a oralidade são desenvolvidas durante as aulas de inglês.

Evidenciamos que as porcentagens conferidas pelos alunos-professores apresentam situações diferenciadas. D1 e D4 conferem a porcentagem de 10%. Esses dois alunos-professores são também dois entre os três que expressaram não acreditar na possibilidade de se aprender e desenvolver a fala no ambiente universitário, logo as porcentagens conferidas por eles tendem a refletir tal

²⁶ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

impossibilidade. C1, A3 e B1 conferiram porcentagens consideravelmente altas (70% e 80%). O aluno-professor C1 afirmou que, apesar de ter considerável conhecimento na língua inglesa, possui muitas dúvidas e problemas em questões da fala da língua. Presumimos que escolheu tal porcentagem em decorrência do auxílio que relatou ter tido na universidade nessa habilidade linguística. Da mesma forma, A3 e B1 conferiram a universidade grandes oportunidades de utilizar-se da fala na língua inglesa, principalmente durante as aulas de inglês. As alunas-professoras D2, D3 e A2 apesar de não conferirem porcentagens tão baixas (45%, 40% e 30%) relataram que são poucas as oportunidades em que atividades enfatizam a oralidade em inglês.

4.2.7 Opinião sobre os professores de inglês

Nessa questão, os alunos-professores precisavam comentar sobre seus professores de inglês na universidade investigada, expressando suas opiniões no quesito oralidade. Para o aluno-professor C1, a questão de fluência oral da maioria dos professores do curso de Letras da universidade desta pesquisa está entre os níveis intermediário e avançado. Ele relatou que percebe algum problema relacionado à pronúncia de seus professores de inglês, pois há momentos em que eles “gaguejam” ao falar no idioma estrangeiro. Para A1, é difícil proferir alguma opinião sobre esse assunto, uma vez que não presencia as aulas de língua inglesa. No entanto, ele lembrou uma breve passagem em que teve contato com uma das professoras de língua inglesa em situação extraclasse e percebeu que ela era uma falante excelente de inglês – em termos de gramática, vocabulário e pronúncia. Com relação ao conhecimento dos professores, D1 relatou que eles demonstram muito conhecimento na língua estrangeira, porém retoma a questão da didática, onde ressalta que é nesse aspecto que ainda se deixa a desejar.

Muito conhecimento, isso sem dúvida. Mas acho que faltou didática.
(informação verbal)²⁷

²⁷ Entrevista concedida por D1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (12:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

Para a aluna-professora D2, os professores se mostram fluentes na língua inglesa, já que conseguem se expressar muito bem.

Fluente, porque até então fala muito bem o inglês. (informação verbal)²⁸

D3 apresentou uma opinião a respeito da habilidade da oralidade dos professores de inglês semelhante ao que D1 já havia relatado: todos os professores demonstram-se competentes em questões da língua inglesa, porém alguns deles possuem problemas com relação à metodologia ao ministrar suas aulas em inglês.

São bons professores, são competentes na língua, porém alguns não possuem metodologia para ministrar as aulas. (informação verbal)²⁹

Para a aluna-professora A2, os professores apresentam bastante conhecimento sobre a língua inglesa, porém questões referentes a tempo de duração das aulas e poucos recursos para as aulas se caracterizam como dois dos grandes problemas na situação de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para D4, seu primeiro professor de língua inglesa na universidade era fluente e proporcionou novos conhecimentos, no entanto, com sua saída da universidade após um ano, as experiências com os demais professores não foi mais tão produtiva. Já A3 relatou que os professores são bons, atenciosos e que são comprometidos com o ensino. B1 relatou que os professores de língua inglesa são bons, possuem boa pronúncia e ensinam de forma clara.

²⁸ Entrevista concedida por D2. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Porto Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (05:23 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 7 desta monografia.

²⁹ Entrevista concedida por D3. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (03:41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 8 desta monografia.

De acordo com os relatos apresentados, os professores de língua inglesa do curso de Letras, na maioria das opiniões, são considerados bons falantes da língua, demonstrando dessa forma um grau de proficiência elevado no idioma. No entanto, são ressaltados alguns problemas que impedem um melhor aproveitamento das aulas de inglês por parte dos alunos-professores. Destacamos problemas relacionados à pronúncia, didática e metodologias adotadas durante as aulas. Também foi apontada como dificuldade a duração das aulas da disciplina no curso de Letras (a qual consideraram se tratar insuficiente), e a falta de recursos utilizados durante essas aulas.

4.2.8 Disciplinas ministradas em inglês

Procuramos identificar nessa questão, quais eram as disciplinas da grade curricular do curso de Letras Português-Inglês que eram ministradas na língua inglesa. Sobre as disciplinas que foram ministradas na língua inglesa, os alunos-professores C1, D1, D2 e B1 disseram que foram as disciplinas de Língua Inglesa e de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. A1 não respondeu porque não presencia aulas de inglês no curso. Para D3, as disciplinas foram de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e de Novas Técnicas do Ensino da Língua Inglesa. No relato de A2 e A3, a disciplina ministrada na língua estrangeira foi a de Língua Inglesa apenas. O aluno-professor D4 conta que metade da aula de Metodologia de Ensino da Língua Inglesa era ministrada em inglês. D4 relata ainda que no quarto ano, a professora de Língua Inglesa falava algumas frases e palavras soltas na língua estrangeira. No caso das aulas de Língua Inglesa, ele não pode opinar, pelo de não ter presenciado as aulas.

A professora Karim ministrava parte da aula de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa em inglês. Não assisti a nenhuma aula integralmente em língua inglesa. (informação verbal)³⁰

³⁰ Entrevista concedida por D4. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (06:35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 10 desta monografia.

4.3 PARTE 3

4.3.1 A utilização da oralidade

Pedimos que os alunos-professores mencionassem sobre possíveis atividades que realizassem com seus alunos que contemplassem a oralidade na língua inglesa. Sobre a ocorrência das atividades que contemplam a oralidade enquanto professor, C1 disse que as realiza, mas que num ritmo diferente com as séries de ensino fundamental. Ele disse que, na maioria das vezes, os alunos se negam a realizar atividades orais.

Livro didático e sites de ensino. Procuo algo prático e simples de ser passado. (informação verbal)³¹

O aluno-professor C1 comentou que faz atividades orais desde os estágios iniciais de ensino, pois o intuito da escola de inglês que trabalha é justamente falar em língua inglesa e que, desde cedo, as crianças devem se habituar à língua. Sobre a reação discente, C1 disse que todos os alunos que estudam na escola de inglês em que ele leciona vão com o intuito de aprender a falar nesse idioma. No entanto, nas primeiras aulas em que isso acontece, os alunos tendem a ficar envergonhados ou com medo de falar algo errado; todavia, com o andamento das aulas, vão se familiarizando naturalmente com atividades que evidenciam a fala. Para D1, nas séries em que ele utiliza livro didático em uma escola pública, ele faz uso das atividades de oralidade propostas por esse material. Em sua opinião, as atividades sugeridas pelos livros são excelentes e muito bem elaboradas. No ensino particular, onde também leciona, o aluno diz que o foco é o vestibular, logo a habilidade da fala não é utilizada. Sobre a reação dos alunos, o aluno-professor D1 explanou que esses reagem com espanto e

³¹ Entrevista concedida por C1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (08:39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 4 desta monografia.

com pouca motivação, mas que, com o passar do tempo, esse problema vai se solucionando. D2 relatou que não executa atividades com foco na oralidade na língua inglesa na escola pública que trabalha, visto que só tem trabalhado com atividades que visam a gramática. Ela disse que se realizasse atividades desse tipo, os alunos odiariam pois, infelizmente, eles não gostam de inglês.

Não. Nenhuma turma. Foco só em gramática. (...) eles iriam odiar, infelizmente quase todos eles não gostam de inglês. (informação verbal)³²

Para a aluna-professora D3, é possível utilizar esse tipo de atividade cotidianamente na escola pública que leciona e citou alguns exemplos de atividades que contemplam a fala, como por exemplo, filmes legendados em inglês; diálogos que, geralmente, os livros didáticos trazem com o uso de CDs, bem como propor falas simples aos alunos. Gostaríamos de enfatizar, no entanto, que atividades com filmes legendados na língua inglesa não pode ser considerado uma atividade que contemple a oralidade, mas irá depender da sequência que esse aluno-professor dará a esse momento, como por exemplo, colocar os alunos numa situação de fala que seja igual ou semelhante a um excerto do filme. Sobre a reação discente frente a essas atividades, D3 relatou que alguns são mais tímidos e que tal fator prejudica em sua evolução na língua estrangeira. Por outro lado, alguns alunos reagem positivamente, muitas vezes por já terem algum conhecimento e por gostarem da língua inglesa.

A2 disse que conduz atividades orais para todas as séries na escola pública que leciona, porém essas atividades não são frequentes por haver muito pouco tempo de aula e pelo número aproximado de 35 alunos por sala. Ainda a respeito disso, A2 destacou que cada aluno possui suas dificuldades individuais na língua, o que dificulta ainda mais esse tipo de atividade em sala de aula. Ela relatou que quando os alunos possuem certa dificuldade com o inglês, acabam

³² Entrevista concedida por D2. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Porto Vitória Vitória, 2015 1 arquivo .mp3 (05:23 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 7 desta monografia.

demonstrando algum desinteresse pela disciplina dizendo que “não sabem falar em inglês”.

Conduzo atividades orais para todas as séries que leciono, porém, elas não são frequentes pois temos muito pouco tempo e aproximadamente 35 alunos em cada sala, cada um com sua dificuldade. (informação verbal)³³

Para o aluno-professor D4, as atividades que contemplam a oralidade em língua inglesa estão presentes em todas as turmas em que leciona num curso livre de inglês. Para isso, há uma adequação dessas atividades com o nível de proficiência que os alunos se encontram. A reação dos alunos mostra que eles gostam de atividades desse tipo, e D4 confere esse apreço por considerar que os alunos se matriculam no curso de inglês com o intuito principal de se comunicar na língua inglesa e ser a fala a responsável por possibilitar isso. A3 comentou que procurar utilizar-se desse tipo de atividades na escola pública em que leciona, principalmente para treinar pronúncia. Ela relatou que alguns alunos interagem bastante, ao passo que outros possuem vergonha ao falar em inglês. B1 relatou que procura fazer atividades assim com todas as turmas e em todas as aulas que isso é possível na escola particular que leciona. Ela disse que seus alunos reagem bem a essas atividades e que, inclusive, os alunos preferem atividades assim, se comparadas com atividades de escrita.

Com exceção da aluna-professora D2, que relatou não fazer a utilização de atividades contemplando a oralidade, todos os outros mencionaram utilizar-se da oralidade em pelo menos algum momento de suas aulas. Inclusive, alguns alunos-professores destacaram fazer a utilização da oralidade mais cotidianamente do que outros e essas situações dependem da reação dos alunos e dos contextos de ensino. Como conclusão, foi possível estabelecer que, enquanto alguns alunos apreciam atividades de oralidade na língua inglesa,

³³ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

outros resistem em realizá-las por conta da timidez, vergonha ou por não gostarem do idioma.

4.3.2 Importância da fala em suas aulas

Nessa pergunta, os alunos professores precisavam relatar a importância que dão ao uso da fala durante as aulas de inglês que ministram, enumerando de 1 a 6, onde 6 se referia ao maior grau de importância e o 1 ao menor grau. Para o aluno-professor C1, a pronúncia foi colocada como o principal item na condução de suas aulas de língua inglesa (número 6), ficando a fala em segundo lugar com o número 5 e a gramática listou-se em último lugar com o número 1. Na opinião do aluno-professor A1, a fala veio em primeiro lugar (conceito 6) e a leitura e interpretação textual em última colocação, com o número 1. D1 enumerou as opções propostas de forma um pouco diferente do proposto; colocou o número 6 para a escrita e a leitura e interpretação textual, o número 5 para fala, compreensão oral (*listening*) e pronúncia e optou pelo número 3 para o aspecto gramatical da língua. Para D2, a gramática foi considerada como o item mais relevante em suas aulas com o número 6, a fala ficou em penúltimo lugar com o número 2 e a compreensão oral (*listening*) em última colocação com o número 1. Na opinião da aluna-professora D3, a pronúncia ficou em primeiro lugar com o número 6, a fala em segundo lugar com o número 5 e a leitura e interpretação textual em último lugar com o número 1. Na opinião da aluna-professora A2, a gramática veio em primeiro lugar (número 6), a fala em terceiro lugar (número 4) e a pronúncia em última colocação (número 1). Para D4, a fala ficou em primeiro lugar com o número 6 e a gramática em último lugar com o número 1. Para a aluna-professora A3, a fala foi colocada em primeiro lugar com o número 6, enquanto a gramática ficou com a última colocação (número 1). Na opinião de B1, compreensão oral (*listening*) ficou com a primeira colocação com o número 6, a fala em terceiro lugar com o número 4, enquanto a gramática ficou em último lugar.

Como percebemos acima, o relato dos alunos-professores nos indica que esses trabalham com a oralidade em sala de aula com seus alunos. De acordo

com 3 alunos-professores (A1, D4 e A3), a fala foi enumerada como o principal item utilizado por eles, 3 alunos-professores (C1, D1 e D3) disseram que a fala é a segunda em nível de uso na sala de aula, 2 alunos-professores (A2 e B1) enumeram a fala em terceiro lugar e 1 aluno-professor (D2) colocou a fala em penúltimo lugar.

4.3.3 Frequência do uso de atividades orais

Na pergunta 19 do questionário, os alunos professores foram perguntados sobre a frequência que utilizam atividades orais na sala de aula. Entre as sugestões propostas estavam apresentações orais, atividades com música, conversações/diálogos e outros. Sobre a utilização de atividades com música, D2 e D4 disseram nunca as realizarem. C1, D3, A2 disseram que isso ocorre frequentemente. C1, A3 e B1 disseram que às vezes fazem a utilização dessas atividades. Sobre a utilização de apresentações orais em sala de aula, D2 disse nunca fazer tal uso, C1 disse utilizar-se da atividade de forma rara. Para C1, D3 e A3, as apresentações orais ocorrem às vezes, enquanto que para A2, D4 e B1 as apresentações orais ocorrem frequentemente. Já para D1, tais atividades acontecem sempre. Com relação ao uso de conversações/diálogos, D2 disse nunca utilizá-los nas aulas de inglês, D3 relata utilizar às vezes. C1, A2 e A3 relataram usar tais atividades de forma frequente, enquanto C1, D4 e B1 afirmaram que sempre se utilizam de atividades ligadas a conversações/diálogos.

Os alunos-professores também poderiam incluir outras atividades que faziam uso nas aulas de língua inglesa e que auxiliavam nas atividades que contemplassem a oralidade. O aluno-professor A1 relatou que sempre faz atividades onde os alunos precisam falar na língua inglesa a partir de imagens mostradas a eles. D4 relatou utilizar-se sempre de séries de televisão e D2 disse que, raramente, faz uso de filmes. A3 relatou fazer, às vezes, a utilização de jogos em inglês.

4.3.4 Recursos utilizados para aprimorar a oralidade

Questionamos os alunos-professores sobre os recursos que utilizavam para aprimorar a competência da fala em língua inglesa, enquanto ministram suas aulas. Para isso, disponibilizamos algumas opções para que os alunos-professores pudessem escolher. Sobre os recursos, estavam o uso de livros didáticos, livros em geral, internet, revistas, jornais, folders e pôsteres, programas de televisão, filmes e séries de tv. Também havia a opção – outras, onde os alunos-professores poderiam mencionar algum outro recurso não contemplado nas opções acima.

Sobre os recursos utilizados para aprimorar a oralidade em língua inglesa, os alunos-professores C1, A1, D1, D3, A2 e D4 disseram fazer uso de livros didáticos, enquanto B1 relatou utilizar-se de livros em geral. Os alunos-professores A1, D1, D2, D3, A2, D4, A3 e B1 utilizam programas de televisão, filmes e séries como recurso. A utilização da internet foi escolhida por C1, D1, D2, D3, A2, D4 e A3. Ainda sobre a utilização da internet, D3 diz que enfrenta o problema da internet ser muito lenta na escola em que trabalha, o que inibe o seu uso. O aluno-professor C1 relatou fazer a utilização de sites que priorizem o ensino de língua inglesa. Revistas, jornais, folders e pôsteres, são fontes utilizadas pelos alunos-professores D1 e D2. O aluno-professor D1 ressalta também que utiliza blogs e redes sociais e qualquer outro tipo de ferramenta que possa expor o aprendiz a esse tipo de atividade oral. Os alunos-professores C1, D2, D3 e B1 disseram utilizar-se de músicas no idioma estrangeiro, onde D3 ressalta que essa atividade é bastante utilizada no curso de inglês, no qual estuda. A aluna-professora A3 relatou fazer a utilização do cd que acompanha o livro didático, assim como de atividades e jogos em inglês. O aluno-professor D4 diz também fazer a utilização de testes da universidade de Cambridge, que ele adapta para seus alunos de níveis avançados. O mesmo ainda relatou que utiliza dvds da BBC. O aluno-professor D4 também relatou utilizar pequenos trechos de diálogos.

4.3.5 Número de seus alunos que fazem curso de inglês, e as vantagens a esse respeito

Os alunos-professores, quando na situação de trabalharem em escola de ensino regular, deveriam indicar o número de alunos que faziam curso de inglês e darem sua opinião sobre as possíveis vantagens desses alunos frequentarem um curso livre de inglês. O aluno-professor C1 nos disse que possui em média um total de 3% de alunos que fazem curso de inglês e relatou que o fato dos alunos terem mais contato com o idioma aponta-se como uma vantagem. A1 trabalha apenas no contexto de curso livre de inglês, logo não sinalizou nenhuma porcentagem a esse respeito. Mesmo assim, deu sua opinião sobre os alunos que frequentam um curso livre de inglês. A1 disse que os alunos podem praticar mais a língua nesse contexto e que o contato com a língua se faz de forma mais frequente e é diferente do contexto das aulas de inglês da escola pública. No relato do aluno-professor D1, o número de alunos nessa situação é muito pequeno, e aponta uma porcentagem de menos 1%. Ele disse que acha que todo reforço na língua inglesa demonstra-se como algo positivo. D2 disse que a porcentagem de alunos na situação mencionada perfaz uma média de 4% e que esses alunos acabam possuindo mais habilidades com a língua inglesa. D3 comentou que entre seus alunos, uma média de 20% faz curso de inglês em uma escola livre de inglês. Assim como C1 e A1, a aluna-professora D3 destacou que, no curso livre de inglês, os alunos possuem mais contato com a língua inglesa. A mesma porcentagem foi conferida por A2, em que 20% de seus alunos estão num curso livre de inglês. Assim, como o aluno-professor A1, D4 trabalha em curso livre de inglês, não podendo, dessa forma, responder à questão proposta. A3 relatou que tem uma média de 5% do total de seus alunos que frequentam um curso de inglês e que esses possuem mais facilidade para a aprender a língua inglesa no contexto da escola regular. Para a aluna-professora B1, a média foi de 20% de alunos fazendo curso de inglês. B1 explicou que a oportunidade que os alunos têm de contato com a língua inglesa fora do contexto da escola de ensino regular auxilia no seu aprendizado.

4.3.6 Relato do aluno-professor sobre alunos com conhecimento prévio de inglês

Para os alunos-professores C1, A1, D1, D3, D4, A3 e B1, o fato de alguns alunos possuírem considerável conhecimento na língua inglesa, não se apresenta como um problema. O aluno-professor C1 acha que tais acontecimentos ajudam no desenvolvimento das aulas, fato este que ele diz apreciar muito. Para o aluno-professor C1, tal fato não se demonstra como um problema, diante do fato que esse nunca enfrentou alguma situação que o constrangesse. Mesmo possuindo alunos com altos níveis de proficiência na língua inglesa, C1 disse que as atividades de fala ocorrem de forma natural e tranquila.

(...) acho que a aula flui de uma forma mais próxima a que eu gostaria. (informação verbal)³⁴

O aluno-professor D1 ressaltou que no momento não possui alunos nesse tipo de nível. Para D2, isso não é um problema, visto que só possui alunos de nível básico. Na opinião da aluna-professora D3, o fato não a intimida, já que ela relatou tomar proveito do momento para aprimorar seu próprio conhecimento, bem como disse gostar de compartilhar tais informações para seus colegas de trabalho.

(...) eu utilizo isso para aprimorar meu conhecimento (...) Acontece muitas vezes deles conhecerem vocabulários (...) que eu não tenho contato, então eles me transmitem. (informação verbal)³⁵

³⁴ Entrevista concedida por C1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (08:39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

³⁵ Entrevista concedida por D3. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (03:41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 8 desta monografia.

O aluno-professor D4 disse possuir alunos no nível avançado, que conhecem palavras complexas, mas ele relata que aprecia comentar com estes alunos que o momento foi de aprendizagem para este professor.

Tenho um aluno que às vezes conhece alguma palavra rebuscada que desconheço, mas sempre comento que naquela oportunidade foi ele quem me ensinou. (informação verbal)³⁶

A3 não deu maiores detalhes sobre o fato de não se sentir intimidada pelos alunos que possuem algum conhecimento de língua inglesa. No relato da informante B1, a situação questionada não gera nenhum tipo de problema, pelo fato que a informante diz apreciar quando os alunos mostram saber informações sobre a língua, tentando lembrar de palavras no idioma estrangeiro. Diferentemente dos outros alunos-professores, a aluna-professora A2 diz que esse tipo de situação acaba trazendo certo desconforto, e diante disso, com receio de falar algo errado a ponto de fazer com que seus alunos achem esta professora pouco qualificada na área, sente-se em situação desconfortável.

4.3.7 Possíveis problemas no uso da oralidade

Com relação aos problemas enfrentados na execução de tarefas que contemplem a oralidade, o aluno-professor C1 referiu-se a vergonha por parte de seus alunos na possibilidade de erro de pronúncia. C1 relatou que eles ficam intimidados em pensar que seus colegas de classe possam rir dos erros. Outro problema nessa questão é a falta de interesse desses mesmos alunos. Já para A1, o problema está quando esse professor está falando na língua inglesa diante de alunos com diferentes níveis de proficiência da língua.

³⁶ Entrevista concedida por D4. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (06:35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 10 desta monografia.

Quando a maioria da turma entende o que você fala, em inglês, e um ou outro possui dificuldade. Enquanto você traduz e/ou tenta explicar de uma forma diferente, os outros ficam chateados, pois isso “impede-os” de terem uma conversa fluente. (informação verbal)³⁷

Na opinião de D1, o problema se resume no seguinte excerto, usualmente falado por seus alunos: “professor, eu não gosto de inglês”. Para D2, o problema se encontra na forma em que alunos tratam o ensino de forma geral, bem como a língua inglesa, em específico.

A falta de interesse deles, pelo o inglês e pelo estudo, e a bagunça que fazem. (informação verbal)³⁸

Na opinião da aluna-professora D3, em algumas turmas o problema é a falta de interesse dos alunos, visto que estes possuem a ideia de que não é preciso conhecer/aprender a língua estrangeira. O maior problema, na opinião de A2, é o fato de não poder trabalhar individualmente as dificuldades de cada aluno, levando em consideração que grande parte dos alunos apresenta alguma deficiência na aprendizagem do inglês. Ela menciona que tais problemas se apresentam desde as questões mais básicas da língua. Para D4, o problema está com relação aos alunos iniciantes, que geralmente ficam entediados, devido ao fato de almejarem “aulas-show”. Outros problemas estão na bagunça e desmotivação destes alunos. D4 reitera dizendo que prefere lecionar para alunos de níveis avançados, fato esse que nem sempre é possível. A aluna-professora A3 disse que, devido ao pouco tempo que tem de experiência em dar aulas de inglês, não conseguiu ainda detectar grandes dificuldades nessas atividades.

³⁷ Entrevista concedida por A1. [set. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:05 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta monografia.

³⁸ Entrevista concedida por D2. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Porto Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (05:23 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 7 desta monografia.

Para a aluna-professora B1, o maior problema está na diferença de aprendizagem e conhecimento entre os alunos de uma mesma sala de aula.

A dificuldade de alguns alunos em contraste com a facilidade de outros. (informação verbal)³⁹

De maneira geral, as atividades que contemplam a oralidade na língua inglesa parecem enfrentar problemas consideráveis, de acordo com os alunos-professores. Entre esses problemas, a ideia de falar na língua inglesa parece trazer certo desconforto para muitos alunos, principalmente quando esses estão tendo um contato inicial com a língua estrangeira. É difícil convencer os alunos que a tarefa é possível e que é importante na aprendizagem de inglês. Isso acaba desencadeando outro problema, que é o desinteresse por parte de alguns alunos a respeito da língua inglesa (problema esse relatado por C1, D1, D2 e D3). A bagunça (D2, D4) e a indisciplina se mostram como agentes impeditivos para que as aulas ocorram de forma positiva. Esses problemas mencionados tendem a se intensificar de forma maior nas escolas públicas, onde o grande número de alunos por sala impede que o professor possa trabalhar as dificuldades apresentadas por cada aluno, assim, como A2 relatou. A resistência em falar em inglês também é apontada pelos alunos-professores que lecionam em cursos livres de inglês. O alunos-professores C1 e D4 dizem enfrentar problemas com os alunos iniciantes, onde exemplificam as dificuldades que esses possuem para falar e o desejo que têm que o professor ministre aulas sempre muito interessantes, o que ele chama de “aula-show”. Os alunos-professores C1, A2 e B1 mencionam sobre a disparidade entre os alunos, onde uns possuem mais facilidade nas atividades orais, enquanto outros apresentam maior dificuldade. Entre as dificuldades desses alunos, C1 destaca o fato de eles não entenderem o que o professor está falando e isso dificulta as possibilidades de eles também falarem em inglês.

³⁹ Entrevista concedida por B1. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. São Mateus do Sul, 2015. 1 arquivo .mp3 (02:57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 12 desta monografia.

4.3.8 Possibilidade de aprender inglês no quesito oralidade

Nessa questão, perguntamos se os alunos-professores acreditavam na possibilidade de seus alunos fazerem o uso da oralidade em língua inglesa, após algum tempo de exposição ao idioma. Para oito alunos-professores (C1, A1, D2, D3, A2, D4, A3 e B1), é possível aprender a oralidade na língua inglesa nesses contextos. Na opinião do aluno-professor C1, é preciso haver aproveitamento desse período por parte dos alunos, que geralmente se mostram desinteressados. Para A1, é possível e tal questão é a sua maior expectativa como professor. Quando isso acontece, A1 disse ser o maior prazer que se pode ter na profissão de professor de língua inglesa. Ele enfatizou que falar no idioma é o principal objetivo da escola em que trabalha. Para D2, é possível aprender ao se trabalhar com conteúdos mais básicos. No relato de D3 configura-se a existência da possibilidade, mas ela acontece de forma restrita, principalmente pela carga horária reduzida da disciplina nas escolas, que é de 2 horas/aula semanais. Na opinião de A2, é possível aprender a comunicar-se oralmente na língua inglesa, mas isso ocorreria de forma mais efetiva se as escolas não voltassem, frequentemente, ao ensino repetitivo do verbo *To be*. Ela acredita na possibilidade de comunicar-se oralmente levando em consideração que um aluno estuda o idioma por, aproximadamente, 6 anos. Para D4, o fato de se comunicar oralmente é possível e nesse contexto ele destacou possuir um aluno no nível avançado.

Tenho um aluno fluente que é a prova disso, ele faz curso há 4 anos comigo. Além disso, ele assiste a várias séries, gosta do idioma e é muito dedicado. (informação verbal)⁴⁰

⁴⁰ Entrevista concedida por D4. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (06:35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 10 desta monografia.

Para a aluna-professora A3, a possibilidade de falar em inglês acontece após um certo período.

Sim, a partir de um certo período que o aluno já está em contato com a língua ele pode se comunicar, nem que seja só o básico. (informação verbal)⁴¹

Já na opinião de B1, essa aprendizagem ocorre pois as aulas auxiliam em pronúncia e na fixação de palavras. Em oposição aos alunos-professores citados anteriormente, o aluno-professor D1 disse não acreditar nessa possibilidade.

Não. A dificuldade de ensinar pronúncia para os alunos é enorme. Principalmente em colégios do interior. (informação verbal)⁴²

Assim, de forma geral, os alunos-professores demonstraram acreditar na aprendizagem da oralidade nos contextos escolares em que trabalham.

4.3.9 Habilidade linguística favorita dos alunos

Perguntamos aos alunos-professores qual era a habilidade linguística que eles julgavam ser a favorita de seus alunos. Sobre as preferências de seus alunos com relação às habilidades em língua inglesa, os alunos-professores C1 e A3 disseram preferir a habilidade de ouvir, pois estão constantemente solicitando ao professor atividades musicais e por manterem contato frequente com músicas e jogos em inglês.

⁴¹ Entrevista concedida por A3. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:03 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 11 desta monografia.

⁴² Entrevista concedida por D1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (12:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

Ouvir porque a maioria tem muito contato com músicas, jogos em inglês. (informação verbal)⁴³

Para os alunos-professores A1, D4 e B1, a habilidade favorita dos alunos é a de falar. Para A1, a fala na língua inglesa parece ser o objetivo de quem está indo para uma escola de inglês e os mesmos possuem interesse de se comunicar oralmente nessa língua.

Falar, pois isso mostra que eles estão indo para uma escola de inglês e aprendendo a se comunicar nesta língua. (informação verbal)⁴⁴

Para D4, a preferência ocorre nessa habilidade, pois acredita que nenhum aluno se matricula em um curso livre de inglês para realizar exercícios de gramática. Na opinião de D4, o que alunos querem realmente é se comunicar. Na opinião de B1, ao falar em inglês, os alunos querem demonstrar que aprenderam e que conseguem se comunicar no idioma estrangeiro. Para D1, os alunos não parecem demonstrar preferência por nenhuma habilidade especificamente, visto que ele relata que os alunos são muito preguiçosos. No entanto, na opinião de D1, a habilidade que ele julgou que seus alunos consideram a “menos ruim” é a de leitura. Para D2, D3 e A2, a habilidade preferida é a de escrever. Para a aluna-professora D2, isso acontece devido ao fato de ser a habilidade que eles menos reclamam. Ela também disse que os alunos preferem, além da habilidade de escrever, atividades de leitura. Para D3, a habilidade da escrita parece ser a que eles estão mais familiarizados ao executar. Na opinião de A2, a escolha dessa habilidade se deve ao fato de ser onde alunos mais questionam sobre suas dificuldades.

⁴³ Entrevista concedida por A3. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:03 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 11 desta monografia.

⁴⁴ Entrevista concedida por A1. [set. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:05 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta monografia.

Escrever, pois é a atividade que eles mais tiram suas dúvidas.
(informação verbal)⁴⁵

Evidenciamos que, sobre as preferências dos alunos com os quais os alunos-professores ministram aulas de inglês, apenas três relataram que seus alunos preferem falar na língua. Entre esses alunos-professores, dois (A1 e D4) trabalham em curso livre de inglês e uma (B1) atua em escola regular.

4.4 PARTE 4

4.4.1 Desempenho em língua inglesa, em termos de oralidade

Os alunos-professores foram questionados sobre seu desempenho na língua inglesa, levando em consideração a oralidade. Para isso, deveriam escolher uma das opções propostas: (a) insuficiente – (b) regular – (c) satisfatório – (d) bom – (e) muito bom – (f) excelente. Além disso, deveriam justificar a escolha feita.

⁴⁵ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

SUJEITOS DA PESQUISA	ESCALA
C1	Bom
A1	Bom
D1	Satisfatório
D2	Bom
D3	Bom
A2	Satisfatório
D4	Excelente
A3	Satisfatório
B1	Bom

QUADRO 2 – OPINIÃO DOS ALUNOS-PROFESSORES QUANTO AO SEU DESEMPENHO ORAL NA LÍNGUA INGLESA.
 FONTE: A AUTORA (2015)

De acordo com o Quadro 2, três alunos-professores (D1, A2 e A3) julgaram seu desempenho em questões de oralidade como satisfatório. Na opinião de D1, apesar de não fazer uso diário da fala em língua inglesa, mencionou que pelos longos anos que tem contato, julga possuir segurança ao utilizar o idioma.

Não faço uso diário do inglês na minha comunicação... e o que faz o monge é a prática ... mas 200 anos de filmes/seriados/games *and so on* me fazem ter uma segurança. (informação verbal)⁴⁶

A aluna-professora A2 afirmou que ainda tem muito o que aprender em relação à língua inglesa e diz, ainda assim, que consegue se comunicar utilizando a mesma. A3 relatou que apesar de saber que precisa aprender muito mais da língua inglesa, consegue se comunicar no idioma com falantes da língua inglesa.

⁴⁶ Entrevista concedida por D1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (12:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

Ainda tenho muito o que aprender na língua mas consigo me comunicar bem com um falante do inglês. (informação verbal)⁴⁷

Os alunos-professores C1, A1, D2, D3 e B1 disseram possuir um bom nível de oralidade. Para o aluno-professor C1, apesar de não possuir uma pronúncia perfeita, sua proficiência oral na língua inglesa não deixa a desejar quando esse precisa se comunicar na língua. De acordo com A1, seu desempenho oral na língua inglesa é bom, porque julga conseguir se comunicar fluentemente, mas reconhece que é necessário aprimorar-se na língua, e para isso, pretende passar por muitas avaliações nesse sentido, com o intuito de aprofundar seus conhecimentos no inglês. Para D2, seu desempenho é considerado bom graças ao seu interesse em aprender a língua inglesa. No entanto, relatou que precisa aprender muito mais nesse sentido. Na opinião da aluna-professora D3, seu bom desempenho deve-se ao fato de estar buscando conhecimento de língua inglesa num curso particular. Para B1, seu desempenho é considerado bom porque ainda não sabe tudo sobre a língua inglesa. Já o aluno-professor D4, disse possuir um desempenho excelente. Segundo ele, isso se deve ao fato de estar utilizando a língua desde os oito anos de idade e também por estar utilizando essa habilidade desde então.

De forma geral e algumas vezes mais enfatizada, podemos dizer que todos os alunos-professores disseram possuir uma boa proficiência oral na língua inglesa. Alguns desses alunos-professores deixaram explícito que a fala os permite comunicar-se na língua inglesa. Entre os níveis de proficiência na fala, cinco alunos-professores consideraram que são bons nesse aspecto, dois alunos julgaram suas habilidades de forma satisfatória e um aluno-professor escolheu a opção excelente para descrever sua habilidade de fala.

⁴⁷ Entrevista concedida por A3. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:03 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 7 desta monografia.

4.4.2 Problemas na utilização da oralidade

Nessa questão, os alunos-professores deveriam apontar os problemas que enfrentam quando necessitam falar na língua inglesa. A resposta deveria ser justificada. Para o aluno-professor C1, o maior problema encontrado ao falar inglês está na falta de vocabulário. Para A1, o problema se encontra nos contextos específicos de uso da fala, onde ele cita o tema doenças para exemplificar. Por não ter conhecimento profundo em determinados assuntos, o aluno-professor A1 disse sentir dificuldades em se comunicar oralmente na língua estrangeira.

Contextos específicos, como doenças, pois eu não tenho um conhecimento profundo, o que faz com que eu fique “em cima do muro”, tanto em inglês quanto em português. (informação verbal)⁴⁸

Para D1, o problema está em pronunciar algumas palavras. Já para a aluna-professora D2, a dificuldade está também em pronunciar algumas palavras, porém de forma correta. Já para D3, o problema está em encontrar possibilidades de se comunicar na língua inglesa.

Não encontra-se muitas pessoas que se proponham a atividade e falta de tempo a procurar outras alternativas. (informação verbal)⁴⁹

Para a aluna-professora A2, o problema tem relação à falta de vocabulário e conhecimento da estrutura da língua estrangeira.

⁴⁸ Entrevista concedida por A1. [set. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:05 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta monografia.

⁴⁹ Entrevista concedida por D3. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (03:41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 8 desta monografia.

O vocabulário, que muitas vezes esquecemos e algumas regras do idioma. (informação verbal)⁵⁰

Para D4 e A3, o maior problema está no momento na pronúncia, onde D4 destaca o “*th*”, principalmente antes da letra R. Já na opinião de B1, a dificuldade está nas diferenças de estrutura das frases em inglês e português. Em verdade, B1 destaca que o problema seria a ordem das palavras, pois, segundo ele, mudam bastante de uma língua para a outra.

As formas da língua, especialmente quando em português é uma sequência e em inglês tudo muda de lugar. (informação verbal)⁵¹

4.4.3 Situações de uso da oralidade em língua inglesa

Na pergunta 28 do questionário, fornecemos duas situações de uso da oralidade em língua inglesa e solicitamos que os alunos-professores escolhessem a situação que eles preferiam se comunicar oralmente e justificassem a escolha. As duas opções foram: (a) quando está lecionando, conduzindo uma atividade oral com seus alunos, e (b) na situação acadêmica, quando você fala inglês com seus colegas e professores. Seis alunos-professores desta pesquisa (C1, A1, D1, D3, D4 e B1) escolheram a primeira situação. Já 3 alunos-professores (D2, A2 e A3) escolheram a segunda opção.

Para C1, apesar de escolher a primeira situação, ele mencionou que possui o medo de cometer erros em frente de seus alunos, principalmente em questões de pronúncia.

⁵⁰ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

⁵¹ Entrevista concedida por B1. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. São Mateus do Sul, 2015. 1 arquivo .mp3 (02:57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 12 desta monografia.

Apesar de tudo, também sinto o medo de errar a pronúncia, como os alunos, diante de alguém que possa saber mais do que eu. (informação verbal)⁵²

Já para A1, a escolha de primeira situação (ao lecionar) se deve ao fato de ele não estar presenciando aulas de língua inglesa na universidade. Também relatou o quão interessante é quando está se comunicando oralmente em língua inglesa com seus alunos, o quanto eles ficam atentos ao uso dessa competência linguística.

O relato de D1 demonstrou que, apesar de utilizar da fala com seus alunos, os mesmos parecem não entender o que ele está falando, através do seguinte fragmento:

Falo que nem papagaio e eles não entendem nadinha... desse jeito é fácil se sentir seguro. (informação verbal)⁵³

A aluna-professora D3 disse que se sente com mais segurança na primeira situação em relação a fala e que, na situação acadêmica, não se sente à vontade, devido a algumas atitudes da professora.

Para D4, é mais fácil desenvolver atividades que contemplam a fala com falantes que sabemos em que nível de proficiência se encontram, por isso prefere a primeira situação.

⁵² Entrevista concedida por C1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (08:39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 4 desta monografia.

⁵³ Entrevista concedida por D1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (12:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

É mais fácil exercer a atividade de fala com pessoas que você já sabe o nível de vocabulário que elas possuem. (informação verbal)⁵⁴

B1 também escolheu a situação de professora, pois julga ter mais conhecimento do que seus alunos, sentindo-se segura pelo fato desses estarem em níveis mais baixos de proficiência.

Lecionando eu sei mais que meus alunos, me sinto segura, pois eles estão em um nível básico ainda. (informação verbal)⁵⁵

A seguir, trazemos o relato dos alunos-professores que escolheram a segunda opção, ou seja, que preferem utilizar a língua inglesa em situação acadêmica, quando falam em inglês com seus colegas e professores.

Para a aluna-professora D2, utilizar-se da língua inglesa na situação de acadêmica acarreta em menos responsabilidade e é nessa situação que ela sente que está aprendendo mais. Já A2 prefere a situação acadêmica, pois pensa que os alunos estão na universidade para se expor oralmente em inglês, e assim aprendê-la.

Na situação acadêmica, pois estamos ali para errar e aprender. (informação verbal)⁵⁶

Lembramos que A2 não presencia aulas de língua inglesa na universidade. A3 afirmou se sentir mais à vontade na situação de aluna e admitiu não ter receio de errar ao falar na língua inglesa.

⁵⁴ Entrevista concedida por D4. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (06:35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 10 desta monografia.

⁵⁵ Entrevista concedida por B1. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. São Mateus do Sul, 2015. 1 arquivo .mp3 (02:57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 12 desta monografia.

⁵⁶ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

Me sinto mais à vontade e não tenho medo de errar. (informação verbal)⁵⁷

4.5 PARTE 5

4.5.1 Razão em fazer o curso de Letras Português-Inglês

Nessa questão, perguntamos aos alunos-professores sobre a razão que os levaram a ingressar no curso de Letras Português-Inglês na universidade investigada. Sobre a motivação em ingressar ao curso de Letras Português-Inglês, o aluno-professor C1 relatou que sempre apreciou a língua inglesa e que esse apreço vem desde o período de infância. Como seu contato com a língua inglesa ocorreu devido a outro fator que gostava muito (o vídeo game), C1 disse que foi através da necessidade de entender as mensagens provenientes dos jogos que teve o contato inicial com a língua inglesa. Ele expressou realmente “uma paixão” pela língua ao falar do idioma. No entanto, o gosto pela língua inglesa não o levou, inicialmente, a pensar que iria lecionar a língua estrangeira um dia, porém após decidir fazer o curso de Letras, levando como grande motivação o contato com o idioma no ensino superior, iniciou a experiência em ministrar aulas em inglês, o que diz estar gostando muito. C1 enfatizou que já imaginava que o curso de Letras não se resumiria em fazer um curso de línguas, visto que se trata de um curso de licenciatura.

⁵⁷ Entrevista concedida por A3. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:03 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 11 desta monografia.

Sempre tive paixão pela língua, inglesa e achei que poderia gostar, como aconteceu. Nunca pensei em lecionar, mas estou adorando. (informação verbal)⁵⁸

A1 inicia dizendo que, quando pensava em ingressar num curso superior, sempre pensava no curso de engenharia. No entanto, quando foi convidado a dar aulas de inglês na escola em que estudava inglês no em 2013, começou a pensar na possibilidade de iniciar o curso de Letras Português-Inglês. Logo, as razões que o fizeram ingressar no curso de Letras foram: primeiramente, o fato de já estar atuando na área, uma vez que ele leciona aulas num curso livre de inglês, mesmo local que também continua seus estudos na língua. O segundo fator deve-se pela vontade que tem de seguir nessa carreira de ensino de línguas, uma vez que vê nessa profissão uma maneira de estar fazendo o uso da língua. Na entrevista concedida, ele mencionou sobre testes internacionais, que avaliam a proficiência do aprendiz na língua estrangeira e sobre sua vontade de fazê-los periodicamente. Mencionou ainda que nas aulas em que é aluno no curso de inglês procura focar seus esforços na sua preparação para esses testes de proficiência. Para o aluno-professor D1, o fato de ter sempre gostado do inglês, devido ao seu contato com músicas, jogos, filmes e histórias em quadrinhos, e da língua inglesa ser a única disciplina que o interessava ao ingressar em um curso superior, levou-o a tentar o vestibular em Letras Português-Inglês, quando tinha 18 anos. Na época, D1 não foi aprovado no vestibular, pois, segundo ele, nessa ocasião, o vestibular para o curso de Letras era bastante concorrido. Também destacou que, naquela época, o vestibular não era vocacionado, logo os candidatos ao prestar o vestibular tinham que realizar provas com todas as disciplinas. Sua colocação no vestibular foi vigésimo-primeiro, lembrando que o vestibular para Letras na universidade desta pesquisa oferece 20 vagas no vestibular de inverno e 20 no de verão. D1 relata que empatou com outro candidato mais velho e foi esse que ficou com a vaga. Diante desses fatos e também de sua vida ter tomado outros rumos, D1 ficou afastado por alguns anos do ensino superior. Numa ocasião em que um amigo comentou

⁵⁸ Entrevista concedida por C1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (08:39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 4 desta monografia.

sobre o vestibular na universidade, D1 se interessou novamente pela possibilidade de prestar o vestibular, visto que a partir de então, a prova era vocacionada. Diante da nova possibilidade de entrar no curso de Letras, D1 fez um cursinho pré-vestibular numa outra instituição superior de ensino por um período de um mês. Ele passou no vestibular em uma boa colocação e disse que, por gostar de português e, principalmente, do inglês, se matriculou no curso. Também ressaltou que tinha cogitado a hipótese de tentar o curso superior de Filosofia, mas que sua paixão por inglês prevaleceu em sua decisão final. No entanto, ao responder ao questionário, D1, que já se encontra em processo de finalização do curso, fala que se frustrou com o curso de Letras, pois considera que pouco lhe foi acrescentado na língua inglesa e que, se pudesse voltar ao tempo, teria feito Filosofia. Para D2, seu ingresso ao curso de Letras aconteceu devido ao seu “amor a esse idioma”. Ela comentou que seu gosto pela língua inglesa ocorreu devido a diferentes mídias, músicas e filmes. Também disse que como seu interesse pela língua inglesa aconteceu desde o início que ela teve contato com o idioma na quinta série, percebeu que no curso de Letras poderia ter a oportunidade de aprender melhor o idioma, assim como ter a chance de dar aulas de língua em escolas. Para D3, a razão de ter iniciado o curso de Letras se deve ao fato de ela gostar da língua estrangeira e também por acreditar, inicialmente, que se aprofundaria no idioma em termos de proficiência. No entanto, ela mencionou que isso não aconteceu.

(...) por gostar da língua, e acreditava conseguir aprender de forma proficiente na formação, mas não é assim. (informação verbal)⁵⁹

A acadêmica afirmou isso, pois já está em processo de finalização do curso (4º. ano). Ela relatou que sempre se destacou em inglês enquanto aluna em escolas de ensino regular e que isso foi um dos maiores motivos que a fez optar pelo curso de Letras. Disse também que, além do inglês, gostava da

⁵⁹ Entrevista concedida por D3. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (03:41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 8 desta monografia.

disciplina de português e de literaturas. Para A2, o fato de ter feito curso de inglês desde a infância, bem como a vontade de ser parecida a seus professores de inglês fizeram despertar o seu interesse pelo curso de Letras. Ela comentou que desde aquela época se interessava pela língua e pelo seu uso e já sabia que queria estudar algo que fosse relacionado a língua inglesa.

Desde pequena fiz curso de inglês e sabia que queria ser como meus professores, desde lá, me interessei pela língua e seu uso. (informação verbal)⁶⁰

Eu comecei o curso de inglês com 6 anos, daí eu já me interessei desde o começo pelo inglês. Aí com o passar do tempo eu sabia que era isso que eu queria cursar – só que eu não sabia a faculdade que eu tinha que fazer, aí eu fui pesquisando, aí eu acabei achando a Fafi, né. Aí eu fui buscar vestibular e até eles apareceram na escola e eu fui fazer vestibular e de cara já deu certo. Aí, nossa, eu fiquei bem empolgada e daí eu acabei vendo que era isso que eu queria mesmo, sabe. Eu até me interessei pelo inglês só, mas até pelas outras coisas que tinha em Letras, Literatura e Linguística. Eu acabei gostando assim de Letras em geral, mas eu ainda vou continuar seguindo no inglês então desde pequena eu sabia que era isso. (informação verbal)⁶¹

A aluna-professora A2 tem contato com a língua inglesa desde quando estava nas primeiras séries, onde estudou numa escola de ensino particular. Para D4, o seu ingresso ao curso de Letras deu-se graças a necessidade que tinha de aprender sobre didática no ensino de língua inglesa. Ele ressaltou que quando ingressou na universidade, já tinha experiência de um ano ministrando aulas de inglês. Assim, seu maior propósito foi de conhecer métodos e/ou abordagens que o auxiliasse no exercício da prática docente. Para A3, o maior interesse em ingressar no curso de Letras não se deu por intermédio do inglês, mas sim do português. Ela relatou que gosta do inglês, mas o português e a

⁶⁰ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

⁶¹ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

literatura foram os motivos principais de seu início no curso. Ela explicou que teve uma experiência ruim com a professora de português na escola e que decidiu fazer o curso de Letras para se tornar uma boa professora. Para B1, o seu desejo em ingressar no curso de Letras se deu pelo fato dela gostar muito do inglês e por ter facilidade com a língua.

Percebe-se nesses relatos, que a grande maioria (8 alunos-professores, sendo eles C1, A1, D1, D2, D3 A2, D4 e B1) traz como principal razão da escolha do curso de Letras Português-Inglês as experiências que tiveram com a língua inglesa anteriormente ao ingresso no curso. Os relatos ainda apontam que esses alunos-professores entraram no curso de Letras com conhecimento prévio da língua inglesa. A facilidade em usar e aprender a língua inglesa aparece em alguns relatos, bem como o apreço que a maioria dos alunos reporta possuir com a língua estrangeira. Os alunos-professores C1, A1 e A2, D4 relataram ter contato com a língua inglesa há muito tempo e esses parecem ser os alunos-professores que abordam a importância da oralidade na língua inglesa ao longo dos relatos via questionário e entrevista. Presumimos, através dos dados coletados, que há uma relação do apreço pela língua inglesa com o nível de proficiência dos alunos. Aqueles que julgam usar a língua em termos de oralidade são os que expressam ter maior facilidade quando precisam se comunicar oralmente na língua inglesa. Lembramos que nesse trabalho não realizamos nenhum tipo de teste de proficiência com os alunos-professores, que foram nossos sujeitos de pesquisa, e, portanto, aquilo que comentamos a respeito de seus níveis de proficiência, baseia-se exclusivamente nos relatos dados por esses alunos-professores.

4.5.2 O que significa ser fluente em língua inglesa

Perguntamos aos alunos-professores o que eles entendiam por fluência na língua inglesa. Sobre a questão de fluência em língua inglesa, C1 relatou que se trata da sincronia que acontece entre gramática, pronúncia e vocabulário, de forma que as mesmas sejam bem desenvolvidas pelo aprendiz. Para ele, para ser fluente é necessário utilizar a língua estrangeira de forma semelhante à forma

que se utiliza a língua materna. Já para o aluno-professor A1, a fluência se refere ao uso da língua estrangeira em diferentes contextos, bem como com diferentes pessoas.

Creio que ser fluente seja você conseguir se comunicar com todo o “tipo” de pessoa em todo “tipo” de contexto, pois não adianta você saber sobre todos os conteúdos (*grammar e vocabulary*) e usar palavras e/ou expressões “erradas” em contextos “errados”. (informação verbal)⁶²

Para D1, fluência se refere a ter nível de interação com as pessoas por meio da língua estrangeira. Ele destacou a importância de se entender o que a outra pessoa envolvida no processo de interação fala e, quando for necessário, deve-se conseguir falar no idioma, sem que nenhum aspecto da língua estrangeira se mostre como insuficiente, destacando o conhecimento de vocabulário da língua, pronúncia e gramática.

Ter um nível de interação com alguém através do idioma em questão ... você entendendo o que lhe falam (pelo menos 60%) e não lhe faltar palavras/pronúncia/gramática para responder, fechou. (informação verbal)⁶³

Para a aluna-professora D2, a fluência é conferida para o aprendiz que consegue utilizar muito bem as quatro habilidades da língua inglesa. Para D3, ser fluente está relacionado a conseguir se comunicar eficientemente no idioma estrangeiro, bem como se fazer entender. Ser fluente também confere a conseguir ler e escrever na língua estrangeira de forma eficaz. Para A2, para se afirmar que uma pessoa é fluente na língua inglesa é preciso que ela tenha a

⁶² Entrevista concedida por A1. [set. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (03:05 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta monografia.

⁶³ Entrevista concedida por D1. [nov. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2014. 1 arquivo .mp3 (12:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 desta monografia.

capacidade de pensar, ler, ouvir e falar nessa língua. Para o aluno-professor D4, ser fluente caracteriza-se por comunicar-se com um outro falante de língua inglesa, seja ele nativo ou não, de forma que não ocorram interrupções, problemas que impossibilitem ou dificultem a conversa. Na opinião de A3, ser fluente significa saber falar, escrever e entender bem os falantes nativos. Já para a aluna-professora B1, ser fluente é conseguir se comunicar, entender o que se ouve e falar na língua inglesa, ou seja, construir um diálogo interacional.

Conseguir se comunicar, se você consegue se comunicar, entender e falar, construir uma conversa, você compreende a língua. (informação verbal)⁶⁴

Percebemos nos relatos dos alunos-professores que a maioria (7 alunos-professores, sendo eles C1, D1, D3, A2 e D4, A3 e B1) remete o termo fluência ao uso da oralidade na língua inglesa. Alguns falam no conhecimento que é necessário possuir na língua inglesa em questão de vocabulário, de gramática, mas parece-nos que eles entendem que esses necessitam estar atrelados à produção oral na língua estrangeira. Um componente frequentemente abordado pelos alunos-professores quando falamos em oralidade na língua inglesa é a questão da pronúncia. Notamos que quando abordam esse termo parecem estar associando com produção oral na língua estrangeira. Percebemos que para esses alunos-professores situações interativas requerem que se faça o uso de diferentes aspectos que compõem um idioma, mas que para isso é necessário que se tenha habilidade para utilizá-lo de forma adequada. Pensamos que essas habilidades se referem a competência comunicativa do aprendiz numa língua estrangeira. Retomamos assim, os termos utilizados por Hymes (1972), Canale e Swain (1980, 1983), Celce-Murcia *et al.* (1995) e Celce-Murcia (2007), quando esses autores tratam dos conhecimentos necessários com relação a uma língua estrangeira em situações comunicativas. Os componentes que integram tais conhecimentos privilegiam, principalmente, aspectos que facilitam o ato

⁶⁴ Entrevista concedida por B1. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. São Mateus do Sul, 2015. 1 arquivo .mp3 (02:57 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 12 desta monografia.

comunicativo e fica evidente que os conhecimentos de cunho gramatical são apenas uma pequena parte desse processo.

4.5.3 Semelhanças e diferenças encontradas nas aulas de inglês

Perguntamos aos alunos-professores quais eram as semelhanças e diferenças que encontravam, comparando as aulas de língua inglesa na universidade com as aulas que ministram na escola com relação às atividades que contemplam a oralidade. Com relação às semelhanças e diferenças encontradas nos dois ambientes, o aluno-professor C1 destaca apenas as semelhanças, dizendo que tais lugares são mais parecidos do que se imaginava. Nos dois universos há alunos que se destacam, a grande maioria possui dificuldade e são poucos os que se dedicam em melhorar o seu desempenho na língua inglesa. Para A1 fica difícil mencionar as semelhanças e diferenças encontradas, visto que não presencia aulas de inglês na universidade. Para o aluno-professor D1, existe certa urgência nos dois ambientes para se ensinar aos alunos coisas básicas, fato que acaba atrasando o ensino de outras competências da língua. Ele relata que isso acontece nos diferenciados contextos, onde cita a universidade, a escola pública e as escolas particulares. Sobre as diferenças nesses ambientes, D1 não emitiu a sua opinião. Na visão de D2, no universo do ensino superior se contempla mais a oralidade na língua inglesa, pois os alunos demonstram ter mais interesse, ao passo que na escola em que leciona os alunos realizam as tarefas muitas vezes apenas por obrigação, uma vez que, geralmente, não gostam do idioma estrangeiro. No relato de D3, as diferenças se encontram nos níveis de proficiência dos alunos, enquanto que as semelhanças estão na utilização de um livro didático; contudo, em seu caso, não faz uso desse material.

Diferenças são os níveis encontrados e semelhanças, utilização de livro didático, (não frequente no meu caso como professora). (informação verbal)⁶⁵

⁶⁵ Entrevista concedida por D3. [jan. 2015]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. União da Vitória, 2015. 1 arquivo .mp3 (03:41 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 8 desta monografia.

Nas respostas de A2, ela comenta que as semelhanças estão no fato de possuírem pouco tempo de aula nos dois contextos, bem como um grande número de alunos por sala de aula, mas que na universidade, os alunos demonstram mais interesse pela língua inglesa.

Temos pouco tempo e muitos alunos em ambas as aulas, porém, na universidade, os acadêmicos têm mais interesse do que os alunos de escola. (informação verbal)⁶⁶

O aluno-professor D4 diz que a semelhança é a questão de haver alunos desinteressados, e a diferença é que onde ele leciona há muitos alunos interessados em aprender inglês. A3 relatou que a diferença entre os dois contextos é que nas escolas o número de alunos por sala é elevado (em média 30 alunos), enquanto que na faculdade o número de alunos é menor (em média 15 alunos,) devido a divisão dos alunos em duas turmas, de acordo com o nível deles. Desta forma, segundo A3, na universidade é mais fácil que os professores adjudiquem mais atenção aos seus alunos em questões relacionadas às suas dificuldades com a oralidade. Sobre as semelhanças, a aluna-professora A3 disse que tenta ter como referência os métodos de ensino da universidade, onde destacou o uso de áudios e da utilização que se faz da fala. Para B1, a universidade proporciona mais ensejos para trabalhar a oralidade. Ela diz que na escola onde leciona, fica a maior parte do tempo utilizando as atividades da apostila.

Na pergunta que fizemos a respeito das diferenças e semelhanças, percebemos que a maioria dos alunos-professores (5 alunos-professores, sendo eles C1, D1, D2, A2 e B1) abordaram apenas um desses dois itens. Imaginamos que isso aconteceu porque não prestaram atenção suficientemente na pergunta

⁶⁶ Entrevista concedida por A2. [dez. 2014]. Entrevistadora: Giselle Ludka Deitos. Canoinhas, 2014. 1 arquivo .mp3 (04:43 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 9 desta monografia.

e acabaram abordando o fator que mais embasa suas opiniões sobre o uso da oralidade e o que fica mais evidente nos contextos propostos.

Sobre as diferenças e semelhanças apontadas pelos alunos-professores entrevistados, Silva (2007) menciona sobre as desvantagens para aqueles alunos que estão na universidade e que já possuem certo conhecimento na língua inglesa. Essa situação, assim como relatada pelos entrevistados parece ser fato comum que inicia na escola regular, onde a realidade evidenciada na universidade também ocorre naquele meio educacional.

No próximo capítulo, trazemos nossas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa, bem como apresentamos as limitações e sugestões de nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho teve como objetivo entender como se dá a utilização da oralidade em língua inglesa por parte dos alunos-professores do curso de Letras Português-Inglês de uma universidade estadual pública da cidade de União da Vitória (PR). Para essa pesquisa, nosso interesse concentrou-se nos acadêmicos, os quais chamamos ao longo desse trabalho de alunos-professores e estavam em um dos quatro anos do curso de Letras com a dupla habilitação e que, além de estarem na universidade, lecionassem a língua inglesa em uma instituição (pública e/ou privada) ou em um curso livre de inglês. No contexto que traçamos, obtivemos como informantes nove alunos-professores, sendo três alunos-professores do primeiro ano (A1, A2 e A3), 1 aluno-professor (B1) do segundo ano, 1 aluno-professor (C1) do terceiro ano e 4 alunos-professores (D1, D2, D3, D4) do quarto ano.

Após a análise dos dados, chegamos a alguns resultados que nos revelaram um cenário bastante semelhante com o que essa pesquisadora já havia vivenciado quando na situação de acadêmica do mesmo curso de Letras, foco desse trabalho. A questão da utilização da oralidade parece acontecer sobre alguns aspectos que separam os alunos-professores de acordo com suas experiências com a língua inglesa, sejam elas na condição de professor, acadêmico da instituição ou como falante do idioma estrangeiro em diferentes contextos. Um aspecto que se evidenciou foi que há uma diferença na situação do uso da oralidade em língua inglesa, com as experiências prévias, relatadas pelos alunos-professores, as quais se referem a um momento anterior ao ingresso desses na universidade. Uma dessas diferenças percebidas se refere àqueles alunos-professores que já possuíam algum conhecimento da língua inglesa anterior ao ingresso no curso de Letras. Parecem ser esses alunos-professores os que mais oportunidades tiveram para fazer o uso da oralidade em língua inglesa, devido principalmente, ao fato de possuírem alguma proficiência na língua inglesa em algum nível. Nessa pesquisa, tivemos como indício de proficiência oral dos alunos-professores somente o relato por eles dados através das perguntas do questionário e que foram reforçadas pela entrevista que

fizemos posteriormente. Outro auxílio que tivemos para essa compreensão foi através da informação que os alunos-professores nos deram a respeito do teste de nivelamento que a universidade oferece para aqueles que julgam ter um considerável nível de conhecimento na língua inglesa. Presumimos que esse teste não deve ser trazido como uma resposta final do nível de proficiência, uma vez que foi adaptado às necessidades da universidade numa melhor compreensão dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Notamos que esse conhecimento prévio tem origem do estudo da língua inglesa através da vivência na escola regular e de curso livre de inglês, ou de escola regular com uma atitude onde o acadêmico conseguiu aprender o idioma por conta própria. No entanto, os créditos conferidos pelos alunos-professores com suas possibilidades de utilização da fala na língua inglesa foram para o curso livre de inglês ou pelo critério de ter-se aprendido o idioma autodidaticamente. O contexto universitário não se demonstrou como determinante no desenvolvimento dos alunos-professores no quesito de produção oral na língua inglesa, pois mesmo sendo citado por alguns desses alunos-professores, sempre se destacou que a utilização da oralidade era desenvolvida minimamente e em níveis mais básicos durante as aulas do idioma.

Uma outra questão que parece separar os alunos-professores na universidade é a percepção desses com relação à língua inglesa, levando em conta o ano em que se encontravam na universidade. Os alunos-professores que estão nos anos finais do curso de Letras Português-Inglês foram os que mais detalharam sobre a utilização da oralidade em inglês em vários aspectos e os que mais apontaram os possíveis problemas enfrentados na situação de professores de inglês, bem como na situação acadêmica na universidade. Também evidenciamos que alguns alunos-professores utilizam o termo pronúncia para comentarem sobre a utilização da oralidade, o que nos leva a entender que conferem a importância nesse quesito quando falam em oralidade na língua estrangeira.

Entendemos que essa pesquisa se mostrou relevante, pois tratou de entender de melhor forma a utilização da produção oral na língua inglesa numa universidade pública estadual que recebe acadêmicos provenientes de diferentes realidades, levando em conta o conhecimento de língua inglesa, principalmente nas oportunidades de uso referente ao idioma. Pudemos

entender melhor como se dá a oralidade no contexto proposto, que foi de uma universidade estadual pública de uma pequena cidade do interior do Paraná, a relevância dessa habilidade linguística por parte dos alunos-professores, que além de relatarem sobre as experiências e vivências com essa, detalharam de melhor forma como a universidade e as escolas e instituições nas quais trabalham tratam da questão da oralidade em língua inglesa. Para isso, foi necessário entendermos as chances que os alunos-professores possuíam de desenvolver a oralidade no contexto universitário e quais são as prioridades que se deram para tal tarefa. Seria impossível analisar apenas o contexto universitário para a utilização da oralidade na língua; logo, o contato com essa habilidade na situação do aluno-professor nas escolas que ministra aulas, sua experiência como falante e também a sua formação junto da língua inglesa deveriam ser atreladas para obtermos informações mais precisas.

A seguir, retomamos as perguntas de pesquisa, a fim de respondê-las:

1. Como se dá a utilização da oralidade em língua inglesa nas situações em que o aluno-professor se encontra na condição de aluno dentro e fora da universidade?

Em nossa pesquisa, tivemos dois alunos-professores (A1 e A2) que conseguiram a dispensa das aulas de língua inglesa no início do ingresso ao curso de Letras, fato que diminuiu nosso número de informantes para responder essa questão. Já entre os alunos-professores que presenciavam aulas de língua inglesa, eles comentaram que as oportunidades de uso da oralidade na língua inglesa ocorrem com os colegas de classe e aos professores de inglês. Essas oportunidades acontecem nas aulas de língua inglesa, na de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa ou em Novas Técnicas do Ensino da Língua Inglesa. Geralmente, as oportunidades de utilizar a oralidade acontecem através de atividades que os professores propõem e que, comumente, estão associadas às atividades do livro didático.

Em outros contextos de uso da língua inglesa, os alunos-professores relataram que utilizam a oralidade na língua através de curso livre de inglês, situação que 4 alunos-professores (A1, D2, D3 e B1) disseram frequentar. Situações em que os alunos-professores dispõem para se comunicar com outras

pessoas falantes da língua inglesa também foram citadas, onde destacamos o uso de bate-papos pela internet e de grupos de conversação.

2. Como se dá a utilização da oralidade em língua inglesa nas situações em que o aluno-professor se encontra na condição de professor dentro de uma instituição de ensino regular ou curso livre de inglês?

Novamente temos os diferentes contextos, já que nos propomos a investigar situações de utilização da oralidade em língua inglesa não apenas no contexto de escola de ensino regular, mas também em curso livre de inglês. O relato da maioria dos alunos-professores que estão inseridos em escolas de ensino regular (seja da rede pública ou particular) demonstrou que as atividades de oralidade na língua inglesa ocorrem simultaneamente com outras atividades da língua inglesa. Tais atividades baseiam-se em produções orais bastante limitadas, visto que o fator tempo/duração das aulas e número de alunos por sala acaba tornando a possibilidade de realização muito pequena. Algumas vezes, as atividades de oralidade estão contidas nas aulas que os professores organizam com algum material didático. Nesse tipo de situação, a oralidade é trabalhada junto com outras atividades, tais como: gramática, leitura, compreensão oral, etc. De forma complementar, alguns alunos-professores baseiam suas atividades de oralidade com outros tipos de materiais, como, por exemplo, a utilização de diálogos e de apresentações orais, que se mostram como ferramentas auxiliares para que os alunos falem em língua inglesa. Os PCNs (1998) apontam que a utilização de práticas com foco em gramática, tradução e repetições faz com que as oportunidades de fala sejam utilizadas concomitantemente com outras atividades da língua inglesa, o que faz com que, muitas vezes, os alunos se desinteressem pelo idioma. Na visão de Brawerman-Albini e Kluge (2010), os exercícios voltados à pronúncia são poucos ou, às vezes, nem utilizados durante as aulas de língua inglesa. Dentro de cursos livres de inglês, os alunos-professores relataram que o objetivo dessas instituições é oportunizar situações aos alunos para falarem na língua inglesa e, diante disso, mencionaram que utilizam tais atividades desde as primeiras aulas. Disseram também que as atividades de oralidade são enfatizadas na maioria das aulas, independentemente do nível de proficiências dos alunos.

3. Que visão esse aluno-professor apresenta sobre o ensino da língua inglesa, levando em consideração a oralidade frente às outras três habilidades (escrever, ler, ouvir)?

Durante a investigação junto com os alunos-professores a respeito da oralidade em língua inglesa, percebemos que a maioria parece entender a importância de utilizar a língua inglesa, principalmente quando se trata de uma comunicação efetiva nesse idioma. Mesmo diante de disparidades relacionadas aos contextos em que esses alunos-professores atuam e também da forma com que cada um desses lugares trata das habilidades linguísticas da LE, ao longo dos relatos dados, a oralidade, frequentemente, foi colocada como aspecto de importância no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Notamos que, de acordo com o que alguns desses alunos-professores relataram, nem sempre a utilização da oralidade em sala de aula com seus alunos é possível, devido a diversos fatores, entre eles: o pouco tempo de duração das aulas, o número excessivo de alunos por sala, a indisciplina dos estudantes e a disparidade de nível entre alunos de uma mesma turma. Na visão de 8 alunos-professores, há a possibilidade de se utilizar a oralidade no contexto de escolas, mesmo que o nível de proficiência nem sempre seja o adequado para garantir uma fala fluente na língua inglesa. Na visão sobre as escolas regulares de ensino, os alunos-professores acreditam que há certa restrição no desenvolvimento da oralidade nesse contexto, mas demonstraram que essa tarefa pode ocorrer. Percebemos também, que apesar de 8 alunos-professores (C1, A1, D1, D3, A2, D4, A3 e B1) colocarem a oralidade como o primeiro, segundo ou terceiro aspecto mais importante em suas aulas, as atividades que propõem quando estão ministrando aulas de inglês nem sempre são direcionadas para o desenvolvimento dessa competência linguística.

4. Quais são alguns dos problemas apontados pelos alunos-professores no processo de ensino-aprendizagem da oralidade nos contextos investigados (universidade, escola regular ou curso livre de inglês)?

No contexto da escola regular, percebemos que os relatos apontam para algumas situações-problema, que impedem que a oralidade seja trabalhada de forma eficiente. Entre esses problemas, o desinteresse dos alunos foi colocado como algo que faz com que atividades que contemplem a oralidade não sejam desempenhadas pelo aluno-professor. Para alguns alunos-professores, o fato de os alunos não entenderem a importância de se aprender a língua inglesa, se mostra como um impeditivo para a utilização de tarefas que oportunizem a oralidade. Para muitos alunos, aprender uma língua estrangeira não é considerada uma tarefa importante. Em outros termos, encara-se a disciplina de língua inglesa como algo desnecessário. Outro fator que desencadeia a não utilização de tarefas de oralidade é a indisciplina desses alunos durante as aulas de inglês, o que parece ser a consequência do desinteresse desses estudantes, fato que explanamos há pouco. A duração das aulas que é bastante limitada (geralmente duas aulas semanais) também foi relatada como um problema, visto que é pouco tempo para se utilizar a oralidade, principalmente pelo fato de existir a necessidade de se trabalhar as demais habilidades da língua de forma igual.

Já na situação de curso livre de inglês, o problema se apresenta, sobretudo, em estágios iniciais, quando os alunos começam a ser expostos a língua inglesa. Nesse primeiro momento, alguns alunos se sentem envergonhados, intimidados para começar a falar na língua estrangeira, levando um tempo para se expressarem na língua.

Na universidade, o empecilho está no fato de que alguns alunos-professores já ingressam ao curso com algum conhecimento da língua estrangeira, mas que não possuem oportunidade de aprofundar-se no idioma, ao passo que outros alunos esperam iniciar um curso de inglês na universidade. Para os alunos que julgam possuir um menor conhecimento de língua inglesa, principalmente em oralidade, a universidade nem sempre propicia situações de uso da língua nesse aspecto, visto que, além da oralidade, outras competências são enfatizadas. Silva (2000) relata de sua experiência com a língua inglesa dizendo que os alunos percebem, em diferentes esferas educacionais, que o idioma estrangeiro não é utilizado com frequência, e isso faz com que as atividades que direcionam para exercícios mais estruturais impeçam o uso da língua estrangeira em âmbitos orais.

5.1 LIMITAÇÕES DESSA PESQUISA

Entre as limitações que tivemos ao longo desse trabalho, a primeira aconteceu logo em seu início. Teve relação com o número de alunos-professores que encontramos para participarem desse trabalho. Imaginamos previamente que o número de alunos-professores que ministravam aulas de língua inglesa fosse maior do que o cenário que a universidade nos mostrou. Como havíamos relatado anteriormente, a ideia inicial era coletar dados com apenas alunos do quarto ano do curso de Letras Português-Inglês, todavia, percebemos que o número de alunos-professores na situação pretendida seria muito pequeno. Logo, tivemos que estender a coleta de dados com alunos-professores de todos os anos do curso. Outro problema, com menor proporção, foi o fato dos alunos-professores, bem como da investigadora virem de diferentes cidades, o que algumas vezes, mesmo com contato prévio via telefone e/ou e-mail, ocasionou desencontros no momento da coleta de dados. O tempo que dispomos para o desenvolvimento desse trabalho em caráter de mestrado também se mostrou pequeno, logo o tempo disponível para que pudéssemos coletar dados utilizando um número maior de instrumentos de pesquisa (onde destacamos principalmente um teste de proficiência que avaliasse o nível dos alunos em sua produção oral na língua inglesa) seria impossível.

5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A nossa maior intenção, realizando esse trabalho, foi entender as situações em que os alunos-professores dispõem para utilizar a oralidade em língua inglesa nas situações como aluno e como professor. Para a continuidade de pesquisas que evidenciem a utilização da oralidade em língua inglesa por parte dos alunos do curso de Letras na situação de acadêmicos, e também na situação desses mesmos alunos enquanto docentes de língua inglesa numa instituição escolar, pensamos que outras possibilidades podem ser de

importância para prover um melhor entendimento acerca desses momentos de utilização. Uma das ideias seria realizar a pesquisa com alunos dos estágios finais do curso de Letras e averiguar a possível evolução que tiveram, comparando com o momento de entrada à universidade.

Outra questão que poderia auxiliar na análise dos dados seria entrar em contato com os professores do curso de Letras e analisar o que esses relatam sobre a utilização da oralidade durante as aulas, podendo, assim, confrontar as informações dos alunos (que nessa pesquisa chamamos de alunos-professores) e dos professores dessa graduação. Para isso, poderíamos fazer uso dos mesmos instrumentos de pesquisa que utilizamos com os alunos professores (questionário e entrevista). Nossa pesquisa poderia também ser aplicada em outras universidades, por exemplo, universidades da rede particular de ensino. Poderíamos averiguar se esse cenário traria conclusões semelhantes com as que encontramos no ambiente que investigamos. Finalmente, julgamos que a aplicação de algum tipo de teste de proficiência, que verificasse o nível de proficiência oral dos alunos-professores, poderia auxiliar no entendimento das características principais dos alunos que ingressam no curso de Letras em termos de utilização da oralidade na língua inglesa e, assim, poderíamos detectar se esses já trazem algum conhecimento da língua em estágios iniciais, se acreditam que irão desenvolver a habilidade da oralidade durante o curso e também se, após a permanência no curso, conseguiram evoluir nessa competência linguística.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 59-73.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa qualitativa no cotidiano escolar. IN: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BERGSLEITHNER, J. M. ; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.) **Produção oral em LE: múltiplas Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de L2 através de tarefas. **Revista Língua & Literatura**, v. 11, n. 17, p. 113-124, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; KLUGE, D. C. O desafio da pronúncia na formação de professores de inglês. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul CELSUL, 2010, Palhoça. **Anais do IX Encontro do CELSUL** Palhoça, SC. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-9.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3. ed. Michigan: Pearson Longman, 2007.

BYGATE, M. **Speaking**. London: Oxford University Press, 1987.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. ; SCHMIDT, R. W.(orgs). **Language and Communication**, Harlow: Longman, 1983, p.2-26

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 2-47, 1980.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 179-184.

CELANI, M. A. A. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira**. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>> Acesso em: 02 fev. 2014.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. **Intercultural Language Use and Language Learning**. Kindle: Ed. Springer, 2007. p. 536-706.

CELCE-MURCIA, M.; Dörnyei, Z.; Thurrell, S. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender Inglês na escola?” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONSOLO, D. A.; BONVINO, M. A. B. Avaliação de proficiência oral em um programa de formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira: maior transparência na validação dos descritores da competência lexical. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). **Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 97-127.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: KURTZ, S. C. ; MOZZILLO, I. (orgs.) **Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira**, Pelotas, Editora da UFPEL, 2008, p.82-97.

CONSOLO, D. A. On a (re) definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. **Melbourne Papers in Language Testing**, Melbourne: The University of Melbourne, 2006, p. 1-28.

FOGAÇA, F. C.; ALONSO, T. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores**. 1. ed. Londrina: UEL, 2007. p. 23-40.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007. doi:10.1590/S1984-63982007000100009.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3. ed. Harlow: Pearson Longman, 2001.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

KANEKO MARQUES, S. M. A estrutura curricular de um curso de formação pré-serviço e o desenvolvimento das competências de professores de língua Inglesa. In: I CLAFPL-Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. **Caderno de Resumos do I CLAFPL-Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**, 2006. p. 216-216.

KUMARADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From method to post method**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

KUMARADIVELU, B. **The word and the world**. Marcoele Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, n. 14. 2012. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/interview%20pdfs/kumaravadivelu-interview.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, v. 4, n.4, p.13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. v. 1. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA A. N. **How languages are learned**. 3. ed. London: Oxford University Press, 2006.

MALATÉR, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008. doi:10.1590/S1984-63982008000200009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMETE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento da Educação Básica, 2008.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, V. L. T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. 2000. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL, UNICAMP, Campinas, 2000.

SILVA, M. G. T. **Competência comunicativa e formação do professor de língua estrangeira**. Revista Querubim. 2007. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=competencia+comunicativa+e+forma%C3%D4%C3%D1o+revista+querubim>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão crítica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SOUZA, L. M. T. M. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 85-106.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 35-52.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. London: Oxford University Press, 1978.

XAVIER, R. P.; BALTHAZAR, L. L. Uma análise do perfil de atividades orais em livros didáticos para iniciantes da LE (italiano). In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). **Produção oral em LE**: múltiplas perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES E DA COORDENADORA DESTA UNIVERSIDADE.....	155
APÊNDICE 2 - ENTREVISTA DIRECIONADA A PROFESSORES E AO COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS.....	156
APÊNDICE 3 - ENTREVISTA DIRECIONADA AOS ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS	157
APÊNDICE 4 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA C1.....	168
APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA A1	170
APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D1	171
APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D2	175
APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D3	176
APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA A2	178
APÊNDICE 10 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D4	180
APÊNDICE 11 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA A3	182
APÊNDICE 12 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA B1	183

APÊNDICE 1 - DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES E DA COORDENADORA DESTA UNIVERSIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras.
Mestranda: Giselle Ludka Deitos.
Orientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge.

DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES E DA COORDENADORA DESTA UNIVERSIDADE:

Nome: _____

Sexo: () F () M Idade: _____

Há quantos anos leciona:

Titulação: () mestrado () doutorado

Ano/ Semestre que leciona no curso de Letras: _____

Carga horária que leciona: _____

Fone: _____ Email: _____

Cidade que mora: _____

Trabalha em outra instituição? () Sim () Não Se sim, assinale a melhor alternativa: () escola de ensino regular () outra universidade () curso livre de inglês. Outro: _____

APÊNDICE 2 - ENTREVISTA DIRECIONADA AOS ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras.
Mestranda: Giselle Ludka Deitos.
Orientadora: Prof. Dra. Denise Cristina Kluge.

ENTREVISTA DIRECIONADA AOS ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS

Prezado acadêmico (a):

1. Comente um pouco sobre a sua caminhada até o curso de Letras Português-Inglês: quais foram os aspectos que te levaram a ingressar neste curso.
2. Fale sobre as oportunidades que você tem dentro da universidade para aprender e falar a língua inglesa, e como isto acontece.
3. Compare a sua habilidade oral em inglês do momento de sua entrada à universidade até o presente momento.
4. Comente sobre as chances que você tem de falar em língua inglesa, seja na universidade, na escola em que você trabalha ou em outros contextos.
5. Você tem mais algum comentário pertinente à língua inglesa, como aluno, como professor ou como falante desta língua que você considera importante compartilhar?

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Letras.
 Mestranda: Giselle Ludka Deitos.
 Orientadora: Prof. Dra. Denise Cristina Kluge.

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ACADÊMICOS DE LETRAS (UNIÃO DA VITÓRIA-PR)

Objetivando compreender de melhor maneira o universo dos acadêmicos de Letras (Português-Inglês) em duas específicas situações (primeiramente como aluno de graduação do mencionado curso, e, posteriormente, como professor em serviço) foi que se desenvolveu esse questionário. Trata-se de uma lista de perguntas que servirão de base para a minha dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2013-2014). Desde já agradeço sua disponibilidade e interesse e ressalto a importância de suas respostas mais fielmente possível com sua realidade para que se possa entender e contribuir na área de formação de professores. Este questionário está dividido em 5 partes.

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Sexo: () F () M Idade: _____

Cidade onde leciona: _____

Ano/Semestre no curso de Letras: _____

Fone: _____ Email: _____

1. PERGUNTAS SOBRE SUA FORMAÇÃO:

1. Você fez algum curso de inglês antes da Graduação? () Sim () Não

1.1 Se sim, por quanto tempo?

1.2 Qual foi a carga horária aproximada desse curso?

2. Você está fazendo algum curso de inglês no momento? () Sim () Não

2.1 Se sim, há quanto tempo?

2.2 Onde?

3. Como baseia-se sua formação/conhecimento em língua inglesa anterior à sua graduação? Assinale a(s) alternativa(s) mais apropriada(s):

() Conhecimento de escola/colégio.

() Curso de Inglês

() Outro. Qual?

4. Há quanto tempo você leciona?

5. Onde você leciona?

() Escola Pública

() Escola Particular

() Escola livre de inglês

6. Qual a sua carga horária semanal como professor de inglês em sua escola?

6.1 Para quais séries você está lecionando no momento?

6.2 Para que níveis de inglês você leciona no momento?

2. PERGUNTAS SOBRE VOCÊ COMO ALUNO:

7. Em sua opinião, qual é o **maior problema** que você enfrenta como aluno na faculdade durante as aulas de língua inglesa nas atividades em que a **oralidade** no idioma é contemplada?

8. Na sua opinião, quais são algumas das **oportunidades** que você possui para se comunicar oralmente em língua inglesa na situação de aprendiz na sua faculdade?

9. De que fontes você faz uso para aprimorar sua compreensão e produção oral em inglês na situação de aluno? Seus conhecimentos no idioma Inglês na situação de aluno?

- () Bate papo na *internet*,
- () Grupos de conversação
- () Assistir filmes, séries de TV legendado em inglês,
- () Ouvir/cantar músicas, “tirar” letras de música,
- () Outras opções. Quais? _____

10. Na sua opinião como aluno, qual a importância dada aos aspectos listados abaixo nas aulas de inglês da sua faculdade? Enumere os aspectos de 1 a 6, sendo 1 menos importante e 6 o mais importante.

- () Gramática
- () Leitura e interpretação textual (*Reading*)
- () Escrita (*Writing*)
- () Fala (*Speaking*)
- () Compreensão oral (*Listening*)
- () Pronúncia

11. Você acredita que, após um período de contato com a língua inglesa nesta universidade, o acadêmico de Letras pode comunicar-se oralmente neste idioma? De que forma? Justifique a sua resposta.

12. De 0 a 100%, utilize uma porcentagem aproximada para melhor explicar o quanto as atividades desempenhadas nas aulas de língua inglesa na universidade auxiliaram você na habilidade oral. Justifique a sua resposta.

13. Qual é a sua opinião sobre seus professores de língua inglesa na situação de falante do idioma? Justifique a sua resposta.

14. Ao longo do seu curso, quais são ou quais foram as disciplinas são ministradas em língua inglesa?

3. PERGUNTAS SOBRE VOCÊ PROFESSOR DE INGLÊS (atuando em uma instituição escolar):

15. Como professor de inglês, você utiliza/conduz atividades orais com seus alunos na sala de aula? Para todas as séries/turmas que leciona? Com que frequência?

16. Caso conduza atividades orais em inglês com seus alunos, como eles reagem às suas propostas de atividades orais? Explique sua resposta.

17. Ao planejar atividades orais em inglês para seus alunos, que tipo de recursos você faz uso (livro didático, sites, áudio, música, filmes, etc.) Cite-os e explique sua resposta.

18. Em sua opinião como professor de inglês, qual a importância que você dá aos aspectos listados abaixo durante suas aulas de inglês? Enumere os aspectos de 1 a 6, sendo 1 menos importante e 6 o mais importante.

- () Gramática
- () Leitura e interpretação textual (Reading)
- () Escrita (Writing)
- () Fala (Speaking)
- () Compreensão oral (*Listening*)
- () Pronúncia

19. Em relação às atividades orais em suas aulas de inglês, com que frequência você utiliza as alternativas listadas abaixo:

19.1 Apresentações orais:

() Sempre () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

19.2 Atividades com música:

() Sempre () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

19.3 Conversações/diálogos:

() Sempre () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

19.4 Outro. Qual? _____

() Sempre () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

19.5 Outro. Qual? _____

() Sempre () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

20. De que fontes você faz uso para aprimorar sua oralidade na língua inglesa como professor?

() Livros didáticos

() Livros em geral

() Internet

() Revistas, jornais, folders, pôsteres.

() Programas de televisão, filmes, séries de TV.

() outras opções. Quais? _____

21. Você tem alunos que fazem curso de língua inglesa fora da escola que você leciona? () Sim () Não

21.1 Se sim, indique uma porcentagem aproximada levando em conta o total de número de alunos que você possui.

21.2. Você acha que os alunos que fazem curso de inglês fora da escola são mais desenvolvidos oralmente do que os demais? Explique sua resposta.

22. O conhecimento de seus alunos com relação à oralidade o intimida de alguma forma? Justifique sua resposta.

23. Quais são os maiores problemas que você se depara na condução de suas aulas de línguas inglesa com relação às atividades de oralidade? Justifique.

24. Você acredita que seus alunos, após um período de contato com a língua inglesa podem se comunicar oralmente de alguma maneira nesse idioma? Explique.

25. Considerando as quatro habilidades linguísticas da língua inglesa (ouvir, falar, ler e escrever), qual você considera a favorita dos seus alunos? Explique a sua opinião.

4. PERGUNTAS SOBRE VOCÊ COMO FALANTE DE LÍNGUA INGLESA:

26. Como você define o seu desempenho oral como falante de língua inglesa?

- () Insuficiente () Regular () Satisfatório () Bom () Muito bom
() Excelente

Justifique a sua escolha.

27. Quais são os problemas com que você se depara quando necessita falar em inglês? Justifique a sua resposta.

28. Em qual das situações abaixo você se sente mais seguro, levando em conta o seu desempenho oral na língua inglesa? Justifique a sua escolha.

() Quando está lecionando, conduzindo uma atividade oral com seus alunos

() Na situação acadêmica, quando você fala inglês com seus colegas e professores.

5. PERGUNTAS DE CUNHO REFLEXIVO:

29. Por que você decidiu fazer o curso de Letras com habilitação em Inglês?

30. Em sua opinião, o que significa ser fluente em língua inglesa? Explique sua resposta.

31. Em sua opinião, quais seriam as diferenças e semelhanças que você encontra comparando as aulas de língua inglesa na universidade com as aulas que você ministra na escola com relação às atividades que contemplam a oralidade?

APÊNDICE 4 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA C1

1. Então ... eu escolhi o curso de Letras inglês por causa da minha relação com o inglês por ter iniciado já os estudos do inglês desde criança sempre tive muito contato com mídias digitais principalmente em inglês, né ... num tempo que eu era criança principalmente vídeo games não existiam em outra língua que não fossem o inglês, disponíveis para nós, então eu sempre tive uma atração pela língua e isso me motivou muito para fazer o curso, né - nunca pensei em ser professor ou “tar” no curso pela licenciatura mas foi uma coisa levando a outra que me levou as aulas, né - então eu gostei muito, “tô” adorando o curso, né ... já sabia que não seria um curso de línguas, por que é para licenciatura, mas já tinha base então não tive muitos problemas com isso.

2. Como a nossa universidade está formada há pouco tempo ainda os projetos são muito antigos são os da Fafi-UV, que era a faculdade estadual, né ... que se tornou universidade há um ou dois anos, então os projetos na maioria são antigos como o Pibid que dá algumas oportunidades para licenciatura, ... a iniciação a licenciatura e as próprias aulas de inglês da faculdade, que tem conversação, tem até divisão de turmas pra que os alunos avançados tenham um proveito maior da aula, assim podendo ter uma conversação mais livre, então as áreas que possam ter de conversação e a própria aprendizagem do ensino são essas duas, são o próprio Pibid e as aulas de inglês, que eu acredito que a porcentagem maior de aprendizagem é lá, onde a gente pode debater tranquilamente com o professor, as aulas quase todas são completamente em inglês, as explicações, as dúvidas, então é uma área bem bacana, gostei muito disso.

3. A questão de conversação desde que eu iniciei o curso de Letras até agora, é notória, por que quando eu entrei no curso eu entendia bastante inglês, sabia ler, sabia o significado das palavras, mas a conversação foi muito prejudicada pelo fato de eu estudar em escola pública, onde o ensino do inglês era baixo, e o que eu sabia era o que eu tinha estudado por si próprio, então a conversação era muito ruim, (?) os sons das palavras, a própria pronúncia, eram mais de filmes, ou séries ou músicas que eu buscava ser autodidata e me corrigir quando eu tinha oportunidade ... então com as aulas de conversação da faculdade, e o contato com mais pessoas que falam ... o inglês, a minha pronúncia, minha dicção toda melhorou muito do início do ano que eu iniciei na faculdade até hoje.

4. As oportunidades de conversação na língua inglesa como eu já havia dito, iniciaram na faculdade e ali fui me aprimorando ... com o conhecimento de pessoas que são da rede da faculdade ou amigo das pessoas que conheço tive oportunidades maiores com mais pessoas pra ter conversações em inglês... lembro me até que quando iniciei na faculdade estava aprendendo a pronúncia das palavras, tinha um amigo que sempre vinha e voltava comigo e a gente conversava durante o percurso em inglês e palavras que talvez a gente não soubesse o significado ou não lembrasse a gente simplesmente colocava em português no meio da frase, mas não por isso deixava de terminar a frase em inglês, né ... achei isso muito importante para o meu aprendizado do *speaking*,

e fora disso, fora desse universo faculdade acho que o aprendizado da conversação me abriu caminhos para pessoas de outras partes, principalmente na área digital onde encontro amigos em outras parte do mundo , tem alguns sites que disponibilizam conversações de inglês, então isso acabou acarretando várias outras situações, né com pessoas de fora da faculdade, mas iniciou principalmente aqui dentro.

5.Primeiramente para as pessoas que gostariam de iniciar no curso de licenciatura, principalmente no nosso curso, né de inglês, eu diria que é importantíssimo que se tenha algum tipo de afeto ou relação principalmente positiva com essa língua por que eu vejo vários colegas que não se dão muito bem com a língua e acabam trazendo alguns problemas ... diria até socialmente falando por que a partir do momento em que você entra num curso de licenciatura e não consegue dominar, se quer o básico de uma segunda língua, quando você pegar o diploma você que não domina uma língua e uma pessoa que domina essa língua terão o mesmo valor, falando no sentido de professor, então o aluno que pegar um professor que não consegue passar essa informação vai ser muito prejudicado ... então principalmente ter gosto ou incentivo e a vontade de querer aprender para quando chegar lá no final do curso ter o básico, ter o esforço daquilo que você conseguiu, pra conseguir passar para frente porque um curso de licenciatura é muito mais do que só uma faculdade, você está formando pessoas, você está formando uma nova sociedade. Outra coisa é uma pessoa que quer aprender inglês simplesmente pela vontade de aprender uma segunda língua , ou ter basicamente o inglês, é muita preparação e sempre estar atendo a várias coisas, por exemplo, né uma coisa que eu levo sempre comigo é o uso do *smartphone* de uma forma positiva, eu coloco dicionários no meu *smartphone* e sempre que vejo uma palavra que eu não conheço, procuro logo a tradução , e tento memorizar ela durante um tempo, se não tenho algum papel na mão , eu coloco no bloco de notas e procuro em casa criar frases ou fazer outras, outros sinônimos a essa palavra para que não esqueça ela, então isso aumenta muito o vocabulário. Outra coisa para quem quer iniciar é procurar eu busquei na internet, que é a biblioteca maravilhosa do mundo, onde tem de tudo então se você quer aprender, você não precisa basicamente ter dinheiro para fazer um curso, você pode sim buscar tudo aquilo que você precisa na internet, basta motivação, né e um incentivo pessoal seu. Já das pessoas que são fluentes, ou já tem todo esse percurso além do que eu estava passando aqui, eu digo que, novamente para aqueles q tem licenciatura, que cuidem com tudo aquilo que é passado mesmo que não seja um professor, mas esteja dando dicas, sempre cuide com aquilo que fala pois uma motivação ruim para uma pessoa pode acabar destruindo um futuro ou uma fala pessimista pode acabar tirando os sonhos de algumas pessoas que queriam fazer alguma coisa e foram desmotivadas.

APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA A1

1. Tá bom, então, seguinte, sempre antes quando eu pensava em uma graduação, eu pensava em me tornar um engenheiro, sempre queria fazer isso, apesar de eu estar fazendo curso de inglês antes e tal.... só que ano passado daí ,lá na escola que eu fazia inglês, elas me chamaram pra ser um professor de inglês, aí do nada assim... ual, ai comecei a dar aula e comecei a gostar e vi que era aquilo que eu queria, daí eu escolhi então fazer o curso de Letras –Inglês, pretendo me aprofundar também no estudo da língua estrangeira.”

2.Quanto ao contato com a língua inglesa então, aqui na faculdade ele é mínimo, devido ao fato de eu ter eliminado os quatro anos da faculdade com o teste de nivelamento que eu fiz no começo do ano

3.Bom, então a experiência na faculdade eu não tenho quanto a habilidade de, tanto fala, escrita de parte de ouvir também mas quando eu trabalho eu continuo estudando então lá,o material que a gente usa ele é muito falado, tem muitos tópicos pra gente debater, quando “ta” trabalhando um *vocabulary* lá, de clima, por exemplo, a gente começa a debater um monte de tema sobre clima, então é diário a prática então, acho que tende só a acrescentar né...

4.Quanto a questão do uso, então, em sala de aula. Quando eu “to” lecionando, no caso, é, depende muito do nivelamento da turma, porque tem turmas assim, tem, “ta” lá num nível pré-intermediário, por exemplo, já dá só pra se comunicar em inglês com a turma , intermediário também não precisa você falar nada em Português,então , depende muito da turma e daí quando tem as partes de *speaking* lá daí também sempre a gente consegue se comunicar,aí, quanto a questão de eu estar estudando então também, minha aula é sempre falada só em inglês, então, toda a dúvida, qualquer coisa, a gente sempre pergunta em inglês e fala só a língua mesmo e é diferentes contextos também quanto a questão de eu estar tentando também fazer sempre os testes, que tem os testes internacionais, então isso eu “to” sempre me preparando e daí é por fora, então sempre faço... sempre tem os temas lá pra gente discutir, pra tentar fazer o teste da melhor forma possível, então, creio que seria uma forma fora isso de eu “tar” tentando me aprofundar na língua, eu acho...

5.Então, a importância de você aprender inglês é por, querendo ou não, é a primeira língua mundial, uma das primeiras em qualquer lugar que você vai , como segunda língua, qualquer lugar teria que ter o inglês, então, eu acho que é importantíssimo, tanto para a questão de comunicação, quando você, que a gente sempre precisa de (ai, como é que eu posso falar)

APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D1

1. Então, é, eu na verdade comecei a estudar bem tarde, porque, e na verdade, eu fiquei mais ou menos uns 10, doze anos sem estudar. E a primeira vez que eu fiz o vestibular foi com 21 anos, não, 19 foi logo já terminando o ensino fundamental e médio. Aí, eu tive o interesse em letras porque eu gostava muito da língua inglesa, sempre tive contato com música, filme, HQ, vídeo game então, gostava muito da língua inglesa, era a única matéria que me atraía assim para tentar um ensino superior, mas e infelizmente eu fiquei em vigésimo primeiro e era uma época que era bastante concorrido o vestibular a Fafi, e eu acabei ficando em vigésimo primeiro, empatando com um cara por pontuação e daí a prioridade era a idade, ele era mais velho, ele foi, e daí a vida tomou outro rumo, eu acabei me casando, filho e e eu arqueei, arqueei total. E uma coisa que foi muito desmotivacional na época era que o vestibular não era vocacionado, então a pessoa gostava de Letras ele ia do mesmo jeito ter Física, Matemática na prova, coisas que talvez não era coisa que ela goste, e isso realmente pode ser um, uma pedra no caminho. Aí, muito tempo depois, eu me separei daí eu “tava” numa fase meio transitória, um amigo meu falou “Você não quer tentar fazer um vestibular lá da Fafi, tal?” eu pensei “Ah não, não adianta, né. Eu até gosto de Letras, mas tem matemática, Física ... daí ele disse “Não, mudou... agora é vocacionado, mas você pode fazer só pras matérias voltadas pra humanas, só pra aquilo”, tal. Aí, eu pensei, fiz um cursinho de um mês na UNC que era tipo um preparatório para o pré vestibular e fiquei motivado com o fato de ser só as matérias das humanas. E daí passei, passei em sétimo, oitavo, e comecei o curso, é, eu sempre gostei de língua portuguesa e tal, mas o meu foco era o inglês mesmo, sabe. E foi o que fez vencer porque eu “tava” indeciso entre Filosofia e Letras, mas o meu amor pela língua inglesa acabou sendo superior e eu acabei optando por isso, e daí, foi isso já entrei, você começa, estuda e tal, primeiro, segundo, terceiro e daí gradativamente você vai ficando mais desmotivado, mas não no sentido de desmotivado do curso, mas aquela cansaça comum dos anos, né. Mas o processo inicial foi isso aí.

2. Bem, então, quanto a isso eu acho complexo, eu acredito que se eu já não tivesse um conhecimento prévio de língua inglesa comigo, eu não posso dizer que o inglês da Fafi me acrescentou, o meu inglês. Não vou dizer que não também, zero por cento, claro que alguma coisa sempre soma, mas eu não posso, é, apontá-lo como o responsável por isso. Só que assim, eu também não culpo a instituição, é complicado a questão de nivelamento, porque acontece o seguinte, o primeiro e o segundo ano, eu tive a possibilidade de fazer a prova de dispensa da matéria de inglês, eu decidi mesmo assim não fazê-lo pelo seguinte, pensando na questão do enriquecimento e tentar sempre crescer, às vezes o professor, é, vem naquela dúvida que você tem ou te expõe a realmente você

nunca parou pra pensar ,só que no terceiro e quarto ano eu fui obrigado a fazer o curso de dispensa, a prova de dispensa porque eu cheguei a conclusão que, a falta de conhecimento e engajamento dos meus colegas , e a, vamos dizer assim, o a lição de moral, o pito, sermão que o professor tinha que “tar” constantemente passando pros alunos, estava se tornando algo incômodo. Eu já “tava” indo pra aula naquela coisa assim de, Meu Deus do céu, hoje ela vai dar aquele “piti” de novo porque é complicado porque ela falava uma coisa que não deixa de ser verdade, que os alunos estavam no terceiro, no quarto ano do curso de inglês e eles ainda não sabiam diferenciar coisas básicas da estrutura da língua e que eles iam sair pra sala de aula, e eles teriam que ensinar aquilo, sabe. E eu também não culpava os meus colegas por causa que é complicado, inglês às vezes é um tabu, tem gente que olha aquilo, escolheu o curso mas por causa do Português, e ah, eu vou tentar o inglês e não tinha dimensão do que era, sabe, então realmente eu acredito que talvez se eu ficasse no terceiro, quarto ano , não vou dizer que não aprendesse ,mas a grande questão é que eu acho que infelizmente o desnível da sala foi desmotivador, foi uma coisa assim que você, é, eu acredito que se tivesse dez, quinze pessoas num nível similar seria outra coisa. Porque a gente... a professora não ia ter que ficar toda a aula “rebobinando aquela fita” aquela coisa maçante, aquele “rolo em play” que a gente sentava, sabe, então aula começou a perder o por causa disso, então eu não culpo a instituição mas eu infelizmente não posso dizer que na Fafi eu tive contato com a língua inglesa , falei, aprendi, até porque eu acho que aqui a missão foco é, você aprender a passar o inglês para o ensino médio, fundamental, rede pública ou particular ... se você quer ser um falante ou nativo na língua, quer ter um engajamento na língua você tem que procurar outros recursos, não digo só escolinha de comunicação, mas também gostar, ter contato, internet , filme, música, essas coisas , que eu acho que isso que faz o fluente no inglês.

3.Então, a diferença é, como, “ta” um pouco intercalado com a resposta da última pergunta, né... porque, com certeza aumentou. Mas eu, mais uma vez não vou dar méritos a Fafi por isso, até porque as atividades que a gente tem aqui são mais engajadas em atividades textuais né, tem a parte de áudio, de fala, mais é mais resumida e, como eu falei, o aluno tem que ser autodidata, se ele não procurar isso externamente, ele vai ser um eterno vírgula nisso, então, se eu disser que ele cresceu ao.... a habilidade, o engajamento em fala deve –se ao fato de eu “tar” correndo atrás sozinho disso. Não, como eu repito, não estou culpando a instituição por isso dizendo que ela é obsoleta, que ela não está agindo em prol disso. Como eu disse, eu tive esse problema de desnivelamento, essa desmotivação, até porque eu ainda posso dar essa experiência, mas um outro aluno que teve dispensa do primeiro ano, ele nem vai saber como é né porque tem alguns alunos que chegam aqui ,manjam de inglês, é uma prova que é relativamente simples, a prova de dispensa hoje do inglês, não é uma prova sofisticada, então tem muitos alunos que não vão saber dizer nem isso, pelo

menos eu fiquei dois anos e sei dizer - o inglês da Fafi é assim né. E também teve a questão de mudança de professores, mudou três vezes, uma tinha mais habilidade nisso, uma tinha mais habilidade naquilo, mas eu devo dizer que, se eu tive algum momento na capacidade de fala de língua inglesa não deve-se ao que eu aprendi na instituição.

4. Então, é... a fala da língua inglesa assim cotidianamente como uma espécie de código comum é raro, eu não vou dizer que eu tenho o uso constante por que, na verdade, eu faço o uso da língua inglesa fala em momento que ela está sendo chamada do contexto da ala que eu estou passando, por exemplo, temos o momento *Speaking*, vamos falar, vamos fazer, vamos agir – mas claro, ele é um, uma coisa simplória, pois afinal nós estamos trabalhando com fundamental e médio, então é aquela coisa que não pode-se dizer que é uma comunicação propriamente dita, aí eu tenho alguns colegas meus que dão aula e a gente troca alguma comunicação mas também alguma coisa assim simplória, é, vamos estabelecer isso como uma língua 1, vamos fazer isso constantemente ... e é, até porque a minha grande facilidade é em gênero textuais, eu mergulho muito no inglês escrito – não que eu não tenha, é a capacidade léxica e dialética de, de... pronunciar essas palavras e “tar” usando o inglês falado, mas infelizmente por falta de oportunidade eu não “to” tendo muito contato, diário, semanal e mensal com ele. E na questão da faculdade, como eu disse né, da resposta anterior, ficou meio “vírgula” isso daí, e a gente não teve que, que falar muito até por que isso também era muito embaraçoso, as atividades porque a professora, ela insistia muito pra, pras pessoas falarem, pros alunos falarem e eles, sabe, até complicado, alunos que tinham problema com, com, por ser do interior com o r né, então já tem um problema na língua, uma dificuldade na língua portuguesa e daí já na língua inglesa ele tem muito, muito língua aqui, língua lá, sopro aqui, sopro lá, então realmente “tava” complicado - então na faculdade diria praticamente zero, dia a dia pouco e acho que meio carro-chefe de falar língua inglesa “ta” sendo escola mesmo, porque daí eu sou obrigado a ter o uso diário né, e sendo, mesmo sendo pouco se é diário né - vai formando um, total uma quantia porque esse pouco no final do ano vai ser uma quantia até considerável se for analisar, então meu contato é isso daí.

5. Então, é, como a gente expôs aqui e conversou bastante sobre essas questões né, de nivelamento e, como, eu falei, a gente, eu falei na minha, nas minhas respostas algumas coisas que podem ser meio polêmicas com relação mas, é, fazendo a ressalva que não é uma crítica direta nem a instituição nem aos professores porque trata-se de um desnível e algumas dificuldades que até eu mesmo enfrento no meu dia a dia como professor, que é, assim, alunos que tem muita facilidade e outros que tem muita dificuldade, mas os dois estão inseridos no mesmo contexto, então – isso faz com que o professor tem que bailar vamos dizer assim um pouco mais para conseguir o ensino, e no ensino superior não é diferente então, por isso eu disse, realmente eu senti uma frustração, eu não, é, dou mérito nenhum ao meu inglês à Fafi, mas também, em contrapartida, eu não julgo a instituição e nem os professores porque eles são altamente capacitados e simplesmente esse é uma dificuldade que dever ser contornado de alguma outra forma, como alguma divisão de sala, algum- uma prova de nível de conhecimento, não sei, mas é que realmente isso é uma problemática no ensino de língua inglesa, e que, o que eu disse no começo, que quem gosta de inglês

e pretende lecionar inglês , que não adiante ele se basear só em Fafi. Que ele vai ser um professor falho não só em ensino fundamental e médio de rede pública, mas também na particular porque ele não vai ter o conhecimento suficiente, o engajamento suficiente e também entender o que é uma sala de aula ,porque aqui eles não preparam para você ser professor – quando eles ensinam aqui a metodologia de ensino de língua inglesa , até era uma coisa que eu devia ter falado e esqueci – que eu fiquei frustrado com a matéria Metodologia de ensino de língua inglesa ,porque a gente fica vendo textos densos de linguística assim, sobre a questão de ensino de língua inglesa , eu acho que poderia ser uma matéria que podia focar mais em preparar o professor para a sala de aula – qual é a realidade sabe, porque as vezes o professor , Le, ele faz uma mochila cheia de conhecimento e conteúdo mas ele não sabe que os alunos não vão ficar sentadinhos, paradinhos , ali, com os olhinhos brilhosos , assim olhando pra ele , ele vai ter toda uma estratégia para poder fazer com que os alunos recebem isso né - é uma luta é uma coisa muito além do que você tem aqui, quando você pega aula assim, você entra a primeira vez em sala de aula , você tem um choque de realidade sabe, então, acho que também isso , acho que deveria ter uma matéria - Metodologia do ensino de língua inglesa com que preparasse mais o aluno pra entender o que é uma sala de aula e a realidade do ensino seja particular, porque o particular tem a problemática que, o pai pagando achando que o aluno não precisa aprender nada, ela está pagando e então o aluno tem que passar automaticamente . Alunos que são egocêntricos, acham porque o pai tem dinheiro acham que são mais que o outro, que eles são mais até que o professor , isso é uma realidade do particular . No público nós já temos, em contrapartida, os problemas de um aluno que não vai aprender inglês porque ele já está com fome, ele tem problemas familiares ,é – pobreza , então, o professor tem que driblar muita coisa hoje em dia para dar aula né – e na escolinha particular acho, que de idiomas, acho que é uma coisa que foge de tudo isso aí – é outro universo, porque quem está ali goste de inglês, quer aprender inglês para comunicação, secretariado e afins, né, então são três universos bem distantes mas que de certa forma estão ligados, por essa dificuldade de ensino que cada um tem né, então seria isso daí.

APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D2

1.Primeiramente eu sempre gostei da língua inglesa, na escola era a matéria em que me destacava e isso ajudou muito no momento de escolher qual curso iria fazer. Também acreditava que iria aprender a falar a língua, como se a faculdade fosse um curso, pensava como muitos da minha sala, depois descobri que não era bem assim. Mas também optei o curso porque gostava de português, da gramática e principalmente literatura.

2.Para falar a verdade ... nunca me informei precisamente quais são as oportunidades que a universidade oferece, pois moro em outro município, trabalho e tenho uma filha, então devido essas circunstâncias não podia participar de atividades que iam além do período das 19:00 às 22:30, de modo que, não me interessava em me informar. Mas as oportunidades que tive foram as aulas semanais previstas na grade ...também soube sobre o programa Paraná fala inglês, mas como já citei não participava, porém tinha muita vontade.

3.A minha habilidade oral em inglês do período que iniciei até o final da graduação evoluiu de forma surpreendente, os motivos foram que tive mais interesse em me dedicar para aprender a língua, tive incentivo da professora Ivete Pauluk, mas percebi que meu nível era muito inferior comparado com colegas de turma, por isso procurei um curso de línguas particular, pois percebi que a universidade, apenas com as aulas semanais não me dariam esse suporte e, também as aulas não eram destinadas para esse fim, não para aprender a falar a língua, mas regras básicas e como aplicá-las em sala de aula. Também comecei a lecionar inglês, o que fazia com que me dedicasse ainda mais. Tudo isso ajudou em minha evolução.

4.As oportunidades em falar inglês são restritas apenas na universidade, em horário de aula de inglês. Na escola em que trabalho tem duas professoras que dominam a língua, mas não nos comunicamos em inglês devido a reação de outras pessoas, pois julgam de forma negativa, não reagem de boa maneira. Outra oportunidade é no curso de inglês, mas faz três meses que parei de frequentar as aulas, por causa do meu TEFS e formatura, porém irei voltar a fazê-lo no próximo mês, pois julgo muito importante para continuar a aprender e não esquecer o que aprendi.

5.Acredito que aprender uma segunda língua é importante para nosso crescimento intelectual, nos torna mais conhecedores do mundo e das culturas, seja língua inglesa ou outra não menos importante.

APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D3

1.Então, o que fez eu escolher o curso de Letras foi a minha paixão pela língua inglesa, sempre gostei muito do inglês desde a quinta série - na minha época era quinta série – e eu quis me aprofundar nessa língua e também tenho muito prazer em dar aula de língua inglesa então eu vi nesse curso uma oportunidade de aprender melhor o inglês e a possibilidade de dar aula dessa matéria. A língua portuguesa também é muito boa mas a minha preferência é pelo inglês.

2.É... falamos inglês lá dentro nas aulas de inglesa mesmo , é lá que praticamos. E a professora de língua inglesa, a professora Ivete ou a Patrícia foi nossa professora, elas falavam tudo em inglês na aula com a gente, nada de português e a gente tentava responder em inglês. Coisas que não sabíamos ela já explicava rapidamente em português o que que era e daí elas voltavam falar o inglês. Foi muito bom pra aprender pronúncia e melhorar a nossa conversação em língua inglesa.

3.Então, antes da universidade eu sabia algumas coisas da fala língua inglesa através das músicas eu mesma procurava traduzir as músicas que estavam fazendo sucesso ou as mais antigas em língua inglesa. Entrando na faculdade eu aprendi muita coisa nova, pude aprofundar muitas bastante coisas. Não é ... nunca vai ser cem por cento porque eles não dão o curso de inglês, eles ensinam a dar aula mas trabalhamos nas aulas de inglês mas trabalhamos muito novas palavras, palavras específicas e melhorou bastante a pronúncia e o aprendizado de novas palavras.

4.Eu tenho a oportunidade de falar inglês na universidade nas aulas de inglês, no cursinho que eu faço também que é todo sábado de manhã de inglês, e eu tenho a oportunidade de falar inglês com um primo meu que ele é formado no cursinho dele, ele fala inglês muito bem, ele me dá umas dicas de pronúncia, como pronunciar corretamente e também tenho outra prima minha que ela sabe um pouco mais que eu, e eu também tenho a oportunidade de falar inglês com ela, falo inglês mais com essas pessoas. E também na escola que eu dava aula, eu falava inglês dentro da sala de aula com os alunos, e explicava para eles em português depois porque eles não tem muita base, e é esses lugares que eu falava em inglês.

5.Eu acho muito importante o inglês ser aluna de inglês ou ser professora porque o inglês, ele é uma língua oficial do mundo todo, tanto que vários artigos científicos mundiais de importância mundial eles são tudo escrito em inglês em primeiro lugar. Pode ser, esse artigo pode ser vir do Japão ou de qualquer país do mundo, mas pra mundial ele sempre vem na língua inglesa e várias outras coisas a nível mundial que são importantes para a humanidade é tudo em inglês. Então por ser a língua oficial do mundo e isso também, inclui o turismo, você pode ir pro Japão que lá no hotel eles vão falar inglês com você, em Paris em qualquer lugar do mundo que não falem em inglês, eles vão falar em inglês

porque pra eles é a língua oficial se o turista saber falar em inglês ele se vira em qualquer país do mundo.

APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA A2

1. Eu comecei o curso de inglês com 6 anos , daí eu já me interessei desde o começo pelo inglês. Aí com o passar do tempo eu sabia que era isso que eu queria cursar – só que eu não sabia a faculdade que eu tinha que fazer , aí eu fui pesquisando, aí eu acabei achando lá a Fafi, né. Aí eu fui buscar vestibular e até eles apareceram na escola e eu fui fazer vestibular e de cara já deu certo. Aí, nossa, eu fiquei bem empolgada e daí eu acabei vendo que era isso que eu queria mesmo, sabe. Eu até me interessei pelo inglês só, mas até pelas outras coisas que tinha em Letras, Literatura e Linguística . Eu acabei gostando assim de Letras em geral, mas eu ainda vou continuar seguindo no inglês então desde pequena eu sabia que era isso.

2. Então, no começo do ano eu já eliminei a matéria de língua inglesa, né – então eu fiz só um mês de inglês e daí parei ... é, mas eu acho que , pelo o que eu vi tem pouca coisa, eles passam pouca coisa, é bem lento o processo de aprendizagem ali na faculdade , e, mas eles dão bastante oportunidade por que tem aquele, Celem , é ... Celem que fala, das matérias tem de espanhol, inglês, então é tipo um cursinho a mais né, e tem o Pibid que também tem o, eu não sei muito bem como funciona o inglês, né – então eu acho que eles dão a oportunidade, tem gente que não corre atrás, né, eu, na verdade podia continuar, né ... Eu tinha a opção de continuar fazendo a matéria de inglês, só que daí eu teria que fazer as provas e fazer tudo como é pra ser mesmo . E assim eu tenho frequência e tudo. Só que daí eu busco em casa ,né, porque , eu... a professora até mesmo disse para eu aprimorar na minha, no... já no meu nível, é –no meu nível pra cima , porque ali eu iria saber o verbo *to be* e ali bem no começo.

3. Então, na verdade, com as aulas mesmo não mudou nada, né, porque eu só frequentei um mês e foi bem assim, a gente não tinha livro no começo – então a gente nem iniciou o conteúdo assim, então na universidade assim não mudou nada – eu acho que do momento que eu entrei na faculdade até agora, eu aprendi bastante com as aulas né, com as aulas que eu dei , porque você acaba tendo que buscar mais coisa e, um monte de regrinha assim que eu não lembrava e eu acabei tendo que buscar e aí decorei, assim, coisa assim boba, mas parece que a gente , faz tanto tempo que a gente não lembra, esquece e acabei melhorando, acho que a minha fala mas por conta das aulas que eu dei mesmo.

4. Então, na universidade, como eu já disse né, tem o Celem, tem o Pibid que ajuda bastante e tem as aulas que eu não frequento mas tem a oportunidade de ir, quem quiser, na escola eu acho assim, que é bem limitado , porque, eu até ouço comentários de outros professores assim, que não são da ... tipo assim, *Halloween*, , por que fazer se não é da nossa cultura , é... e outras oportunidades que tem né , e outras oportunidades que tem, né – só tem que procurar, né – assim, tem que se informar e se empenhar pra achar alguma coisa, mas sempre tem pra quem busca.

5. Como professora eu vejo que falta interesse assim, tanto dos alunos da faculdade como os alunos da... eles fazem mais por obrigação – que nem “tava” falando de ter... fazem o inglês mais como uma opção, porque é gratuito ali a faculdade, e vai para ter uma graduação, mas não pelo interesse do inglês realmente – e na escola porque é uma matéria que tem que fazer, então eles levam ali no jeito que dá, mas não se interessam, eles não vêem que, no futuro eles vão precisar mesmo, e depois que passam umas alturas, a gente vê que é essencial mesmo né, pra trabalho, pra qualquer coisa, pra qualquer coisa, pra viagem. Eles não têm essa consciência e, acho que é isso, tem tantas oportunidades pra eles buscarem, mas, acho que só o tempo mesmo, vai colocar na cabeça de alguns que eles precisam do inglês mesmo.

APÊNDICE 10 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA D4

1. Bom eu já dava aula há um ano, antes de entrar na faculdade, e eu achei que ia entrar na faculdade iria me ensinar métodos, abordagens novas de ensino, então foi o propósito principal de eu ter entrado na faculdade, foi por isso que eu entrei na verdade, não foi pra aprender inglês e sim pra aprender novas formas de dar aula de inglês.

2. Bom, oportunidade de conversar em inglês foram raríssimas se é que houve, falar em inglês eu lembro no primeiro ano que a gente tinha algumas atividades que o professor Claudio pediu umas entrevistas que a gente fazia umas perguntas simples assim uns pros outros assim, isso era uma atividade em que a gente falava em inglês, nas aulas da professora Karim uma ou outra aula ela tentou fazer umas atividades orais, só que como o nível geral da sala não permitia daí eu acredito que por isso ela tenha meio que reduzido, parado – de vez em quando ela fazia um jogo ou algo assim – no jogo o pessoal falava em inglês, mas falar no sentido de conversação nas aulas não teve oportunidade, às vezes quando eu ia, fazia parte do PIBID conversava com a professora Karim, ela vinha conversar comigo em inglês então, em termos de oportunidade eu acredito que foi essa ocasião, mas raríssimas assim.

3. A minha habilidade oral, o meu *speaking skill* eu acredito que aumentou claro, porque eu venho dando aula desde então e as minhas turmas vem aumentando o nível né, porque elas começam do básico vão até o avançado, tenho um aluno que já está comigo há cinco anos e a aula é inteiramente em inglês, então obviamente que eu vou melhorando o meu nível junto, só que ele não melhorou por causa da universidade até porque não tinha oportunidade prática de *speaking* lá, então melhorou mas devido as minhas aulas, devido eu que eu faço ao que fazia extra-curricularmente na universidade, então melhorou.

4. Bom, na universidade eu falava em inglês na aula de metodologia quando a gente tinha alguns textos em inglês, que a professora pedia pra gente ler, e teve até umas aulas que ela pedia pra , pros trechos em inglês, só pra só eu ler porque o pessoal tinha vergonha quando aparecia algum nome em inglês eles faziam lalalala, ficavam com vergonha de ler, enfim,,,, eu tenho oportunidade aqui nas aulas que eu dou com as turmas avançadas, eu procuro falar o máximo possível e quando viajo, eu viajei em 2013 pro exterior aí a não ser com meus amigos, que eu falava em português, óbvio – o restante do dia eu tinha que falar inglês, então é a oportunidade que eu tive de falar três semanas em inglês direto e daí esse ano vou viajar novamente eu vou poder ficar falando mais quatro semanas em inglês de novo, então essas são as oportunidades que eu tenho de falar em inglês.

5. Bom, eu acho que no contexto educacional de escola pública, a habilidade da fala ela não é muito trabalhada porque, porque os alunos não têm uma

perspectiva de utilizar isso, de uma viagem por exemplo, então, por que eles vão aprender a falar a pronunciar uma palavra se eles não pensam em viajar eu acredito que é por isso que essa habilidade não é trabalhada. Por isso que eles focam mais na leitura, numa interpretação de texto porque tem bem mais chance, principalmente agora com a internet, eles entram em algum site lá, de eles usarem então a leitura. É ...já em escola de idiomas , que é o caso onde eu trabalho, o pessoal já vem procurar o curso com o intuito de falar, então nesse caso o *speaking* ele tem uma prioridade maior , eu procuro colocar atividades em todas as aulas, independente do nível , né, pros alunos verem o idioma em uso mesmo, porque eu acredito que uma aula com gramática ela fica uma aula muito mecanizada , então se os alunos falarem mesmo aquilo que é uma aula de inglês, e eu acho que se a pessoa vai procurar um curso de inglês é porque é que algum dia ela tem um intuito de viajar de tentar se comunicar naquele idioma com outras pessoas então por isso que eu tento incluir essa, essa habilidade nas aulas, por isso que eu acho que ela é a mais importante dentro de um curso de idiomas, não digo no idioma inteiro porque todas as habilidades são importantes, né, você precisa saber você precisa ter domínio de todas , mas num curso eu acredito que seja a mais importante, uma das que precisa ter um maior tempo ali investido no momento certo dentro das aulas.

APÊNDICE 11 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA A3

1.Então, eu sempre gostei muito de literatura, sempre Português foi a minha matéria favorita, entre inglês e Português, sempre preferi Português. No ensino médio, eu tive uma péssima professora de Português e aí eu cheguei para fazer o vestibular , eu tive muita dificuldade, sabe, então como eu gostava da matéria e era a única coisa que eu me identificava mais, eu resolvi entrar no curso de Letras pra ser diferente dela.

2.Então, tem as aulas normais de inglês né , que a gente trabalha bastante a pronúncia , a gramática, tudo né. E também saiu o curso do Paraná Fala Inglês, mas como eu moro em Canoinhas é mais complicado para eu fazer, mas eu ainda pretendo fazer o curso.

3.Então, eu entrei com o inglês bem ruim, o nível baixo assim, e agora eu já posso dizer que eu posso e virar assim sozinha em m lugar que talvez as pessoas só falem em inglês, assim, eu consigo me virar, então melhorou bastante.

4.Então, na universidade, eu tenho oportunidade de falar nas aulas de inglês né, especificadamente, na escola com os alunos e no dia a dia com meus colegas de sala, a gente procura falar sempre em inglês.

5.Eu acho importante não só os professores de língua estrangeira, mas todo mundo sair com uma base do ensino médio de uma língua qualquer que seja a língua estrangeira, para poder se comunicar, o básico, se for, se chegar um estrangeiro num país ou se a pessoa for pra fora pra poder fazer o mínimo de comunicação com outras pessoas, então eu me sinto bem aprendendo assim inglês, sabendo me comunicar, eu me sinto bem.

APÊNDICE 12 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA B1

1.O que me levou a fazer o curso de Letras foi o meu interesse mais pelo inglês do que pelo português. Eu gosto muito do português, gosto bastante, mas o inglês que sempre me chamou mais a atenção, sempre gostei de música internacional, sempre gostei muito da língua, e quando eu fiz um cursinho de inglês eu me apaixonei assim pela língua e o português é muito bom também – gosto bastante da língua e eu acho que é isso eu que fui mais pelo inglês porque eu gosto muito da língua inglesa, mas o português eu também gosto bastante.

2.Eram mais dentro das aulas de inglês e de metodologia de língua inglesa que a gente usava bastante, a gente tem que praticar muito a língua, né – então a gente se esforça bastante para falar inglês nas aulas de língua inglesa e metodologia, e entre os amigos, né, os colegas de turma, mesmo que praticar a língua a gente sempre acabava tentando falar, mesmo que às vezes não sabendo muito bem a gente vai se aprimorando, vai aprendendo um com o outro geralmente.

3.Eu já ingressei na faculdade sabendo um pouco porque eu já tinha feito alguns anos de cursinho então não foi tão difícil pra mim, em comparação com os meus colegas que eu via que sofriam um pouquinho mais. Mas, eu acho que evolui bastante na faculdade assim, o cursinho ajudou bastante também, mas a faculdade é muito, muito boa para aprender assim, você aprende bastante a desenvolve bastante, eu acho que a pronúncia principalmente que ajuda bastante para aprender na faculdade.

4.Pra falar a língua inglesa acho que especialmente na faculdade que a gente usa bastante, mesmo pra prática, no cursinho que a gente usava bastante também entre os colegas né, que a gente conversa e geralmente, às vezes tem um, algum estrangeiro que vem pra São Mateus, que tem alguns parentes aqui e tal, geralmente a minha professora do cursinho ela é muito ligada assim com todo mundo sabe, então ela chama lá e a gente sempre conversa com alguém assim, é bem legal.

5.Eu acho assim que pra , para o aprendizado de inglês, tanto para a professora ensinar, tanto pro aluno aprender, eu acho que a pronúncia não é muito batida nas escolas, eu acho que é mais aquela parte da escrita de você saber as regras ali da gramática, eu acho que a pronúncia mesmo fica um pouquinho de lado, eu gosto mais de bater na pronúncia porque eu acho importante , porque você escreve de um jeito a língua inglesa e se fala de outro, né – então eu acho que deveria ser mais aproveitado mais as conversações assim, talvez, seria bem proveitoso.