

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Instituto de Letras e Comunicação Social
Curso de Mestrado em Letras – Lingüística

**O ensino de produção oral nos cursos de graduação em Letras (Inglês) de
Belém-PA: uma abordagem por gêneros do discurso**

Ewerton Lopes Branco

Belém - PA

2008

Ewerton Lopes Branco

**O ensino de produção oral nos cursos de graduação em Letras (Inglês) de
Belém-PA: uma abordagem por gêneros do discurso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientador: Prof^o. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Belém - PA

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Instituto de Letras e Comunicação Social
Curso de Mestrado em Letras – Linguística

Banca Examinadora

Prof^o. Dr. José Carlos Cunha (UFPA)
Orientador

Prof^a. Dr.^a Rosalina Chianca (UFPB)

Prof^a. Dr.^a. Walkyria Magno e Silva (UFPA)

Prof^a. Dr.^a. Célia Macedo de Macedo (UFPA)
Suplente

Agradecimentos

A meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Cunha, pelo imprescindível apoio. Muito obrigado pela paciência e dedicação sem as quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

A meus pais, Paulo e Sandra Branco, pelo incentivo e compreensão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPA. Em especial às professoras, Dra. Walkyria Magno, Dra. Célia Macedo, Dra. Myriam Cunha e a Dra. Izabel Soares.

A Jocilene Pimentel, pela amizade e pelo incentivo.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Sumário

Resumo	p.7
Abstract	p.8
INTRODUÇÃO.....	p.9
CAPÍTULO 1: BASE TEÓRICA.....	p.12
1.1 Os gêneros do discurso como objeto de ensino.....	p.12
1.2 A abordagem comunicativa e a teoria dos gêneros do discurso	p.21
1.3 A interação em sala de aula de LE.....	p.26
1.4 O ensino-aprendizagem do Oral: considerações pedagógicas.....	p.33
1.5 O livro didático (LD) e seu papel na aula de língua estrangeira.....	p.37
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	p.40
2.1 Os <i>loci</i> da pesquisa.....	p.40
2.1.1 Contextualização da IES A	p.40
2.1.2 Contextualização da IES B.....	p.41
2.2 Os sujeitos da pesquisa	p.42
2.2.1 Os alunos.....	p.42
2.2.2 Os professores.....	p.43
2.3 O método da pesquisa.....	p.43
2.4 O corpus da pesquisa.....	p.43
2.4.1 As observações de aula.....	p.44
2.4.2 O material didático.....	p.44
2.4.3. Os questionários.....	p.45
2.5 Os procedimentos de análise.....	p.46

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	p.48
3.1 Descrição do material didático	p.48
3.1.1. Da IES A.....	p.48
3.1.2. Da IES B.....	p.49
3.2 Análise dos LDs.....	p.51
3.3 Descrição e análise das observações de aulas.....	p.71
3.3.1 Aulas observadas na IES A	p.73
3.3.1.1 Turma de Inglês 1.....	p.74
3.3.1.2 Turma de Inglês 3	p.75
3.3.1.3 Turma de inglês 4.....	p.76
3.3.2 Aulas observadas na IES B.....	p.77
3.3.2.1 Turma de Inglês 1.....	p.78
3.3.2.2.Turma de Inglês 4	p.81
3.4 Questionários.....	p.83
3.4.1 Aplicados aos professores.....	p.84
3.4.2 Aplicados aos alunos.....	p.88
3.5 Resultado das análises e sugestões para o ensino da produção oral	p.92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.96
REFERÊNCIAS.....	p.98
ANEXOS.....	p.101

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar o ensino de produção oral de língua inglesa nos cursos de graduação em Letras de Belém-PA sob a perspectiva dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992; Bazerman, 2005). Para esse fim, foram realizadas observações de aula em turmas de duas instituições de ensino superior de Belém-Pará e foram coletados os livros didáticos utilizados nestas. Eles foram analisados focalizando-se as atividades de produção oral, verificando se elas incorporam, explícita ou implicitamente, a noção de *gênero do discurso* em sua formulação e o tratamento dado a linguagem oral presente nos mesmos a fim de comparar as propostas metodológicas desses manuais e o que efetivamente é realizado em sala de aula. Também foram aplicados questionários a professores e alunos das turmas observadas. A análise dos dados revela que a presença de uma concepção de língua como *gênero* ainda é incipiente na elaboração de atividades de produção oral e que há carência de uma variedade de gêneros orais como objeto de estudo durante a graduação, já que praticamente o único estudado é o *diálogo didático*.

Palavras-chave: 1.produção oral; 2.gênero oral; 3.livro didático.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the *speaking* production in English language in Letras undergraduation courses in Belém – Pa, under a perspective of discourse genres (Bakhtin, 1992; Bazerman, 2005). For that purpose, class observations were made in two colleges and the textbooks used in those groups were collected in order to compare the methodological proposals within the books and what is done in classroom in fact. They were analyzed focusing the speaking activities, if they have explicit or implicit the idea of discourse genre in their development and the treatment given to the oral language present in them. Also, questionnaires were applied to professors and students of the observed groups. The analysis of the data reveals that the notion of language as genre is yet insipient in the development of oral activities and there is a necessity of a variety of oral genres as object of study during the undergraduation course, once one of the only ones studied is the *dialogue*.

KeyWords: 1. oral production; 2. oral genre; 3. coursebook

INTRODUÇÃO

Uma das principais tarefas do professor de Línguas Estrangeiras é ajudar seus alunos a se comunicar em outra língua. Sem dúvida é tarefa bastante difícil e, ao mesmo tempo, desafiadora para aqueles que se propõem a seguir essa profissão.

Tradicionalmente, as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno que pretende dominar uma língua são: a compreensão e a produção oral e a compreensão e a produção escrita. Essas habilidades possuem suas particularidades no que concerne às metodologias de ensino e às dificuldades em operacionalizá-las. Destacamos em especial neste trabalho, o ensino de *produção oral* nas aulas de língua estrangeira, mais especificamente de Inglês, em turmas de graduação em Letras.

O trabalho justifica-se pela constatação de que existem lacunas no que diz respeito ao ensino da habilidade de produção oral dos alunos que se formam nos Cursos de Letras e que trabalharão profissionalmente ensinando uma língua estrangeira. Percebemos, em recente experiência de formação em Letras, que muitos egressos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira não apresentam um nível de produção oral suficiente para serem professores daquela língua, em decorrência de não dominarem uma ampla variedade de gêneros orais necessários a sua atuação profissional. Esse quadro acaba tendo reflexos nas escolas de nível fundamental e médio, em que as aulas de língua estrangeira muitas vezes se limitam ao ensino de conteúdos de gramática, porque os próprios professores frequentemente não dominam a língua nas modalidades oral e escrita e nem foram bem preparados, durante sua formação em nível superior, para ensinar os alunos a usá-la.

Em razão do exposto, pretende-se investigar como a produção oral vem sendo ensinada a alunos dos cursos de graduação em Letras com Licenciatura em Inglês, em

instituições de ensino superior na cidade de Belém-Pará, bem como quais os gêneros discursivos orais priorizados em sala de aula, para então propormos uma intervenção didática com foco em produção oral, a partir da teoria dos gêneros do discurso e de uma abordagem comunicativa de ensino de línguas.

Buscamos procedimentos didáticos que ajudem os alunos de Letras, a serem melhores falantes do idioma estrangeiro que aprendem, o que acreditamos ser um dos requisitos necessários para ensinar melhor, ou pelo menos para ajudar a criar consciência da necessidade de um trabalho continuado que vise ao aprimoramento do futuro professor no que concerne ao desenvolvimento das suas habilidades e de seu domínio do idioma.

Para coletar o *corpus* do trabalho, foi realizada pesquisa de campo em duas instituições de nível superior (doravante IES) de Belém-PA que oferecem graduação em Letras-Inglês no ano de 2007. Coletamos o material didático utilizado em sala nas turmas observadas e realizamos entrevistas, por meio de questionários, com professores e alunos do curso.

Foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como a habilidade de produção oral é ensinada aos alunos de graduação em Letras (licenciatura em Inglês)?

- Que material didático é utilizado para as atividades de produção oral em sala de aula nas referidas turmas? Como?

- A concepção de língua como gênero do discurso aparece de alguma forma no material didático utilizado e/ou nas atividades de produção oral elaboradas?

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, são apresentados os conceitos teóricos em relação aos gêneros do discurso, à abordagem comunicativa, à interação em sala de aula de línguas e ao ensino de produção oral em aula de Inglês. No

segundo, é apresentada a metodologia da pesquisa. No terceiro, são descritos os dados que compõem o *corpus* da pesquisa, bem como as análises do mesmo. Concluimos então, com as considerações finais.

CAPÍTULO 1: BASE TEÓRICA

1.1 Os Gêneros do discurso¹ como objeto de ensino

Estudos baseados em “gêneros” surgiram relacionados à Poética e à Retórica, mas consagraram-se no âmbito da Literatura, no qual eles costumavam ser divididos em gêneros épicos, líricos e dramáticos:

“... Ainda que o estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da Poética e da Retórica, tal como foram formuladas por Aristóteles, foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou, Prova disso é o fato de a teoria dos gêneros ter se tornado a base dos estudos literários desenvolvidos no interior da cultura letrada” (Machado, I. 2007, p. 152)

Mais tarde, os gêneros foram objeto de estudo de Bakhtin (1979; 1992), cuja teoria ainda está relacionada à literatura. Segundo Machado (2007, p. 152), “os estudos desenvolvidos por Bakhtin sobre os gêneros discursivos surgiram a partir da emergência da prosa comunicativa”.

A partir desses estudos, foi-se ampliando o escopo dessa teoria para além dos estudos literários, porque passou-se a utilizar os estudos sobre gêneros também em análises de outros tipos de textos.

Hoje, a concepção de que a linguagem ocorre por meio de *gêneros* passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem: “É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais” (Meurer, 2000 *apud*, Meurer et al, 2005, p.8).

¹ Alguns autores utilizam a denominação *gêneros do discurso*, outros *gêneros textuais*. Em linhas gerais, o primeiro remete mais às ações sociais realizadas por meio da utilização dos gêneros. O segundo remete mais à organização textual do gênero do ponto de vista de seu estilo composicional e temático. A diferença entre as duas concepções já é considerada ponto pacífico entre os teóricos, que hoje aceitam o uso de ambas. Será adotado neste trabalho a expressão *gêneros do discurso*, por ser a utilizada pelo autor tomado como base do trabalho: Bakhtin, que é uma referência da origem da teoria dos gêneros. Contudo, haverá referência a trabalhos de outros autores que usam a expressão *gêneros textuais*, como Bazerman. Então, quando esta última for utilizada, é por ter sido adotada pelo autor citado.

Por isso, ao considerar-se que a língua é utilizada por meio de *gêneros*, eles são tomados como objeto de ensino nas aulas de línguas e abrangem tanto a linguagem quanto aspectos sociais de seu uso (Cf. Nascimento, 2000, p.83).

Segundo Bakhtin² (1992, p. 279), gêneros “*são tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Como essa definição é bastante concisa, dá margem a mais de uma interpretação sobre os gêneros. Os pesquisadores que buscam falar mais sobre a *variação* presente nos gêneros, i.e. nas características menos fixas, apoiam-se mais na palavra *relativamente*. Já aqueles que buscam caracterizar os aspectos fixos dos gêneros, tendem a concentrar-se na palavra *estáveis*³.

Na obra supra citada, Bakhtin afirma que os gêneros ocorrem em esferas da atividade humana, como a escolar, a familiar, a religiosa, a do trabalho, etc. e que apresentam uma riqueza e uma variedade infinitas, já que se ampliam e se diferenciam à medida que as esferas sociais se desenvolvem e se tornam mais complexas. Eles são produzidos em função de condições específicas que levam à produção de determinado gênero e estabelecem sua composição.

Bakhtin diferencia *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Segundo o autor, os primários são mais simples, constituem-se na comunicação verbal mais espontânea. Já os secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída.

Os gêneros primários podem ser incorporados aos secundários. Por exemplo, quando um diálogo do cotidiano é inserido em um romance. Nesse caso, o gênero primário só se integra à realidade através do gênero mais complexo considerado como um todo, ele deixa de ter sua relação imediata com a esfera da realidade, pois só existe integrado ao gênero no qual está inserido.

² O ano refere-se à primeira edição brasileira.

³ Anotação de aula da disciplina Gêneros Textuais do Curso de Mestrado em Letras da UFPA, no ano de 2007.

Para Bakhtin (1992), a língua se apresenta por meio de *enunciados*, que são unidades da comunicação verbal e que constituem os gêneros. Há três elementos que se fundem formando o todo do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Estilisticamente, o enunciado (aquilo que constitui os gêneros) oral ou escrito é algo individual, que pode refletir as particularidades de quem o produz. Mas nem todos os gêneros são propícios à expressão do estilo individual, os que mais a favorecem são os gêneros literários, ao passo que os que exigem formalidade são os que menos o fazem, tais como a formulação de documentos oficiais e formulários.

De acordo com Bakhtin (1992), uma das principais características do enunciado é gerar no ouvinte uma *atitude responsiva ativa*: “... o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma *atitude responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (p.290). A linguagem ocorre sempre num jogo dialógico. Desde as primeiras falas em uma interação, o ouvinte está num processo constante de elaboração do discurso. A compreensão responsiva é a fase inicial de preparação para uma resposta, que pode vir de imediato ou retardada e é sempre esperada pelo locutor.

A delimitação de um enunciado concreto pode ser concebida, entre outras coisas, pela *alternância dos sujeitos falantes*, isto é, pela alternância dos locutores. Todo enunciado, desde os mais simples, aos mais complexos, tem um começo e um fim. Além disso, o enunciado compreende três fatores: “(a) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível), (b) *o conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores e (c) sua *avaliação comum* dessa situação” (Voloshinov *apud* Brait; Melo, 2007, p. 67).

A teoria de Bakhtin serve de base para a maioria dos estudiosos que trabalham com os gêneros do discurso. Entretanto, ela não foi pensada visando ao *ensino* com os gêneros. Um dos autores que tratam do gênero na perspectiva do ensino é Swales (1990). Segundo esse autor, um gênero pode ser identificado por seus traços composicionais e pela situação em que é produzido:

“Um gênero textual é identificado de acordo com seus propósitos comunicativos e o papel que desempenha em uma determinada situação. Esse gênero se insere em uma determinada comunidade discursiva que compartilha valores sociais e culturais semelhantes. Esta comunidade tem como finalidade utilizá-lo para alcançar seus objetivos” (Swales *apud* Nascimento, 2000, P.84).

Além de Bakhtin e Swales, outro autor cujas idéias fundamentam teoricamente este trabalho é Bazerman (2005). Para ele, os gêneros possibilitam uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala, pois ao agirmos de maneira típica, há a possibilidade de antecipação da reação das pessoas por reconhecerem o gênero, o que permite inclusive que se acione o registro de língua adequado: “Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação (...) quando nos encontrarmos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar” (Bazerman, 2005, p.29).

Assim, numa situação em que reconhecemos um gênero com o qual estamos familiarizados, é natural que haja resposta similar sempre que o falante perceba que vai usar esse gênero. Por exemplo, em entrevistas de emprego, o falante aprende a lidar com esse gênero baseando-se em formatos padronizados do mesmo e nas situações – vivenciadas por ele – em que esse gênero foi utilizado. Recursos como a forma de iniciar e de terminar a entrevista, o nível de linguagem utilizado e, até mesmo, a postura e entonação são componentes do gênero que são utilizados de forma similar sempre que o falante reconhece que se trata de uma entrevista, pois existem algumas características sinalizadoras dos gêneros, no caso de uma entrevista de emprego, geralmente é marcada

uma hora, o entrevistador dirige o entrevistado a uma sala particular, e outros eventos que a prenunciam.

No caso acima, é claro que mesmo dentro dos padrões composicionais do gênero, a pessoa tenta utilizar algo que seja o seu diferencial dentre as demais, porém quando o falante percebe que aquilo funcionou bem, esse comportamento será adotado nas utilizações posteriores daquele gênero, copiados por outras pessoas, e acabará se tornando também um padrão.

Assim, “o processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de *tipificação*.” (Bazerman,2005, p.29).

Bazerman (2005) diz que a identificação de gêneros por meio de características é útil para interpretarmos documentos, mas pode dar uma visão incompleta e enganadora deles, porque vê-los apenas caracterizados por um número fixo de elementos seria o mesmo que vê-los como atemporais e iguais para todos os observadores, mas o conhecimento comum muda com o tempo, assim como também mudam os gêneros e as situações. Para ele, podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros “se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizados”. (ibidem, p.31)

Os gêneros emergem quando as pessoas tentam compreender umas as outras em processos sociais para realizar atividades e compartilhar significados tendo em vista propósitos práticos.

Bazerman (2005, p.32) propõe alguns conceitos que “caracterizam como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais

amplas: *conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades*”, nos quais nos apoiaremos.

O conceito de *conjunto de gêneros* diz respeito à “coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (p.32).

Bazerman diz que ‘se for possível identificar os gêneros produzidos no exercício de uma profissão, será identificada boa parte do trabalho desse profissional, e assim, boa parte do que esse profissional precisa saber para exercer sua profissão”(p.32).

Dessa forma, “se for possível identificar as formas textuais com as quais o aluno se envolve para estudar, quais os gêneros que mais ocorrem em sala de aula para o aluno se comunicar com os colegas e com o professor, para submeter-se ao diálogo e à avaliação, pode-se definir as competências e desafios de aprendizagem oferecidos por uma disciplina” (Bazerman,2005, p.32).

Um *sistema de gêneros* “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (p.32). O autor exemplifica com uma sala de aula, em que o conjunto de gêneros escritos produzidos pelo professor de uma determinada disciplina pode consistir em um programa da disciplina, exercícios escritos, anotações de leituras, planos de aula, emails para a turma, provas. Os alunos dessa turma têm um conjunto de certa maneira diferente do conjunto do professor: anotações de aula, fichamentos, coleta de dados para tarefas, respostas de testes, etc. Esses dois conjuntos estão interligados e circulam em padrões temporais previsíveis. O sistema compreende os conjuntos produzidos naquela situação.

Um *sistema de gêneros* faz parte de um sistema maior, o *sistema de atividades*. Ao se identificar aquele sistema em que as pessoas estão envolvidas, identifica-se

também um enquadre que organiza seu trabalho, sua atenção e suas realizações. Em determinadas situações, há predomínio dos gêneros orais, mas quando a pessoa se desloca para cima na escala educacional e entra no mundo profissional, torna-se particularmente importante o papel dos sistemas de gêneros escritos.

Além disso, o *sistema de atividades* compreende outros fatores. Em algumas atividades, os aspectos físicos assumem um papel visivelmente importante. Bazerman (2005, p.33) cita o exemplo do jogo de basquete. Trata-se basicamente de movimentos e de manuseio da bola, mas outros fatores fazem parte do jogo, como: regras, estratégias, gritos da torcida, reportagens de jornal, vários detalhes que estão em um plano mais amplo, fazem parte daquela situação e dela não podem ser dissociadas.

Algumas características que constituem um gênero são mais facilmente percebidas em alguns deles. Percebe-se logo uma carta pelo envelope no qual a mesma é entregue, pela organização do texto no papel, pela presença de vocativo e assinatura, e outros elementos. Somos tentados a ver os gêneros principalmente como um conjunto desses elementos característicos.

Na análise dos gêneros, a tendência é buscar elencar tais características com base no conhecimento de mundo. Entretanto, Barzerman diz que “existem limitações e problemas em identificar e analisar gêneros dando razões plausíveis para elementos de fácil observação” (p.39), pelos seguintes motivos:

Segundo o autor, em primeiro lugar, esse tipo de análise limita a compreensão dos gêneros àqueles aspectos sobre os quais já se tem conhecimento. Em segundo, despreza o fato de que as pessoas podem receber cada texto de formas diferentes, por causa dos seus diferentes conhecimentos sobre eles, dos diferentes sistemas de que fazem parte, das diferentes posições e atitudes que as pessoas têm em relação a determinados gêneros, ou das suas diferentes atividades no momento. Em terceiro,

tentar numerar a coleção de elementos característicos deles pode dar a impressão de que tais elementos do texto são fins em si mesmos, que todo uso de um texto é medido segundo um padrão abstrato de correção em relação à forma, em vez de se levar em conta o trabalho para o qual ele foi desenvolvido. Em quarto, os elementos que os constituem são flexíveis em qualquer instância, e mesmo a compreensão geral deles pode mudar com o passar do tempo.

Tendo em vista as justificativas ora apresentadas por Bazerman (2005), percebe-se que não se pode analisar os gêneros tendo como instrumento somente um conjunto de características as quais se pretende reconhecer neles, a fim de entendê-los.

Assim, segundo Bazerman (2005), para extrapolar os elementos característicos dos gêneros em uma análise, pode-se:

- Lançar mão de uma série de conceitos analíticos, lingüísticos, retóricos, ou organizacionais menos evidentes para examinar uma coleção de textos de um mesmo gênero: “... podemos descobrir se há consistências dentro de um mesmo gênero que vão além das características distintas mais óbvias...” (Bazerman, 2005, p.40).
- “Para considerar variações em diferentes situações e períodos, pode-se estender a amostra para incluir um maior número e uma maior variedade de textos que ainda podem ser considerados do mesmo gênero” (p.40).
- Podem-se fazer considerações sobre como pode haver diferenças de padrões naquilo que se chama de “o mesmo gênero” em diferentes áreas ou campos. Por exemplo, se forem analisados diferentes artigos científicos em áreas distintas, como Biologia e Lingüística, pode ser que haja diferenças entre eles, embora sejam o mesmo gênero. Caberia analisar em que pontos eles são iguais e em quais divergem. Ou ainda, a

análise poderia ser feita com o mesmo gênero em épocas diferentes, com uma quantidade de exemplos considerável ao longo do tempo.

- Para lidar com o problema da caracterização de gêneros com os quais não se está familiarizado, ou quando há compreensões diferentes deles, é preciso coletar informações não somente sobre os textos, mas também sobre como as pessoas entendem esses textos. Uma maneira de fazer esse procedimento é pedir para as pessoas que trabalham em certo campo que nomeiem os textos com os quais trabalham para identificar esse *conjunto de gêneros*.
- Para que se possa visualizar toda a gama de práticas implícitas, pode-se fazer uma pesquisa etnográfica no local de trabalho, na sala de aula, ou outro local de produção, distribuição, ou uso de textos, acompanhar e tomar nota o mais detalhadamente possível dos gêneros envolvidos no local investigado, mesmo aqueles que possivelmente as pessoas achem desnecessário citar quando são entrevistadas, como notas em margens de documentos, bilhetes, etc.

Paiva (2005) diz que o conceito de linguagem como gênero tem ficado à parte em muitas salas de aulas de línguas, predominando ainda no contexto escolar o estudo da língua a partir de estruturas isoladas:

“(...) A concepção de linguagem como gênero tem sido ignorada ao longo da história do ensino de línguas. O conceito predominante no contexto escolar ainda é, na maioria de nossas escolas, o de estrutura lingüística, congelada em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos. Quando falo em contexto, refiro-me, essencialmente, ao gênero e a tudo que isso implica”. (Menezes, Vera. 2005)

Pode-se dizer que a abordagem comunicativa (Cf. 1.2) já trazia no seu cerne algo da teoria dos gêneros do discurso, sem nomeações explícitas. Quando o diálogo é tomado como objeto de ensino, por exemplo, está se trabalhando com um gênero, muito embora o trabalho com o mesmo, em alguns livros didáticos, não seja mais do que um pretexto para o ensino de gramática, o que resulta em utilização inadequada desse gênero, conforme Paiva (idem):

“Alguns gêneros são, freqüentemente, utilizados como pretextos para o ensino de gramática, ignorando-se suas condições de produção e suas finalidades. Um bom exemplo é a utilização inadequada dos diálogos pelos livros didáticos. A predominância do conceito de língua como um conjunto de estruturas sintáticas isoladas de seus contextos de uso tem como consequência um ensino que sonega dos aprendizes práticas sociais da linguagem autênticas e significativas” (Paiva, 2005).

Trataremos desse tópico no item a seguir, em que será exposta a relação entre a abordagem comunicativa e a teoria dos gêneros do discurso.

1.2 A abordagem comunicativa para o ensino de línguas e a teoria dos gêneros do discurso.

A abordagem comunicativa, doravante AC, também chamada de *Communicative Approach* ou *Functional Approach*, surgiu de um movimento britânico iniciado na década de 60, em reação ao estruturalismo (estudo das formas da língua, de sua estrutura gramatical) e ao behaviorismo (reflexos condicionados moldando o comportamento).

A AC tornou-se popular nas salas de aula de línguas estrangeiras do mundo todo a partir dos anos 70. Concomitantemente, métodos como o áudio-lingüístico⁴ e o situacional foram caindo em desuso:

“O ensino comunicativo de línguas estrangeiras despertou muito entusiasmo e agitação quando surgiu pela primeira vez na forma de uma nova abordagem para ensino de idiomas nos anos 70 e 80, levando professores e instituições de ensino em todo o mundo a refletir sobre atividades de ensino, programas de estudos e materiais didáticos” (Richards, 2006,p.15).

Ela estabelece como sua principal meta levar os aprendentes a desenvolverem uma *competência comunicativa*: “conseguir utilizar a linguagem para uma comunicação significativa” (Richards, 2006, p.3).

A AC foi desenvolvida com base nas idéias de Dell Hymes (1971), que expandiu o conceito de competência cunhado por Chomsky – até então limitado ao conceito de competência lingüística (*competência x performance*) – ao incluir componentes socioculturais que desempenham papel importante no uso da linguagem, embora Chomsky não tenha pensado seus conceitos para fins propriamente pedagógicos, mas sim como parte do desenvolvimento de uma teoria do sistema lingüístico em si.

A noção de competência comunicativa refere-se à língua em uso; quer dizer, não é suficiente ensinar apenas os componentes estruturais da língua ao aluno, como sintaxe, morfologia e fonologia, mas pensar o ensino da língua a partir de situações que ajudem o aluno a usar a língua a fim de atingir propósitos de comunicação.

A *competência comunicativa* é uma noção mais abrangente que amplia a de *competência gramatical*, “que diz respeito ao conhecimento responsável por nossa capacidade de produzir sentenças no idioma” (Richards, 2006, p. 3).

Com a consolidação da noção de competência comunicativa no campo do ensino-aprendizagem de línguas, logo houve um processo também de reformulação dos

⁴ A denominação *áudio-lingüístico* encontra-se em Richards (2006, p.14). Na França, esse método é mais conhecido como áudio-oral (Cf. CUQ, 2003, p.27-28).

livros e materiais didáticos levados para a sala de aula. A partir daí, esse movimento levou ao desenvolvimento de uma proposta de ensino comunicativo que continua popular até hoje.

Segundo Almeida Filho (2002), no Brasil, começa-se a ver o surgimento de livros didáticos com propostas comunicativas no fim da década de 70, como Samara e Biojone (1983), Ramallete (1984) e Ribeiro (1983).

Para esse autor, adotar o método comunicativo não significa necessariamente deixar à parte os tópicos de gramática, que são sim ensinados de forma explícita em alguns momentos. Porém, a gramática é vista como um instrumento para atingir um propósito de comunicação, o que ultrapassa os limites do simples aprendizado de metalinguagem.

As atividades com foco na parte gramatical são pensadas como um momento de aprender a utilizar uma ferramenta que será necessária para conseguir se comunicar.

A gramática, sob essa visão, parte da necessidade de se utilizar a língua de forma apropriada para diferentes finalidades comunicativas, como por exemplo, dar sugestões, comprar e vender, oferecer algo, convidar, recusar ou aceitar um convite, discordar, concordar, etc.

Para Almeida Filho (2002), na AC, o processo de repetição automatizada de abordagens anteriores deu lugar a atividades que levam o aluno a elaborar hipóteses com o intuito de entender como funciona a estrutura gramatical em estudo. Dessa forma, espera-se que o aluno tenha um papel mais ativo no processo de aquisição da gramática, pois ele refletiria sobre como a língua funciona ao invés de apenas aceitar fórmulas prontas, além de dar destaque para o aspecto produtivo da língua.

Almeida Filho (2002, p.37) diz que um “professor comunicativo” propicia aos alunos atividades que lhes permitam participar de experiências de aprendizado durante a

aula, com conteúdos que tenham relevância para a prática e o uso da língua alvo, por isso a necessidade de sondar os motivos pelos quais os alunos desejam aprender a língua estrangeira e em que contextos a utilizarão, se para uma viagem, para trabalho, para estudos, etc. Ele também diz que o “professor comunicativo” tolera o papel de apoio desempenhado pela língua materna por compreender sua importância. Tolerar inclusive os erros, que são sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua.

O professor que adota a AC leva em consideração fatores afetivos individuais, tais como motivações, ansiedades, inibições, autoconfiança. Ele também avalia mais a capacidade do aluno em desempenhar atividades e tarefas comunicativas do que a quantidade de conhecimentos gramaticais que o aluno domina na língua estrangeira.

O autor cita ainda que a maior dificuldade enfrentada pelo professor com a AC é a falta de formação teórica necessária acerca da mesma, pois ela geralmente é recebida como algo pronto para ser aplicado, que não passa uma reflexão por parte do professor para que ele assimile bem suas teorias de base. Além disso, a AC exige maior domínio da língua pelo professor do que as abordagens mais tradicionais calcadas na gramática, uma vez que o professor tem que lidar com uma variedade de contextos de uso muito maior do que quando se pauta apenas no ensino das estruturas gramaticais.

Para vencer essas dificuldades, Almeida Filho (2002, p.37) sugere o seguinte: “o professor o qual quer utilizar a AC não apenas “*comunicativize*” o que já pratica, mas adote uma postura de constante reconstrução⁵ consciente e crítica, para poder explicar por que ensina de uma determinada forma e por que os alunos aprendem da maneira como aprendem”. Seria preciso, segundo ele, reexaminar-se continuamente em relação à maneira de ensinar, por exemplo, por meio de gravação das próprias aulas. Sugerimos

⁵ Adotar uma postura de constante reconstrução quer dizer pensar continuamente as práticas realizadas em sala a fim de poder melhorá-las, ou seja, ser um pesquisador crítico da sua própria prática.

ainda anotações em diários de trabalho, atividades de *feedback* com os alunos ou pedir que outros professores assistam a aulas para dar uma opinião externa. Essas são algumas formas de como o professor poderia repensar sistematicamente sua atuação.

Defendemos o ponto de vista segundo o qual a AC já trazia em seu cerne algo da teoria dos gêneros do discurso, ainda que de forma implícita, pelas seguintes razões:

- Ambas (AC e Teoria dos gêneros) convergem no que concerne à defesa da necessidade de uma competência comunicativa que vá além da competência gramatical e que abranja uma variedade de situações de uso, permitindo ao aluno interagir bem em diversos contextos a partir das necessidades e motivações dele.

- As duas consideram que apenas a capacidade de utilizar as regras gramaticais é insuficiente para a produção de enunciados (o que remete a Bakhtin), e por conseqüência, de utilizar a língua em diferentes contextos.

- A competência comunicativa inclui, além do conhecimento lingüístico, a habilidade de uso da linguagem em suas mais variadas situações.

O objeto de ensino das duas abordagens é convergente, na medida em que:

- abandonam as estruturas isoladas e passam a tomar o texto como objeto de trabalho.

- consideram fatores como as esferas sociais em questão no momento da produção de textos, o papel dos interlocutores, os objetivos de comunicação, entre outros.

- passam a considerar as particularidades da língua falada e da escrita e as respeitam na preparação de atividades, seleção de matérias para fins didáticos e objetivos de ensino.

- pensam os registros adequados da língua como características constituintes do próprio texto.

- produzem textos pensando na interação, na interlocução. O interlocutor exerce interferências na produção. O texto não carrega seu significado pronto em si mesmo, é construído a partir da interação.

Tendo em vista o exposto, somos a favor de uma abordagem de ensino que possa conciliar a abordagem comunicativa – principalmente em relação aos *objetivos* de ensino – com a abordagem a partir de gêneros – em especial no que se refere ao *objeto* de ensino.

Como a interação social é considerada tanto na AC quanto na teoria dos gêneros, elas estão relacionadas mesmo que indiretamente. Assim, ter o gênero como objeto de ensino funciona como uma “ferramenta” a favor do desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que, segundo Cristóvão (2000):

“... a adoção da noção de gênero deriva justamente do interacionismo sócio-discursivo, que postula a necessidade de serem fornecidas “ferramentas” para o ensino, a fim de mediar a atividade e de materializá-la. Segundo essa visão, uma vez transformada a ferramenta, transforma-se também a atividade. Tal tese é defendida com vigor por Schneuwly (1994), que considera qualquer atividade como tripolar, isto é, no caso da sala de aula, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento, representado aqui pelo material didático” (Cristóvão, Vera Lúcia L., 2000).

No tópico a seguir, trataremos acerca da interação na aula de língua estrangeira.

1.3 A interação em aula de língua estrangeira

Como um dos principais objetivos deste trabalho é a elaboração de propostas de ensino para a produção oral, faz-se necessário levar em consideração que, para produzir

discursos orais, é preciso interagir⁶, uma vez que normalmente não se fala sozinho, a não ser em circunstâncias particulares. Aliás, segundo algumas correntes teóricas, como o sociointeracionismo de Vygotsky (1978), qualquer aprendizado ocorre por meio de interações sociais.

Segundo esse autor, a aprendizagem e a solução de problemas, emergem primeiro em um plano interpessoal e, só depois, intrapessoal. Isto quer dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento são colaborativos. Por isso, num contexto escolar, o professor não é um mero transmissor de conhecimento, como se pensava antigamente, mas um mediador deste.

Além disso, para Vygotsky, por ser a aprendizagem um processo social, a própria interação entre os alunos gera aprendizado. O aprendente mais experiente pode compartilhar seu conhecimento com o menos experiente, por exemplo.

Para o ambiente criado em sala de aula, a visão de que a interação favorece a aprendizagem é extremamente importante, pois o professor é em grande parte responsável pela criação de uma atmosfera de confiança e de pouca tensão em sala, o que se reflete até mesmo no relacionamento dele com a turma.

Em um sentido mais amplo, Germain (1996, p.93) diz que a interação está relacionada com qualquer troca de palavras entre ao menos dois interlocutores, no caso, o professor e os alunos, ou os alunos entre si. Ele afirma que a noção de interação comunicativa enriquece as duas noções correntes de “**ato de comunicação** (ligada às funções que entram em jogo em qualquer comunicação) e de **ato de linguagem** (emprestada da filosofia analítica inglesa, notadamente em Austin e Searle)” (p.94).

⁶ A interação ocorre também na produção de textos escritos, mas com características próprias.

É interessante a observação de que as interações que ocorrem em sala de aula possuem algumas características próprias diferentes de outras interações fora da sala, mas que nem por isso elas se tornam menos sociais:

“A interação em ambiente didático obedece a certo ritual didático. Ela se desenvolve dentro de um quadro espaço-temporal específico (sala, horários, situação de um indivíduo frente ao grupo, etc.); o status das pessoas é desigual (...) e cada ator tem seus direitos e obrigações (nem o professor, nem os alunos podem ausentar-se, sem motivo válido); o investimento na comunicação obedece a regras tácitas, etc.” (Cicurel, 1990 *apud* Germain, 1996, p.94).

Segundo Germain, um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da linguagem, tanto em L1 quanto em L2, seria a negociação de significados, por interação entre os dois interlocutores. “Essa perspectiva leva a uma visão interacionista que vai além de uma abordagem comunicativa” (p.95).

O fator *interação* em qualquer sala de aula, seja de ensino de língua materna ou estrangeira, possui papel primordial no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, não apenas quando o professor simplifica o nível de linguagem para ensinar os alunos, mas em toda e qualquer negociação de significados. Qualquer modificação da linguagem atribuída a ajustes na conversação dos seguintes tipos fomenta a interação (LONG, 1981 *apud* GERMAIN, 1996, p.95):

- pedido de confirmação (“preciso de uma caneta – Uma caneta?”);
- pedido de esclarecimento (“Moro aqui há cinco anos. – Você disse: quanto tempo?”);
- verificação da compreensão (“entendeu?”);
- reiteraões, expansões ou paráfrases (“É difícil, não é fácil”).

De acordo com Duff (1986 *apud* Germain, 1996, p.95), em pesquisas que comparam o efeito do ensino centralizado no professor se dirigindo a toda a classe (*teacher – fronted activity*) com o ensino centrado em atividades destinadas a subgrupos

(alunos entre si), percebe-se que no segundo há maior interação, isto é, as atividades em pequenos grupos e em duplas favorecem mais a negociação de significado do que quando o professor se dirige a toda a classe.

Mas não é somente a interação que gera negociação de significados: a própria natureza da tarefa lingüística solicitada ao aprendente também é um fator determinante, ou seja, as tarefas podem colaborar para a interação, como as do tipo em que há lacunas a completar, questões a debater, decisões a tomar, problemas a resolver, etc. Essas tarefas influenciam positivamente no ritmo da aprendizagem da L2.

Tais informações são importantes em análises de aulas, para perceber se os professores e as próprias atividades estimulam a interação dos alunos, seja em duplas, ou seja em pequenos grupos, já que esse tipo de interação gera aprendizado da linguagem, conforme Germain (1996).

Entretanto, não basta que os alunos sejam colocados para trabalhar juntos: é necessário que na própria tarefa haja troca de informações entre os alunos para resolvê-la, como por exemplo, quando ela requer que os alunos façam perguntas ao colega para completar lacunas.

Abaixo, exemplificamos uma atividade que favorece a interação entre os alunos:

Activity

– Pairs – One student works with the worksheet A and the other with the worksheet B. Ask the missing questions to your partner to complete the text. Don't show the answers until you finish the activity.

Worksheet A

William Shakespeare was born on (1) _____, _____ in (2) Stratford-upon-Avon. When he was (3) _____ he went to the local grammar school for boys. He left school when he was about (4) 14. He was only (5) _____ when he met (6) Ann Hathaway and they got married in (7) _____ . Their first daughter, (8) Susanna, was born (9) _____ months later.

In (10) 1592 Shakespeare was living in (11) _____ and had become famous. At this time he was writing and acting for the Lord Chamberlain's Men at the Globe Theatre.

Shakespeare became very successful and in (12) 1599 he bought the (13) _____. During his life he wrote at least (14) 37 plays including *Romeo and Juliet*, *Hamlet* and *Twelfth Night*. He died on his birthday in (15) _____ at the age of (16) 52.

Questions

(1) When
_____?

(3) How old
_____?

(5) How old
_____?

(7) When
_____?

(9) How many
_____?

(11) Where
_____?

(13) What
_____?

(15) When
_____?

Worksheet B

William Shakespeare was born on (1) 23 April, 1564 in (2) _____. When he was (3) seven he went to the local grammar school for boys. He left school when he was about (4) _____. He was only (5) 18 when he met (6) _____ and they got married in (7) November 1582. Their first daughter, (8) _____, was born (9) eight months later. In (10) _____ Shakespeare was living in (11) London and had become famous. At this time he was writing and acting for the Lord Chamberlain's Men at the Globe Theatre. Shakespeare became very successful and in (12) _____ he bought the (13) Globe Theatre. During his life he wrote at least (14) _____ plays including *Romeo and Juliet*, *Hamlet* and *Twelfth Night*. He died on his birthday in (15) 1616 at the age of (16) _____.

Questions

(2) Where

_____?

(4) How old

_____?

(6) Who

_____?

(8) What

_____?

(10) When

_____?

(12) When

_____?

(14) How many

_____?

(16) How old

_____?

Na atividade acima, um aluno recebe a folha de trabalho A e outro aluno a B. Eles devem formular perguntas com as palavras interrogativas sugeridas a fim de completar seus textos com informações que somente o colega possui, sem mostrar os textos um ao outro. A correção também é feita pela própria dupla. O apoio do professor consiste em ajudar na formulação das perguntas, caso necessário.

Outros fatores também influenciam a interação em sala de aula, como por exemplo, o tipo de escola onde a língua é ensinada, se escola pública regular, curso particular de idiomas ou faculdades e universidades; pois, em cada lugar, varia a quantidade de alunos em sala. Nesse aspecto, as turmas de L2 costumam ser um pouco diferentes das turmas de L1 dependendo do local de ensino da língua estrangeira. Nos cursos particulares de idiomas e em instituições de nível superior, em geral, há menor quantidade de alunos por turma. Além disso, a própria disposição das carteiras é diferente: em círculos e não em filas, e a forma como o professor lida com a turma é, geralmente, mais amigável. Nas escolas públicas regulares a quantidade de alunos geralmente é maior, em torno de 40 alunos por sala, o que dificulta que o professor tenha um contato mais próximo com cada aluno.

Entretanto, mesmo que a interação em sala seja fortemente favorecida, é preciso lembrar que ter alunos interagindo sorridentes nem sempre significa que eles estejam de fato aprendendo, ou seja, favorecer a interação e criar uma atmosfera pouco tensa e descontraída é apenas parte do trabalho.

1.4 O Ensino-aprendizagem do Oral: considerações pedagógicas

Obter fluência na língua. Esse é o objetivo comumente citado por pessoas que estudam uma língua estrangeira quando perguntamos sobre seus objetivos na aprendizagem da habilidade oral. Por isso, nesta parte do trabalho, discutimos acerca da “fluência oral”, bem como os fatores que influenciam na aprendizagem da habilidade oral em língua estrangeira.

Primeiramente, apresentamos no quadro abaixo, baseado em Leffa (1988), uma síntese do tratamento dado ao oral em algumas das principais abordagens⁷ de ensino de línguas.

O tratamento dado à língua oral nas principais abordagens

Abordagem	Época	Tratamento dado ao oral
Abordagem da gramática e tradução (AGT)	Surgiu na época do Renascimento com o interesse pelas línguas greco-latinas.	Ênfase na forma escrita da língua. Pouca atenção dada a aspectos como pronúncia e entonação. Ensino da L2 com base na L1.
Abordagem Direta (AD) (tradicionalmente “método direto”)	Início do séc. XVI. Introduzida no Brasil em 1932.	Ênfase na língua oral a partir de diálogos situacionais. Exercícios orais precedem os escritos. A L1 não deveria ser usada em sala.
Abordagem para Leitura	Expandiu-se pelas escolas	Predominância de

7 “... A Abordagem ("approach" em inglês) é o termo mais abrangente, engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O Método propriamente dito tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos” (Leffa, 1988)

(AL)	secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial.	exercícios escritos. Sem interesse em ensinar a produzir e reconhecer os sons da L2.
Abordagem Áudio-lingual (AAL)	Surgiu durante a II Guerra Mundial. Popular até o fim da década de 70.	Parte da premissa de que “Língua é fala e não escrita”. Ênfase no oral. Equipara <i>fala</i> com <i>língua</i> .
Abordagem Comunicativa (AC)	A partir da década de 70 após um período de transição.	As quatro habilidades são integradas, não há ordem de preferência, depende dos objetivos de aprendizagem. Uso de L1 permitido. O material deve ser autêntico, por exemplo, o áudio deve conter sons circunstanciais e diferentes sotaques.

Passaremos agora ao estudo de alguns fatores relacionados ao ensino da produção oral.

Brown (1987) afirma que o ensino da produção oral está intimamente ligado ao da compreensão oral, pois são habilidades intimamente relacionadas. Segundo esse autor, alguns fatores influenciam o ensino de produção oral, a saber:

- o ensino de pronúncia
- o foco na correção gramatical ou na fluência
- os fatores afetivos

a) O ensino da pronúncia

O enfoque dado ao ensino da pronúncia tem sido controverso nas salas de aula e nos estudos de Lingüística Aplicada. Faz parte do imaginário dos aprendentes de língua estrangeira querer atingir pronúncia idêntica à de um falante nativo. Sabe-se, no entanto, que a grande maioria dos aprendentes adultos nunca conseguirá uma pronúncia livre de “sotaque”, e muitos nem querem isso, por acharem que manter o sotaque seria como manter sua identidade lingüística.

Alguns defendem a idéia de que não é necessário exigir pronúncia perfeita, apenas compreensibilidade. Há ainda a discussão em torno da relação fluência (fluxo natural) *versus* exatidão⁸ (correção fonética e gramatical).

Entretanto, os aspectos relativos à pronúncia não podem ser negligenciados, sobretudo porque a pronúncia mal produzida pode ocasionar problemas de comunicação, pois muitas vezes, a mudança na pronúncia de um único som, como por exemplo de uma vogal, muda o significado da palavra, com em “live” /liv/ (morar) e leave” /li:v/ (sair) .

b) o foco na correção gramatical ou na fluência

Segundo Brown (1987, p.254), da metade para o fim dos anos 70 emergiu nas salas de aula uma espécie de abordagem “anti-gramatical”. Isso fez com que muitos professores não se importassem com o acerto gramatical na tentativa de reproduzir em adultos uma aquisição natural da língua que simulasse o mesmo processo das crianças no aprendizado da primeira língua.

⁸ Accuracy em Inglês

Hoje, é ponto pacífico que tanto a *fluência* quanto a *correção* são importantes e que deve haver um equilíbrio entre elas. O professor não pode pensar apenas em uma em detrimento da outra. “Enquanto a fluência pode ser em muitos cursos de língua comunicativos um objetivo inicial de ensino, o acerto pode ser conseguido ao se permitir que os alunos foquem nos elementos de fonética, gramática e discurso na sua produção oral”.⁹ (Brown, 1987, p. 254)

As abordagens atuais procuram encontrar um equilíbrio entre as técnicas de ensino chamadas *message oriented* (orientadas para a mensagem) e as *language oriented* (orientadas para a língua).

c) os fatores afetivos

Os fatores afetivos podem ser outro obstáculo importante à produção oral fluente e adequada dos alunos em sala.

A ansiedade gerada pelo medo de estar errado, de não ser compreendido por não pronunciar bem e de parecer ridículo faz com que muitos alunos prefiram não se arriscar a tentar se expressar oralmente durante a aula, isto é, os alunos podem relutar em falar temendo serem julgados tanto pelo professor quanto pelos colegas. Brown (1987, p. 255) faz uma citação de Mark Twain que resume bem a maneira de pensar de muitos alunos em aula de LE: “É melhor permanecer calado e deixar os outros pensarem que você é ignorante do que falar e remover toda a dúvida”.

Segundo Nascente e Monteiro (2003, p.62), “a influência dos fatores afetivos na aprendizagem, em particular de línguas, tem sido amplamente estudada por autores como Krashen (1982); MacIntyre & Garder (1991,1992,1994)”;

⁹ Tradução minha de: “While fluency may in many communicative language courses be an initial goal in language teaching, accuracy is achieved to some extent by allowing students to focus on the elements of phonology, grammar and discourse in their spoken output”

percebeu a importância da mesma nesse processo. Essas autoras se aprofundaram na área e encontraram um construto teórico que ajuda a identificar as principais variantes afetivas que exercem influências sobre os aprendentes de línguas. O construto é chamado de FLA¹⁰ (Foreign Language Anxiety) e, de acordo com ele, há três fatores que o constituem:

- apreensão de comunicação: é quando os indivíduos têm que executar alguma tarefa de comunicação, o que faz com que eles se sintam apreensivos.

- ansiedade de testes: é um tipo de angústia sentida pelos alunos quando têm que se submeter a testes.

- medo de avaliação negativa: essa sensação é sentida pelos alunos perante os colegas e os professores, quando eles temem ser avaliados negativamente ao produzirem algo linguisticamente.

1.5. O livro didático (LD) e seu papel na aula de língua estrangeira.

As perspectivas de professores e alunos, principais sujeitos envolvidos na prática de uso do LD são divergentes e, muitas vezes, ainda sofrem influências de outros sujeitos que, de uma forma ou de outra, estão relacionados, como a coordenação dos cursos, frequentemente responsável pela escolha do LD no lugar do professor.

Além disso, mesmo quando um determinado LD não está atendendo as necessidades de um grupo que o utiliza, nem sempre é fácil simplesmente substituí-lo, pois muitos fatores estão envolvidos nessa decisão: a posição do corpo docente, o preço do livro, sua disponibilidade no mercado, as turmas em andamento que já o utilizam, entre outros.

¹⁰ FLA foi elaborado por Horwitz, Horwitz e Cope (1991)

Em turmas de língua estrangeira, geralmente o material didático é composto por recursos audiovisuais em conjunto com livro do aluno mais o caderno de exercícios. O LD é o principal, e muitas vezes, único recurso utilizado tanto pelo professor para ensinar, quanto pelo aluno para aprender a língua.

Diversas pesquisas realizadas no âmbito do livro didático têm suscitado amplo debate em torno no papel dos materiais de ensino na última década. Também muitas têm sido as acusações sobre os “defeitos” desse recurso, entre elas, a de “dependência”.

A dependência do professor ao livro varia em maior ou menor grau em decorrência da sua formação profissional, dos objetivos de ensino, do tempo disponível, da política pedagógica da instituição onde leciona, entre outros vários fatores.

As reflexões acerca dos materiais didáticos sofreram mudança de foco no decorrer das últimas décadas. “Nos anos 40 e 50, a principal preocupação era o “como” ensinar, com influência forte das metodologias. Nos anos 60 e 70, essa atenção voltou-se aos aspectos aquisicionais da linguagem e centrou-se no aluno. Na década de 80, houve interesse em refletir sobre “o quê” ensinar, com pesquisas sobre organização curricular, bem como sobre seleção e elaboração de materiais”. (Bohn, 1988, p.293)

Bohn (*idem*) diz que um dos resultados desse debate é a clara convicção de que nenhum material didático, por melhor que seja, vai substituir professores mal treinados e com deficiências em sua formação. Por outro lado, é errôneo acreditar que bons professores, com sólida formação teórica, não precisam de materiais e livros didáticos. Entre as contribuições positivas que estes podem exercer na sala de aula, apontamos as seguintes:

- eles “podem ajudar a estabelecer objetivos; aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula; contribuir para a determinação do conteúdo de um curso” (Bohn, 1988, p.293);

- servem de boas amostras de língua oriundas de falantes nativos, já que muitos livros são acompanhados de recursos de áudio. Assim, o aluno não ouve somente a pronúncia do professor e fica geralmente exposto a uma variedade de sotaques.

- eles podem ajudar a organizar a rotina de sala de aula. O aluno sabe o que será estudado e em que seqüência, podendo assim começar a estudar com antecedência, e ter condições de revisar em casa depois.

Entretanto, os livros didáticos não são os únicos elementos que norteiam os objetivos do curso, nem podem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade lingüística em sala de aula. “Esta última deve ser gerada e emergir da própria natureza da ação interativa dos acontecimentos da ação educativa” (Allwright, 1984:8 *apud* Bohn, 1988, p. 294), ou seja, a mera reprodução das amostras de língua presentes no LD pode ser evitada. O trabalho realizado com esse material deveria ser o de adaptação do mesmo em razão do que emerge das necessidades e da realidade lingüística no contexto em que o livro é utilizado.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados, primeiramente, a contextualização e o método de pesquisa. Em seguida, o *corpus* e, finalmente, os procedimentos de análise.

2.1. Os *loci* da pesquisa

Aqui apresentamos uma contextualização das instituições nas quais realizamos pesquisa de campo.

2.1.1 Contextualização da IES A

Trata-se de uma universidade particular, cujo curso de Letras tem duração de quatro anos e meio. Não há opção de habilitação somente em língua inglesa, a mesma só pode ser feita juntamente com a habilitação em língua portuguesa.

Os níveis de língua correspondem a quatro semestres, com carga horária de 2 horas e meia semanais, perfazendo um total de 200 horas no curso todo (os quatro semestres), além das disciplinas de literatura americana (1 semestre) e inglesa (1 semestre) e as pedagógicas.

Essa IES encontra-se em bairro considerado de classe média, bem urbanizado, com circulação de várias linhas de ônibus. As turmas têm cerca de 20 a 30 alunos. As salas de aula são grandes, bem refrigeradas e bem iluminadas e dispõem de quadro magnético. O professor tem acesso a retro-projetor e a um laboratório de línguas. A

instituição dispõe de biblioteca com acervo razoável quanto ao volume de livros e com acesso à Internet.

Nessa IES, observamos três turmas: uma de Inglês 1 (primeiro semestre), uma de Inglês 3 (terceiro semestre) e uma de Inglês 4 (quarto semestre). Esse número de turmas deve-se ao fato de que cada uma tinha apenas uma aula semanal de 2 horas e meia para a disciplina Inglês. Pretendíamos cobrir 15 horas aulas, mas ficamos em 10 horas, por percebermos que não havia ênfase no ensino de produção oral, como será mais bem explicado adiante.

2.1.2 Contextualização da IES B

Trata-se de uma universidade pública federal. O curso de Letras com licenciatura em Inglês atualmente é de habilitação única. Como antes era possível fazer as habilitações em língua materna e estrangeira, há ainda algumas turmas mais antigas no regime de dupla habilitação.

Os níveis de língua correspondem a sete semestres no regime antigo e quatro no novo com carga horária maior. Nas turmas antigas a carga horária semanal é de 6 horas, perfazendo um total de 630 no curso todo (os sete semestres). Nas turmas novas, a carga horária é de 8 horas semanais, perfazendo 480 horas nos quatro semestres.

Na grade curricular dos dois regimes constam ainda as disciplinas de literatura anglófonas e as pedagógicas, que geralmente são lecionadas em inglês, o que aumenta o contato dos alunos com a língua alvo.

A IES localiza-se em bairro considerado perigoso, pois no entorno há muitas “invasões”. As salas de aula das disciplinas de língua, em geral, ficam no Centro de Letras da instituição. São refrigeradas e dispõem de quadro magnético. O centro dispõe

de um laboratório de línguas e de um laboratório de informática que estão à disposição dos professores e alunos.

Nessa IES, foram observadas duas turmas. A primeira é de Inglês-1 do regime novo, no horário de 7:30 às 9:10h, de segunda à quinta-feira. A segunda turma é de Inglês-4 do regime antigo, no horário de 16 às 18 horas, às segundas, quartas e sextas.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Apresentamos aqui os sujeitos envolvidos nas observações de aulas.

2.2.1 Os alunos:

Todos os alunos das turmas observadas cursam a licenciatura em Inglês, sendo que ninguém tinha nenhum curso de graduação concluído anteriormente.

Na IES A, descobriu-se, por meio dos questionários, que grande parte dos alunos já teve contato com o idioma antes de entrar para a graduação e/ou estuda inglês em cursos particulares de línguas, concomitantemente à graduação em Letras. Já na IES B, a maior parte dos alunos não estuda em outro curso de inglês além da universidade.

A faixa etária é bem variada nas duas instituições: os alunos têm de 18 a 40 anos. Há predominância de mulheres. Também há muita incidência de alunos que já deveriam ter concluído o curso nas duas IES, mas estão atrasados por motivos diversos, como reprovação ou desistência de disciplinas.

2.2.3 Os professores

Os professores das turmas observadas são de licenciatura em nível superior de curso de Letras Inglês. Todos possuem formação em Letras-Inglês. Na IES A, um possui o título de mestre e um o de especialista. Na IES B, dos dois professores observados também um é mestre e o outro especialista.

2.3 O método da pesquisa

O presente trabalho é de cunho qualitativo, embora alguns dados quantitativos tenham sido levantados e explorados. Esse tipo de pesquisa tem como característica fazer um recorte espaço-temporal de determinado fenômeno. Em razão dessa delimitação, são definidos o campo e a dimensão em que o trabalho será desenvolvido. A pesquisa qualitativa tem uma parte descritiva fundamental, porque é por meio dela que os dados serão analisados. O método qualitativo se assemelha a procedimentos de interpretação de dados em um determinado contexto. Contudo, ele não exclui totalmente o método quantitativo, mas difere deste no que concerne à forma e à ênfase.

2.4 O corpus da pesquisa

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados para a elaboração do trabalho, a saber: observações de aula, análise do material didático utilizado nas turmas, e questionários aplicados aos professores e alunos.

2.4.1 As observações de aula:

Foram observadas 10 horas-aula na IES A e 16 horas-aula na IES B. O objetivo era perceber, durante uma unidade didática, o espaço do trabalho com produção oral nas aulas, os tipos de atividades de produção oral realizados. As observações de aula também tinham como objetivo investigar como o material didático é utilizado em sala, bem como fazer uma comparação entre as propostas metodológicas apresentadas no manual do professor e o que é efetivamente feito em sala.

2.4.2 O material didático

O material didático analisado foi o que estava sendo efetivamente utilizado nas turmas observadas. A avaliação de materiais de ensino está intimamente relacionada aos objetivos e à análise das necessidades de aprendizagem de uma língua estrangeira. Baseamo-nos em Harmer (1983:239 *apud* Bohn 1988: 294) para levantar pontos básicos das necessidades dos alunos:

- Definir os contextos e situações em que os alunos precisarão usar a língua estrangeira;
- Enumerar em ordem de prioridade as habilidades lingüísticas de que os alunos precisarão;
- Distribuir o horário escolar em termos de percentagem por habilidade;

Baseado nas decisões acima se indicaria então:

- O nível de competência que o aluno deve atingir;
- O tipo de linguagem que o aluno deve compreender ou usar mais (formal/informal; falada/escrita; científica/comercial, etc.).

É claro que a lista de itens indicados não cobre todas as necessidades dos alunos. Não abrange toda a problemática relacionada ao ensino de uma língua estrangeira, nem contempla de forma igual todas as habilidades e todas as necessidades envolvidas em cada uma.

Verificamos na pesquisa de campo que a IES A não adota livro didático para a disciplina de Inglês. O material didático utilizado são apostilas produzidas pelo corpo docente, que na verdade são compilações de tópicos de gramática mais exercícios.

Na IES B, dois livros didáticos estavam sendo utilizados em 2007: *Interchange* e *Touchstone*. As turmas do currículo antigo utilizam aquele; as do currículo novo (a partir de 2006) este.

2.4.3. Os questionários

Primeiramente, tentamos entrevistar os professores e gravar em áudio. Porém, eles alegaram falta de tempo, diziam que tinham que sair apressados da aula para trabalhar em outro lugar e que também não podiam chegar mais cedo. Inclusive foram marcadas algumas vezes com antecedência de uma semana para realizar a entrevista com dois professores depois da aula, mas no dia marcado eles disseram que não poderiam ficar para a entrevista. Por esse motivo, foram adotados os questionários escritos entregues após o término das observações, pois assim os professores levavam o questionário para responder em casa e o entregavam depois. Ainda assim, houve dificuldade em receber os questionários de volta: na data marcada, os professores diziam ter esquecido de responder e pediam que retornássemos na semana seguinte. Houve questionário de professor que levou até quase um mês para ser entregue.

Foram aplicados questionários aos alunos somente ao fim da observação das aulas para que a influência sobre o comportamento dos sujeitos envolvidos fosse a mínima possível. No caso dos alunos, também aconteceu de muitos não devolverem os questionários no prazo combinado alegando esquecimento ou não os entregarem. Por isso não conseguimos cobrir em 100% a quantidade de questionários coletados.

2.5 Os procedimentos de análise

Foi seguida a seguinte ordem para sistematização e análise dos dados: primeiro os livros didáticos, depois as observações de aula e, então, os questionários aplicados aos professores e alunos. Assim, confrontamos as propostas didáticas do livro com o que acontece na prática na sala de aula e com o depoimento dos professores e alunos.

Os livros didáticos foram analisados a partir de duas grades. Uma que compreende aspectos mais gerais e descritivos a fim de se ter um panorama da organização do livro. E a outra com enfoque maior nas atividades de produção oral, em que se procurou caracterizar como essas atividades são organizadas e o espaço que elas têm na unidade didática.

As observações de aula foram organizadas cronologicamente em forma de sínteses, constando o resumo de cada aula. A atenção maior era voltada para as atividades de produção oral. Depois, analisamos estas atividades em dois momentos: primeiro comparando o que foi feito na aula com a proposta apresentada no manual do professor e então a partir de uma grade baseada em Penny Ur (1996) que aponta alguns fatores para verificar se a atividade foi bem sucedida ou não.

Na análise dos questionários, separamos por instituição as respostas dos professores e as dos alunos. Os formulários estão nos anexos. Sintetizamos em quadros as quantidades conseguidas em cada instituição e fizemos os comentários acerca das respostas.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos o material didático utilizado nas IES pesquisadas, apresentamos as grades e a análise dos mesmos. Em seguida, fazemos uma sistematização das observações de aula e dos questionários aplicados aos professores e alunos.

3.1. Descrição do material didático

Nesta sessão serão descritos os materiais didáticos que foram coletados em razão de serem aqueles utilizados pelas turmas que foram observadas na pesquisa de campo.

3.1.1. Da IES A

O material didático utilizado é constituído de apostilas que servem como um apoio aos conteúdos vistos em sala e correspondem à complementação de carga horária de 18 horas aulas. São destinadas ao estudo individual do aluno e não necessariamente ao uso em sala, embora isso também ocorra.

São quatro volumes, um por semestre, preparado pelo corpo docente da instituição e fotocopiado para os alunos.

Tivemos acesso aos volumes 2, 3 e 4 dessas apostilas. São organizadas em unidades cujos conteúdos são os seguintes (na mesma ordem em que aparecem):

Volume 2: conditional sentences / if clauses; expressing wishes and regrets; relative clauses; passive and active voice; reported speech; gerunds and infinitives (6 unidades).

Volume 3: sentence elements: subject and predicate; basic sentence patterns; coordinating sentences; subordinating clauses; text comprehension (6 unidades).

Volume 4: Basic definitions, consonant and vowels; word stress, sentence stress; intonation (3 unidades).

3.1.2. Da IES B

Dois livros estão sendo efetivamente utilizados nas turmas de graduação da IES B: *Interchange* e *Touchstone*.

Interchange é uma coleção de quatro volumes, cada um com 16 unidades didáticas. É de autoria de Jack C. Richards, publicado pela editora Cambridge e tem como público alvo adultos e jovens aprendentes. A primeira edição data de 2000. Os livros possuem um caderno de exercícios à parte e CDs de áudio, também se encontram disponíveis DVDs com material para complementar as aulas.

Em geral, são estudadas oito unidades de cada volume por semestre. Esse livro aponta como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa no aluno.

As unidades são estruturadas de forma cíclica. Cada unidade apresenta dois ciclos com as seguintes estruturas de atividades:

Ciclo 1:

- *Snapshot* : Introduz a unidade e apresenta vocabulário para discussão do tópico em questão.

- *Conversation*: Promove práticas estruturadas de compreensão e produção oral.

Apresenta o conteúdo de gramática do ciclo 1 em contexto.

- *Word power*: Apresenta vocabulário relacionado à unidade e atividades mais livres e personalizadas de *speaking*.

- *Grammar focus*: Traz um sumário da gramática do ciclo 1. Inclui gravações em áudio da gramática, exercícios de gramática e *speaking*.

- *Pronunciation*: Prática de forma controlada de reconhecimento e produção de sons ligada ao que foi visto no *Grammar focus*.

- *Speaking activity*: Propõe atividades de comunicação oral em duplas ou grupos. Revê o vocabulário e gramática do Ciclo 1.

Ciclo 2:

- Apresenta outra *Conversation* e *Grammar Focus*.

- *Listening*: Atividades variadas de compreensão oral com algumas tarefas ou perguntas de *pre-listening* e tarefas *post-listening* de produção oral.

- *Reading*: Apresenta textos variados com atividades de leitura e análise dos mesmos.

O livro *Touchstone* é de autoria de Michael McCarthy, Jeanne McCarten e Helen Sandiford. Apresenta 4 volumes de 12 unidades didáticas cada. Em um semestre são estudadas 6 unidades. É previsto que as turmas de graduação da IES B estudem até a primeira parte do quarto volume (4A). Além do livro do aluno, que é acompanhado de CD de áudio, há o caderno de exercícios e DVDs com material em vídeo. Assim como o livro anterior, esse também é destinado a adultos e jovens aprendentes e visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Uma unidade didática típica deste livro é dividida em 4 lições (A,B,C,D), as quais devem ser ensinadas na ordem, com previsão de uma lição por aula. Cada uma apresenta a seguinte estrutura básica:

- Unit opener: Introduz o assunto da unidade, algum vocabulário novo e atividades de *warm-up*. Lista os objetivos e conteúdos. Mostra algumas fotos de situações do dia-a-dia para anunciar o tema que será estudado.

- Lesson A: gramática, pronúncia e *speaking*

- Lesson B: vocabulário, gramática e *speaking*

- Lesson C: estratégias de conversação, compreensão oral e *speaking*

- Lesson D: leitura, escrita, compreensão oral e *speaking*

3.2 Análise dos LDs

Foram adotadas duas grades análise dos livros didáticos: uma quantitativa mais geral e outra interpretativa mais focada nas atividades de produção oral:

A análise dos livros didáticos está dividida em duas partes. Nesta primeira, fazemos uma descrição mais geral dos livros analisados, observando os aspectos abaixo relacionados:

Grade I

- Presença dos objetivos da aula no LD
- *Layout* do LD
- Presença de recursos visuais
- Clareza das instruções

- Clareza na organização dos conteúdos
- Presença de seções de revisão e de teste
- Explicações e práticas de pronúncia
- Atividades de vocabulário
- Quantidade de atividades destinadas à gramática por unidade
- Quantidade de atividades destinada a cada habilidade por unidade
- Presença de atividades que incentivem o aluno a desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem.

Conforme descrito no item 3.3.1 acima, o material didático utilizado na IES A, na verdade, são apostilas com compilações de tópicos gramaticais. Nele, não há sessões com propostas de atividades de produção oral. Por esse motivo, o material didático da IES A não faz parte das análises que seguem abaixo. Analisamos então, os dois livros didáticos utilizados na IES B.

Para facilitar a referência aos dois livros didáticos supracitados, doravante chamamos os mesmos de LI (*Interchange*) e LT (*Touchstone*).

Em LI, os objetivos de cada atividade são mencionados no manual do professor, mas não no livro-texto do aluno, a não ser por um plano de curso no início do livro com uma listagem dos conteúdos que serão estudados a cada unidade.

Em LT, além do plano de curso, há uma listagem dos objetivos gerais na página inicial de cada unidade, todavia não há explicitações dos objetivos específicos por atividade ou por lições no livro texto dos alunos (cada unidade é dividida em quatro lições: A, B, E, D).

Abaixo, exemplificamos como os objetivos de uma unidade são mostrados nos livros didáticos:

LI:

Unit 1 (Tópicos)	It's nice to meet you Alphabet; greetings and leave takings; names and titles of address; numbers 0-10 and phone numbers.
Speaking	Introducing yourself and friends; saying hello and good-bye, asking for names and phone numbers.
Grammar:	Possessive adjectives my, your, his, her; the verb be, affirmative statements and contractions.
Pronunciation / Listening	Listening for the spelling of names and phone numbers.
Writing/ Reading	Writing a list of names and phone numbers.

LT:

Unit 1 (Funções e tópicos)	Say hello and good-bye; introduce yourself; exchange personal information (names, phones, e-mail); spell names; thank people.
Grammar:	The verb be with I, you, we in statements, yes-no questions and short answers; questions with What's....? and answers with It's...
Vocabulary	Expressions to say hello and good-bye; numbers 0-10; personal information; everyday expressions.
Conversation Strategies	Ask "how about you?"; use everyday expressions like "yeah" and "thanks"
Pronunciation	Letters and numbers; email address

Listening	Recognize responses to hello and good-bye; listens for personal information and complete application forms
Reading	Different types of identification cards and documents
Writing	Complete and application

Em relação ao *layout*, os dois livros são coloridos e possuem muitas imagens, o que chama atenção do aluno. Uma diferença é que, em LI, as imagens são desenhos e em LT, são fotografias, o que dá mais autenticidade ao ele.

As instruções em ambos são simples e não causam maiores dificuldades de entendimento para os alunos. Utilizam verbos no modo imperativo, como por exemplo: “Complete the conversation, then practice with a partner”, “Listen and practice”, “Ask and answer the questions”. Os alunos iniciantes podem desconhecer alguns comandos, o que é normal, mas o professor os ensina esse vocabulário no início do curso durante as primeiras aulas.

A organização dos conteúdos merece maior atenção, pois em nenhum dos livros analisados fica claro quais os critérios adotados para organizar a seqüência didática, tanto das unidades quanto da seqüência de atividades dentro de cada unidade.

Percebe-se em LI que a organização é feita a partir de tópicos gramaticais, mas não fica claro por que, por exemplo, ensinar o aluno a indicar a localização de objetos com preposições de lugar (in, on, under, in front of, behind) vem primeiro do que ensiná-lo a dizer sua idade.

Em LT, menciona-se que o livro é organizado a partir de um *corpus* de Inglês falado e escrito coletado ao redor do mundo. Esses dados foram sistematizados por programas de computador a fim de descobrir as palavras e expressões mais utilizadas e,

a partir disso, organizar o livro: as palavras mais recorrentes no *corpus* têm prioridade para serem logo ensinadas. Isso vale também para os tempos verbais. Por exemplo, segundo os resultados das pesquisas dos autores de LT, o tempo *simple present* (presente simples) é mais utilizado que o *present continuous* (presente contínuo), por isso aquele aparece antes deste.

LT dá indícios mais claros e convincentes em relação aos critérios de organização dos conteúdos lingüísticos, porém os critérios para a ordem apresentada da seqüência de situações carecem de mais explicitude.

Os livros didáticos poderiam trazer explicações sobre o porquê da seqüência de situações pelo menos no manual do professor. Como exemplo, mostramos a seqüência de situações no volumes 1 dos dois livros:

LI Volume 1 (Turma de Inglês 1): seqüência de situações do volume 1

Unidade 1	Apresentar-se; cumprimentar e despedir-se, soletrar o nome e dizer o número de telefone.
Unidade 2	Indicar posse; nomear objetos da sala de aula e indicar localização deles.
Unidade 3	Falar sobre nacionalidade. Descrever personalidade e aparência.
Unidade 4	Dizer o que está vestindo; falar sobre o clima e estações.
Unidade 5	Dizer e pedir as horas; falar sobre atividades do dia-a-dia.
Unidade 6	Falar sobre meios de transporte, relações de parentesco, rotina e dias da semana.
Unidade 7	Descrever o lugar onde mora, mobília.
Unidade 8	Falar sobre profissões e lugares de trabalho.

LT Volume 1 (Turma de Inglês 1): seqüência de situações do volume 1

Unidade 1	Falar sobre si (nome, telefone, email)
Unidade 2	Na sala de aula (pedir ajudar, pedir coisas emprestadas, aprender instruções usadas em aula)
Unidade 3	Falar sobre celebridades e descrever características das pessoas
Unidade 4	Falar sobre sua rotina diária e semanal. Falar sobre estilos de vida
Unidade 5	Discutir atividades feitas no tempo livre
Unidade 6	Descrever a vizinhança

Sabe-se que não se pode ensinar tudo ao mesmo tempo. A fragmentação é necessária para que se possa ensinar uma língua. E isso tem que ser feito em alguma ordem. A seqüência de situações que são apresentadas aos alunos certamente não foi escolhida aleatoriamente. Acreditamos apenas que os autores dos livros precisariam deixar mais explícito como isso foi feito para que tanto os professores quanto os alunos pudessem entendê-la melhor.

Quanto às seções de revisão, elas aparecem a cada duas unidades em LI, e a cada 3 unidades em LT. A presença delas é positiva em ambos os livros porque favorecem o momento de reemprego da língua estrangeira.

A pronúncia tem espaço para atividades específicas nos dois livros didáticos analisados. Abrange assuntos como entonação, sílaba tônica, redução e sons ligados.

Em LI, cada unidade traz um pequeno exercício de pronúncia relacionado à gramática ou ao vocabulário. Segundo o manual do professor desse livro, os alunos se

beneficiam mais se a pronúncia for praticada pouco a pouco, regularmente, em vez de muito uma só vez.

Em LT, os exercícios de pronúncia são chamados de *speaking naturally* (falando naturalmente) e visam a promover práticas de pronúncia integradas à lição.

Quanto às atividades de vocabulário presentes nos livros, elas aparecem em LI sob o título de *Snapshots* e *Wordpower*. As do primeiro tipo vêm geralmente na abertura da unidade antes dos diálogos e as do segundo tipo são para categorizar vocabulário novo. Em LT, elas recebem o nome de *building language* (construindo a língua). Nessas seções são apresentadas imagens com legendas das palavras em inglês. Em seguida, algum exercício também para categorizar as palavras. Além disso, esse livro traz ao fim de cada unidade uma seção chamada *Vocabulary notebook* com ‘dicas’ para armazenar palavras novas por meio de um caderno de vocabulário.

Em relação à quantidade de atividades para cada habilidade, percebe-se que o enfoque maior é para as de compreensão e produção oral, com 2 a 3 atividades por unidade, sempre atreladas a algum conteúdo de gramática. A compreensão e produção escrita são as habilidades que menos têm atividades por unidade, geralmente uma, no máximo duas.

Os livros apresentam – a cada duas ou três unidades – algumas seções de revisão e de auto-avaliação para que o aluno reflita se absorveu o conteúdo estudado e alguns exercícios para reforço do assunto.

Abaixo, apresentamos uma síntese da descrição dos LDs:

Quadro Síntese

Critério	Interchange	Touchstone
Os objetivos da aula estão explícitos para o professor e para o aluno	Não	Sim
O <i>layout</i> do material é atraente?	Sim	Sim

Há presença de recursos visuais?	Sim				Sim			
As instruções são claras?	Sim				Sim			
Organização dos conteúdos é clara? Adota que critérios?	Não				Em parte			
Há seções de revisão e de teste?	Sim				Sim			
Há explicações e prática de pronúncia?	Sim				Sim			
Há atividades de vocabulário?	Sim				Sim			
Quantas atividades por unidade são destinadas à gramática em média ?	2 atividades por unidade				2 a 3 por unidade			
Quantas atividades por unidade são destinadas à cada habilidade ¹¹ em media?	L	S	R	W	L	S	R	W
	1 a 3	2	1	1	2 a 3	4 a 5	1	1
Encoraja os alunos a desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem?	Em parte				Em parte			

Nesta segunda parte de análise dos livros didáticos, faremos uma análise mais focada nas atividades de produção oral presentes nos livros, levando em consideração os aspectos abaixo relacionados:

Grade II

- Como o livro aborda as atividades de produção oral?
- Como o conteúdo proposto nos diálogos se equipara com os possíveis interesses e conhecimentos dos alunos?
- A estrutura dos diálogos remete à naturalidade da linguagem oral?
- As atividades de produção oral propõem estratégias de conversação?
- Que gêneros orais são apresentados nos LDs?

¹¹ L = *Listening*; S = *Speaking*; R = *Reading*; W = *Writing*

As atividades de produção oral em LI ocorrem de formas variadas, em geral, procuram relacionar o conteúdo de gramática com o tema da unidade. Não é nosso objetivo fazer uma descrição exaustiva de todas as atividades dos 4 volumes estudados durante a graduação. Por isso, a seguir, fazemos um panorama com os principais tipos dessas atividades do livro.

Atividades de produção oral mais recorrentes em LI:

a) Discussion:

Essas atividades consistem em fazer perguntas em duplas ou em grupos. Mostramos abaixo duas atividades de *Discussion*. A primeira é do volume 1:

Discussion

Is anyone...?

Group Work. Ask your classmates about people in their family. What are they doing now? Ask follow-up questions to get more information.

A: Is anyone in your family traveling right now?

B: Yes, my dad is. He's in Korea.

C: What's he doing there?

Topics to aks about

Traveling going to school or college

Living abroad moving to a new home

Taking a class studying a foreign language

Conforme mostrado acima, são dados alguns tópicos sobre os quais os alunos devem fazer perguntas, no caso sobre os pais, e devem também fazer perguntas de *follow-up* a cada resposta do colega a fim de manter a conversa. É dado um modelo como ponto de partida para o aluno iniciar a atividade.

A próxima atividade é do volume 2.

Discussion

You be the judge!

A) *Group Work*. Which of these transportation services are available in your city or town? Discuss what is good and bad about each one.

.....taxi service

.....the bus system

.....the subway system

.....the train system

.....facilities for pedestrians

.....parking

B) *Group Work*. How would you rate the transportation services where you live? Give each item a rating from 1 to 5.

5= Excellent / 4=good/ 3=average/ 2=needs improvement/ 1 = terrible

A: I'd give the taxi service a rating of 4. There are enough taxis, but there are too many bad drivers.

B: I think a rating of 4 is too high. There should be more taxi stands and...

Na atividade acima, os alunos devem dar notas aos sistemas de transporte disponíveis na cidade em que residem e comparar suas opiniões em grupo.

b) Role Play

Nas atividades de Role Play os alunos simulam situações nas quais fingem ser outras pessoas. Espera-se que eles utilizem o nível lingüístico e léxico que seriam usados pelas pessoas que estão interpretando. Abaixo, um exemplo dessa atividade:

Can I help you?

A) Pair work. Put items “for sale” on your desk or table – notebooks, watches, or bags. Use items of different colors.

Student A: You are a clerk. Answer the customer’s questions.

Student B: You are a customer. Ask about the price of each item. Say if you want to buy it.

A: Can I help you?

B: yes, I like these sunglasses. How much are they?

A: Which ones?

B) Change roles and practice again.

c) Speaking Exercises

São atividades que envolvem situações de comunicação variadas, como convidar, comprar e vender, oferecer, etc. Abaixo, um exemplo de atividade. Os alunos têm que escrever três cartões com convites para coisas interessantes e três

cartões com respostas, um aceitando e duas recusando. Depois, eles embaralham os cartões e os utilizam para fazer os convites e respondê-los.

What an excuse!

A) Make up three invitations to interesting activities. Write them on cards.

I want to see the frog races tomorrow. They are at the park at 2:00. Would you like to go?

B) Write three response cards. One is an acceptance card and two are refusals. Think of silly or unusual excuses.

That sounds great! What time do you want to meet?

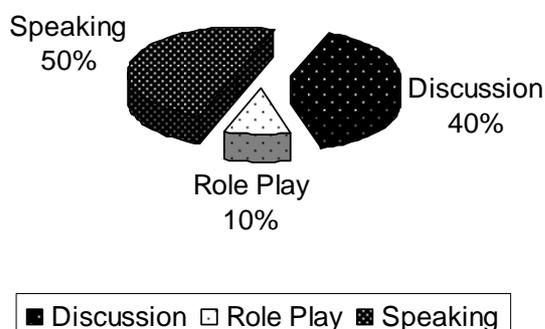
I'd love to, but I have to wash my cat tomorrow

I'd love to, but I want to take my bird to a singing contest

C) Shuffle the invitation cards together and the response cards. Take three cards from each pile. Then invite people to do the things on invitation. Use the response cards to accept or refuse.

Levantamos a quantidade de vezes que as atividades acima aparecem no livro em cada nível. Em oito unidades estudadas por nível, sem contar com as sessões de revisão, que nem sempre são trabalhadas em sala pelo professor por serem algo extra não obrigatório, há em média dez atividades de produção oral abrangendo os três referidos tipos, dentre as quais:

Média de tipos de atividades de produção oral por nível (LI)



As atividades de produção oral em LT são as seguintes:

a) Talk about it

Semelhantes às atividades de *Discussion* do livro LI. Os alunos utilizam a língua alvo para conversar sobre assuntos variados. Como por exemplo:

Do you watch too much TV?

Group Work. Discuss the questions. Do you have the same TV-watching habits?

- How many TVs do you have at home?
- How often do you watch TV?
- Do you have breakfast in front of the TV?
- Do you watch the commercials on TV?

b) Listening and Speaking

Integra práticas de compreensão e produção oral. Apresenta conversações ou excertos baseados em situações do dia-a-dia. Estimula os alunos a praticar maneiras de

reagir com interesse às respostas do interlocutor e a responder de forma que continue a conversa. Exemplo da atividade:

What do they say next?

A) Listen to the beginning of three conversations. How do you think each conversation continues? Circle **a** or **b**.

Conversation 1 a) ...what are your hobbies? b) ...where do you work?

Conversation 2 a)...I take French, too. b) ...the food is good.

B) Now listen to the complete conversations. Check your Answers.

C) Add a second question to each one below. Then choose one and start a conversation with a partner.

1.How often do you play sports? I mean, do you play...?

2.Where do you usually have dinner? I mean, do you eat...?

c) Free Talk

Encoraja os alunos a utilizar a língua em situações de interação com os colegas. Apresenta tipos variados de tarefas, como discussões, jogos, completar lacunas, enquetes, etc. Exemplo da atividade:

Talk about your favorite people

Think of your favorite people. Write their names in the chart.

A TV star

A sports stars

An actor

A singer

A band

A friend

2. Pair Work. Can you three things about each person? Score one point for each piece of information. Take turns.

Cada unidade contém em média uma a duas de cada atividade acima descritas. Em um nível em que são estudadas seis unidades, a média das atividades de produção oral é distribuída conforme o gráfico:



O conteúdo dos *diálogos* presentes em livros didáticos de língua estrangeira e a estrutura dos mesmos são temas bastante controversos e têm sido objeto de reflexão por estudiosos da área de ensino-aprendizagem de línguas, ou como é mais conhecida no Brasil, *lingüística aplicada ao ensino de línguas*.

Segundo Chiaretti (1996), se partimos da premissa de que “o diálogo é o gênero da interação, espera-se dele uma participação mais relacionada com o desenvolvimento das habilidades que facilitam o desempenho conversacional, não limitada apenas em apresentar estruturas novas”. (p. 123) Isso nos levaria a uma abordagem de ensino do oral mais focalizada no *processo* e não no *produto*. Entretanto, a função que cumpre o

diálogo em sala de aula é muitas vezes a de antecipar estruturas gramaticais novas “em contexto” para os alunos, como é mencionado nos próprios livros como uma das funções do diálogo, o que pode implicar o uso do diálogo como pretexto para o ensino da gramática e não da produção oral. O objeto de ensino então seria o tópico de gramática, não o *gênero diálogo* em si, sendo esse apenas um instrumento para o estudo da gramática.

O livro LI apresenta os seguintes objetivos para uso dos diálogos:

- prover práticas de *listening* e *speaking* estruturadas;
- introduzir o significado e uso do ciclo 1 de gramática em contexto;
- usar figuras para contextualizar a cena e ilustrar o vocabulário novo;
- apresentar expressões languageiras e marcadores do discurso.

Em LT os diálogos aparecem sob o título de *Building Language* e têm como objetivos:

- apresentar “novos tópicos” da língua.
- promover tarefas de inferência de como a gramática da língua funciona.

Os diálogos presentes no livro analisado foram pensados para turmas universais, isto é, turmas com alunos oriundos de diversas partes do mundo. Isto pode ser exemplificado já na *conversation* de abertura do livro: o diálogo ocorre entre “Michael Ota” e “Jeniffer Miller”. Além dos sobrenomes de origens geográficas diferentes, a imagem que os representa mostra que se trata de um oriental e uma ocidental. Contudo, turmas multinacionais não são recorrentes no contexto das turmas pesquisadas, onde os alunos costumam ser da própria região.

Outro aspecto complexo a ser salientado é o cruzamento entre o oral e o escrito na prática do diálogo na aula de língua. A reflexão é que se o diálogo é um gênero

primordialmente oral, quais as implicações de ele ser apresentado na sala de aula apoiando-se a priori na modalidade escrita da língua?

Se considerarmos que *evento de letramento* é "qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos" (Heath, 1982 *apud* Marcuschi, 2001) e se considerarmos ainda que *práticas de letramento* dizem respeito "aos modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento" (Street, 1995 *apud* Marcuschi, 2001), teremos no trabalho com o diálogo em sala não só uma "prática comunicativa" – "atividades sociais através das quais a linguagem ou comunicação é produzida" (Grillo *apud* Marcuschi, 2001) – mas também uma prática de letramento, que exige do aluno uma certa proficiência em lidar com o escrito, bem como do professor em lidar com o ensino não só da comunicação em língua estrangeira, mas também em lidar com a competência de leitura e de escritura dos alunos.

Ressaltamos que, no contexto dos cursos de língua, é comum alguns alunos apresentarem certo déficit na competência de leitura, oriundo de sua formação em língua materna. Seria necessária uma pesquisa mais refinada nesse sentido para buscar provas de que os alunos com competência de leitura mais desenvolvida tiveram maior êxito na realização das atividades com diálogos do que aqueles que apresentam mais dificuldades de leitura.

Observamos que há certa generalização do registro de língua utilizado nos diálogos do livro, pois é o mesmo em todas as unidades analisadas, não havendo uma variação de forma que o registro se ajustasse ao enunciador.

As formas de abertura e fechamento do diálogo não são sempre marcadas. Por exemplo, no diálogo 1 há uma abertura da conversa, mas não um fechamento:

Diálogo 1 :
Michael: Hi. My name is Michael Ota (Oi, Meu nome é Michael Ota)
Jennifer: I'm Jennifer Miller. (Eu sou Jennifer Miller)
Michael: It's nice to meet you, Jennifer (Legal conhecer você, Jennifer)
Jennifer: Nice to meet you too. (Legal conhecer você também)
Michael: I'm sorry. What's your last name again? (Desculpe. Qual seu último nome de novo?)
Jennifer: It's Miller. (È Miller)

Os diálogos procuram mostrar algumas marcas de fala, como a contração de palavras, por exemplo, *I'm*, *It's*. Utilizam geralmente vocábulos mais informais, por exemplo, *hi*, *nice*, *OK*. Além disso, há a presença de certos marcadores conversacionais que pretendem imitar a naturalidade da fala, por exemplo, *wow!*, *uh*, *oh*, para mostrar surpresa, hesitação, espanto, etc.

A organização sintática que aparece nos diálogos é sempre mais formal. Por exemplo, neste diálogo da unidade-2:

- Kate: Oh,no! Where are my car keys? (onde estão as minhas chaves do carro?)
- Joe: Are they in your purse? (Elas estão na sua bolsa?)

A forma *are they ... ?* nas frases interrogativas é a gramaticalmente correta mas, na prática, na linguagem utilizada no dia-a-dia, as frases afirmativas são transformadas em interrogativas apenas com a mudança da entonação, descendente nas afirmativas e ascendente para transformá-las em uma pergunta, porém isso não é mostrado no livro. É claro que o nível formal tem que ser ensinado, mas talvez pudesse haver mais espaço para mostrar essa outra possibilidade que é a que de fato soa mais natural e é a mais recorrente na fala informal.

Temos, portanto, um gênero constituído por elementos do oral e do escrito que se cruzam criando um outro gênero com características próprias, diferente daquele que foi imitado, ou seja, o tratamento didático do gênero diálogo acaba investindo esse último de um estatuto (quanto aos *temas* e ao *formato*) particular, distinto daquele em

que o gênero se constitui no contexto extra-escolar. Temos aqui um bom exemplo de escolarização de um gênero, de “invenção” de um objeto de ensino.

As Estratégias de conversação são recursos que o interlocutor utiliza para se comunicar bem oralmente, manter uma conversa, ganhar tempo para formular uma resposta, etc. Nesse quesito, o Livro *Touchstone* tem atividades específicas com foco nessas estratégias. A cada unidade, há sistematicamente o estudo delas, já em LI elas aparecem incluídas nos diálogos, mas não há atividades que dêem ênfase as mesmas. Alguns dos tópicos em LT sobre esse assunto são:

- Dizer mais do que “sim” e “não” quando responder perguntas.
- Usar a expressão “really” para demonstrar interesse na conversa.
- Fazer perguntas de duas formas para não ser muito direto.
- Responder usando a expressão “right” e “I know”.
- Ganhar tempo para pensar com a expressão “Well...”.

Para verificar quais gêneros orais são apresentados nos LDs investigados, mapeamos os dois livros didáticos analisados e verificamos se esses gêneros aparecem em atividades do plano da produção ou da compreensão a partir da tabela abaixo, que foi adaptada de Maria Josué Nóbrega, uma das elaboradoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Como amostragem, apresentamos abaixo o mapeamento dos livros *Touchstone 1* e *Interchange 2* (são os livros utilizados nas duas turmas observadas na IES B). Recortamos a tabela somente com os gêneros que apareceram (ver tabela completa nos anexos):

Livro: Touchstone 1	Unid. 1		Unid. 2		Unid. 3		Unid. 4		Unid. 5		Unid. 6	
Gêneros orais Presentes	Prod. ¹²	Comp.	Prod	Comp.	Prod	Comp.	Prod.	Comp	Prod.	Comp	Prod.	Comp
1.Instrucionais												
• Instruções			x	x								
2.Interação pessoal												
• conversas telefônicas												
• bate-papo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3.De imprensa												
• notícias radiofônicas ou televisivas												x

Livro: Interchange 2	Unid. 1		Unid. 2		Unid. 3		Unid. 4		Unid. 5/6		Unid. 7/8	
Gêneros orais Presentes	Prod.	Comp.	Prod	Comp.	Prod	Comp.	Prod.	Comp	Prod.	Comp	Prod.	Comp
1.Instrucionais												
• instruções							x	x				
• ordens									x	x		
• solicitações									x	x		
2.Interação pessoal												
• bate-papo		x		x	x		x	x	x	x		
3.De imprensa												
• notícias radiofônicas ou televisivas												x
• reportagens radiofônicas ou televisivas										x		

¹² Prod. = Produção / Comp. = Compreensão

• depoimentos radiofônicos ou televisivos, gravados ou presenciais						x					x		
6.Literários e de entretenimento													
• relato de experiências vividas	x	x											x

Observamos pelo mapeamento apresentado acima que a conversa informal está presente em praticamente todas as unidades, ao passo que não há nenhuma situação dentre as pesquisadas que remeta a uma conversa formal.

Os gêneros que fazem parte da imprensa também foram privilegiados. Encontramos principalmente programas de rádio, entrevistas, e notícias, mas no plano da compreensão de escuta.

Quando a atividade se refere ao plano da produção, em geral, o que encontramos foram atividades em que os alunos tinham que comentar o tema do que foi ouvido, dizer se já passaram por situação semelhante, se concordam ou discordam, fazer comparações. Mas, não há atividades que favoreçam a construção de outros gêneros que não seja a conversa informal.

3.3. Descrição e análise das observações de aulas.

As aulas observadas foram resumidas em forma de sínteses organizadas abaixo. Depois, com foco nas atividades de produção oral, comparamos estas com as propostas do livro didático usado nas aulas e, por fim, analisamos essas atividades a partir da grade abaixo adaptada de Penny Ur (1996).

Características de uma atividade de *speaking* bem sucedida¹³:

- os alunos falam bastante:

Os alunos devem falar o máximo possível, pois muitas vezes o professor se descuida e acaba tomando grande parte do tempo da atividade com instruções ou interferências no momento em que os alunos estão falando.

- a participação é democrática:

A atividade se desenvolve de forma que todos os alunos tenham possibilidade de participar com o cuidado de que não ocorra de somente alguns monopolizarem o turno.

- a motivação é alta:

Os alunos têm vontade de falar, pois estão interessados no assunto ou têm algo novo a acrescentar, ou ainda porque querem contribuir para realizar um objetivo de uma tarefa.

- o nível de língua é aceitável:

A produção linguística é clara e relevante, de forma que os alunos entendam uns aos outros e possam se expressar a um nível de linguagem aceitável e com correção gramatical razoável.

- o objetivo da atividade é claro¹⁴:

¹³ Esta grade de análise da eficácia de uma atividade de *speaking* bem como os comentários explicativos dos tópicos são uma tradução minha do original em inglês retirado de Penny Ur (1996, p. 120).

¹⁴ Este critério foi acrescentado por nós.

A clareza do objetivo da atividade ajuda o aluno a monitorar o seu próprio desempenho, pois se ele souber o que está sendo esperado dele e para quê, é possível que ele perceba se vai conseguir realizar a atividade ou não, bem como se a atividade é focada na mensagem, pronúncia ou correção gramatical.

Abaixo, apresentamos as sínteses das aulas observadas.

3.3.1 Aulas observadas na IES A

As observações ocorreram no início do primeiro semestre de 2007. Foram observadas 10 horas aula, divididas em uma turma de 1º nível, uma de 3º nível e outra de 4º nível. O curso tem quatro níveis da disciplina Inglês.

Cada turma tem carga horária semanal de 2 horas e meia (dada em um único dia); e semestral de 72 horas contando com atividades complementares feitas fora de sala, como exercícios em casa e participação em eventos.

Os alunos não aprendem somente ali a serem falantes daquela língua: as aulas não são para os alunos aprenderem inglês, pois se espera que eles já dominem o idioma quando iniciam o curso ou que o aprendam em um curso de idiomas. Essa informação foi dada pelos próprios alunos como veremos mais adiante nos questionários.

As aulas de inglês aconteciam uma vez por semana geralmente em horário coincidente nas quatro turmas, ou seja, em uma semana só era possível assistir a aula de uma turma, isto é, a uma aula. Por isso, para observação de 10 horas-aula, levamos quase dois meses contando com os dias em que não houve aula.

3.3.1.1 Turma de Inglês 1

Dia 1:

No início da aula o professor divulgou um encontro regional da BRAZ-TESOL que aconteceria dentro de alguns meses e do qual os alunos deveriam participar como parte de suas atividades complementares.

O assunto da aula era o estudo dos pronomes em inglês. O professor utilizou o quadro para expor e explicar os pronomes pessoais (personal pronouns) que funcionam como sujeito (subject pronouns) e como objeto (object pronouns). Ele fazia as explicações dando exemplos em inglês de pequenas frases do tipo “I am a teacher”, “he is a student”, “it is a dog”. Os alunos repetiam as frases e copiavam no caderno. Os mesmos procedimentos foram feitos para os pronomes que funcionam como objeto e, em seguida, para os pronomes possessivos.

Ao fim da aula, o professor disse que os alunos fizessem os exercícios da apostila valendo pela aula seguinte. Não haveria aula em sala porque ele estaria aplicando exame de proficiência dos alunos.

Dia 2:

Não houve aula pelo motivo mencionado acima.

Dia 3:

Esta aula ocorreu no laboratório de informática da instituição. Os alunos assistiram a um vídeo. Era um filme de 20 minutos no qual um fotógrafo que estava na Estátua da Liberdade, em Nova Iorque-EUA, pedia a famílias que estavam visitando o ponto turístico para fotografá-las. Ele dizia que estava montando uma exposição só com

fotos de famílias americanas típicas. Então, ele conhece uma moça e conversa com ela por alguns momentos. Apresentam-se, dizem o que fazem da vida e quando ele vai embora esquece o álbum sobre o banco. A garota percebe e sai à procura dele. O vídeo termina assim.

Após assistir ao vídeo, o professor escreve no quadro: “name”, “age”, “profession”, “origin”. E pede aos alunos que escrevam frases sobre esses tópicos, do tipo “his name is John”, “he is 25 years old”, “he is a photographer”, “he is from the USA”.

Na última parte da aula, os alunos têm que ler suas frases para o professor por meio do equipamento de microfone e fones para que ele cheque a pronúncia deles. Enquanto esperam sua vez, os alunos conversam com o colega (em português).

3.3.1.2 Turma de Inglês 3

Dia 4:

Era a primeira aula do semestre letivo. A professora apresentou-se para a turma e distribuiu alguns cartões em forma de coração, pois era a comemoração do dia dos namorados nos Estados Unidos. Em seguida, iniciou a aula, que decorreu na maior parte do tempo em inglês. Ela anunciou o tópico da aula – partes da sentença – e indagou se os alunos sabiam conceituar *sentença*. Depois, ela distribuiu figuras para duplas de alunos. Eles escreveram sentenças relacionadas às figuras e as copiaram no quadro, separando o sujeito do predicado. Essa atividade durou cerca de 30 minutos.

A atividade seguinte foi realizada em grupos. Os alunos tinham que organizar partes de sentenças que foram entregues pela professora em tiras de papel. Todos os grupos possuíam as mesmas. A atividade durou cerca de 20 minutos. Depois disso, a

professora as copiou no quadro e os alunos separaram o sujeito do predicado e sublinharam a parte verbal. A atividade durou cerca de 20 minutos.

Os alunos saíram da sala para buscar cópias e retornaram após 25 minutos. Houve um tempo para leitura individual do texto. Em seguida, até o fim da aula, a professora fez perguntas em inglês aos alunos a respeito de conceitos presentes no material lido, tais como: sujeito, predicado, sujeito simples e composto.

Dia 5:

Não houve aula porque haveria um sarau ao qual todos os alunos deveriam assistir como atividade complementar.

3.3.1.3 Turma de inglês 4

O objeto de estudo no semestre seria a fonética, a fonologia e também a morfologia. O professor disse à turma que aquele semestre não seria de estudo da língua inglesa propriamente, mas **SOBRE** a língua. Por esse motivo, não continuamos assistindo às aulas dessa turma. Entretanto, pudemos perceber que a turma demonstrou dificuldade em se expressar oralmente para discutir as perguntas propostas pelo professor, tanto que a discussão foi feita misturando português e inglês, mas usando mais o português por parte dos alunos. Ressaltamos que este era o último nível de língua inglesa da graduação nessa instituição. Abaixo, descrevemos a aula observada na turma. Ela teve duração de 2 horas e 30 minutos.

Dia 6:

O professor iniciou a aula perguntando aos alunos qual seria a importância de se estudar a fonética de uma língua. Ele fez a pergunta em inglês, porém, como os alunos demonstraram dificuldades em responder a pergunta nessa língua, ele disse que se sentissem à vontade para responder em português. Em seguida, houve uma explanação a respeito do funcionamento do aparelho fonador com auxílio de figuras mostradas no retroprojetor. Depois, o professor expôs conceitos e exemplos das consoantes em inglês quanto ao ponto de articulação: bilabial, labiodental, interdental, alveolar, etc. Os alunos fizeram anotações no caderno. Ao fim da aula, foram distribuídas cópias aos alunos com textos teóricos sobre o assunto.

3.3.2. Aulas observadas na IES B

Nesta instituição, que não exige conhecimento prévio da língua, observamos duas turmas. Na primeira, de Inglês-1, observamos 8 horas-aulas, divididas em 4 aulas, equivalente a uma unidade didática. O livro didático da turma era o *Touchstone* volume 1. A turma era composta por quinze alunos, dos quais quatro eram homens e o restante mulheres e ocorria de segunda a quinta-feira, de 7:30 às 9:10h.

Na segunda turma, foram observadas 8 horas-aula, distribuídas em 4 aulas de 2 horas, o que compreendeu uma unidade didática. Era uma turma de Inglês-4, composta por oito alunos, dois homens e o restante mulheres, no horário de 16 às 18 horas, às segundas, quartas e sextas-feiras. O livro didático utilizado era o *Interchange* volume 2B.

3.3.2.1. Turma de Inglês 1

Era o início da unidade 4, que tem por objetivos ensinar o presente simples, levar os alunos a falarem sobre rotinas diárias e semanais, a responder a perguntas dizendo mais do que somente “sim” e “não” e a utilizar a expressão “well...” (bem...) a fim de ganhar tempo para pensar durante conversações.

Dia 1

Com os livros fechados, a professora perguntou em inglês aos alunos o que eles fazem todos os dias. Ela escreveu no quadro “Everyday activities” e eles responderam coisas como “sleep”, “read”, “work”, “listen to music”, “study”, “eat”, etc. Então, ela revisou algumas expressões formulaicas utilizadas no dia-a-dia e já ensinadas aos alunos, como “I am hungry” (estou com fome), “I am thirsty” (estou com sede), “I need a pen” (preciso de uma caneta) e outras. A professora costuma revisar sempre expressões já ensinadas como essas ao início de cada aula e apresentar novas. Depois, ela fez comentários sobre o teste que os alunos tinham feito na aula anterior e, ainda com os livros fechados, fez mais algumas perguntas aos alunos como, por exemplo, “what time do you wake up” (que horas você acorda?). Disse então aos alunos que abrissem os livros na página inicial da unidade e leu os objetivos da mesma junto com eles. Fez perguntas explorando as figuras, tudo em inglês. Seguiu para a primeira página da unidade e apontou para as figuras que mostram quatro cenas de famílias diferentes no café da manhã. Após isso, tocou o áudio no cd player com as falas das pessoas das cenas falando sobre o que fazem de manhã. Os alunos ouviram acompanhando no livro. Depois leram em duplas para compreender os textos e completaram os exercícios. A atividade seguinte foi marcar o que eles fazem de manhã numa lista dada no livro e

depois contar para a turma. A última parte da aula foi de gramática. A professora disse para os alunos lerem em duplas o “grammar box” e resolverem o exercício (em anexo). Por fim, ela o corrigiu em grupo.

Dia 2

A aula foi realizada no laboratório de línguas. A professora interagiu com os alunos, perguntando o que eles fazem no dia-a-dia, utilizando o equipamento de áudio, fones de ouvido e microfones. Ela relembrou algumas expressões e revisou o que tinha sido estudado na última aula. Após isso, pediu que eles abrissem os livros na pagina 35 (ver anexos) e explicou o conteúdo: pronúncia do “s” em fim de verbos na terceira pessoa do presente simples. Depois, houve uma atividade de ouvir e marcar qual o som pronunciado. Em seguida, foi feita uma atividade de conversação. A professora colocou os alunos em grupos (o equipamento permite que isso seja feito sem que os alunos saiam do lugar, eles conversam por meio dos fones) e eles tinham que fazer as perguntas do livro uns aos outros. Depois, a professora retomou a aula mostrando pelo *pc view*¹⁵ as figuras do livro (página 36 ver anexos) em que havia várias atividades do cotidiano e um calendário com os dias da semana. Os alunos escreveram o que fazem em cada dia e depois falaram para a turma.

No fim da aula, dois alunos fizeram uma pequena apresentação oral utilizando o *powerpoint* sobre as famílias deles.

Dia 3

A primeira atividade da aula foi um jogo. Os alunos tinham que jogar um balão um para o outro e ir dizendo os números em inglês na seqüência correta. Depois, como

¹⁵ Equipamento de vídeo disponível no laboratório que permite aos alunos verem pelo monitor de cada cabine individual o que professor mostra da bancada dele por uma câmera.

costuma fazer, a professora lembrou as expressões formulaicas e o que foi visto na aula anterior. Então, ela explicou no quadro quando o tempo verbal presente simples é utilizado, escrevendo exemplos. Houve resolução em duplas do exercício da página 37 (nos anexos) e correção em grupo com a turma. Depois, em pé, os alunos praticaram conversação fazendo as perguntas do exercício no livro. Em seguida, foi realizada uma atividade de produção oral: uma pesquisa. Os alunos tinham que fazer perguntas para encontrar colegas da sala que realizassem algumas atividades, como praticar esportes, checar o email, etc. Ao fim da aula, a professora distribuiu na sala alguns dicionários ilustrados para os alunos pesquisarem mais verbos para expressar atividades de rotina.

Dia 4

Nesse dia, a aula era sobre como dar respostas em conversações dizendo mais do que apenas sim e não, na página 38 do livro *Touchstone 1*, lição C. A professora pediu que os alunos abrissem os livros e observassem as imagens. Havia uma atividade de preparação em que os alunos tinham que dizer se moravam naquelas redondezas (do you live around here?). Esperava-se que eles acrescentassem informações ao responder. Ela incentiva os alunos a usar marcadores de conversação como “I see”, “right”, “you know”. Com os livros fechados, ela tocou o cd e disse para eles tentarem entender o diálogo; depois fez algumas perguntas, como “what does he do?”, “what is he doing?”. Os alunos abriram os livros e ouviram novamente o áudio, agora lendo. Depois, ela disse para eles praticarem o diálogo em duplas. Em seguida, os alunos fizeram o exercício, que foi corrigido em grupo. Houve uma atividade de *speaking*, em que os alunos se levantavam das carteiras e escolhiam alguém para conversar; então, eles tinham que dizer à turma o que o colega tinha dito. Por fim, houve uma atividade do livro sobre a expressão “well”, utilizada em conversações para ganhar tempo.

3.3.2.2. Turma de Inglês 4

Dia 1

Era a primeira aula de unidade 13 do livro *Interchange* volume 2. Ela foi iniciada com trinta minutos de atraso. A professora não fez a atividade de abertura da unidade que consistia em uma contextualização do tema que seria estudado e apresentação de vocabulário novo. Ela pediu que os alunos abrissem o livro e lessem o diálogo. Fez algumas perguntas para a turma como um todo, do tipo “what do you think they’re talking about?” (vocês acham que eles estão falando sobre o quê?). Nesse momento, entraram alguns alunos na sala e a professora interrompeu a atividade para entregar-lhes um teste escrito de segunda chamada. Ela retornou à atividade e repetiu com os alunos linha por linha do diálogo, intercalando com perguntas do tipo mencionado supra. A pronúncia dos alunos era corrigida por ela, repetindo as palavras.

Em seguida, a professora foi para o “Grammar focus” e repetiu com os alunos as frases apresentadas. Então, ela explicou no quadro dando alguns exemplos: “the movie was boring (quality)”, “I was bored (state)”.

As últimas atividades da aula foram os exercícios dessa parte gramatical e a correção deles.

Dia 2:

A aula teve início às 16:40h. A primeira atividade foi “Word Power”, uma atividade de vocabulário para completar um quadro com sinônimos de palavras dadas. A seguinte foi de produção oral. Em duplas, os alunos tinham que fazer perguntas já prontas no livro um ao outro, sobre que tipo de filme a pessoa gosta. A professora não interferiu enquanto os alunos faziam a atividade. Os alunos demonstraram ainda não ter

fixado o vocabulário para falar o que queriam, pois precisavam ficar retornando ao livro para olhar. Após isso, a professora pediu que os alunos fechassem os livros e repetissem a atividade. Ela escreveu somente algumas palavras no quadro para ajudá-los a lembrar, como por exemplo: kinds/movies/you/interested. Esperava-se que os alunos conseguissem elaborar a pergunta com a estrutura adequada (what kinds of movies are you interested in?).

Dia 3:

A primeira atividade da aula era um diálogo do livro na página 83. A professora pediu que os alunos o lessem e depois fez algumas perguntas em inglês sobre o diálogo: “what is the movie about?” (sobre o que é o filme?), “how does he compare the movie with the book?” (como ele compara o livro ao filme?). O diálogo versava sobre um garoto conversando sobre um filme baseado em um livro.

Em seguida, a professora passou para o “Grammar focus”, que era sobre orações relativas. Ela explicou no quadro sobre a junção de duas sentenças por meio de um pronome relativo (who, that, which). Então, os alunos fizeram os exercícios. Na correção, a professora pediu para cada aluno responder uma questão e repetiu as sentenças em voz alta com a turma.

A última atividade foi de compreensão de escuta. A professora leu o comando em voz alta e tocou o CD. A atividade consistia em ouvir diálogos nos quais os falantes comentavam filmes e marcar a palavra que melhor expressava a opinião deles sobre o filme. Houve dificuldade dos alunos em entender os diálogos. A professora repetiu a gravação várias vezes, mas os alunos continuavam sem compreender. Então ela mesma repetiu mais devagar as falas da gravação para que eles entendessem e respondessem o exercício.

Dia 4

Nessa aula houve a resolução de exercícios do *workbook* referentes ao assunto de gramática estudado na aula anterior.

Percebemos nas observações de aula que o livro didático é o principal instrumento de trabalho para o ensino do idioma e que sua presença em sala de aula é tão forte que o curso todo, em relação às disciplinas de língua, é norteado pelos conteúdos do mesmo.

Quanto ao modo como o LD é utilizado, em geral as unidades didáticas são seguidas. No caso da turma 1 todas as 4 lições da unidade foram cumpridas, na turma 2 algumas atividades foram “puladas”, talvez porque as aulas quase sempre eram iniciadas com atraso, o que diminuía o tempo de aula.

Não houve o incentivo de atividades para que os alunos realizassem sozinhos em casa, a não ser pelo caderno de exercícios.

Quanto às características de uma atividade de produção oral bem sucedida –com base em Ur (1996), conforme já citado supra –, podemos dizer que as atividades propostas cumpriram com essas, pois os alunos falaram bastante, a participação da turma foi democrática e a motivação alta. Os alunos se mostraram participativos nas atividades e os professores incentivaram o trabalho em duplas e pequenos grupos, o que é positivo.

3.4 Questionários

Nesta parte do trabalho, apresentamos os questionários. Primeiro mostramos os que foram apresentados aos professores e depois, os que foram aplicados aos alunos.

3.4.1. Aplicados aos professores:

Foram aplicados questionários a três professores da IES A, sendo que um não respondeu; e aos dois professores da IES B. Ressaltamos que o número de questionários aplicados é decorrente do número de turmas observadas. Como a análise não é quantitativa, não foi objetivo do trabalho aplicar o questionário a todos os professores da instituição, somente àqueles cujas turmas foram observadas. Os questionários foram entregues aos professores ao fim das observações de aula.

As perguntas dos questionários para os professores são as seguintes:

- 1) Qual a sua formação? Idade? Tempo de atuação na graduação ?
- 2) Você acha importante trabalhar com os gêneros orais formais ? Por quê?
- 3) Você costuma planejar as atividades relacionadas à linguagem oral? Como?
- 4) O que você prioriza com essas atividades?
- 5) Você acha importante mostrar aos alunos as diferentes maneiras de usar a linguagem oral de acordo com os diferentes contextos de uso? Explique.
- 6) Quais atividades você acha que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula para desenvolver as habilidades orais dos alunos?
- 7) Que dificuldades você enfrenta ao trabalhar com a produção oral dos alunos?
- 8) Você acha importante ressaltar, durante o trabalho com a produção de gêneros orais, a utilização dos recursos cinésicos, paralingüísticos e prosódicos da comunicação? Justifique.
- 9) Você acredita ser possível, por meio da prática dos gêneros orais, sobretudo dos expositivos e argumentativos, fazer com que os alunos modifiquem seu padrão comunicativo? Explique.

- 10) Como você utiliza o livro didático em sala?
- 11) Você complementa a aula com outras atividades? Como?
- 12) Você acha que os alunos têm se formado com habilidade suficiente em produção oral para exercer a função de professor? Por quê?

Abaixo, comentamos as respostas dos professores aos questionários, que se encontram na íntegra nos anexos.

Em relação à primeira pergunta, apresentamos um quadro-síntese com a faixa etária e formação dos professores participantes da pesquisa.

Caracterização da faixa etária e formação dos professores

IES A	Idade	Tempo de atuação	Título
Professor 1	27 anos	5 anos de carreira. Primeiro ano na instituição	Mestre
Professor 2	35 anos	13 anos de carreira. 4 anos na instituição	Graduado
Professor 3	43 anos	19 anos de carreira. 13 anos na instituição	Especialista
IES B			
Professor 1	34 anos	9 anos de carreira. 6 anos na instituição	Especialista

Professor 2	33 anos	5 anos	Mestre
-------------	---------	--------	--------

Os professores dizem achar importante o trabalho com gêneros orais, no entanto, alguns demonstram pelas respostas que ainda não tem com clareza essa noção, como exemplificamos abaixo:

“Sim, pois a fala é atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Por essa razão. O bom desempenho de certos gêneros orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, entrevistas, etc.”

“Sim. Facilita a compreensão do aluno e, conseqüentemente, desperta o interesse pela língua”.

“Seria interessante/importante que se faça um levantamento sobre qual o gênero oral que é mais utilizado no mercado de trabalho no Brasil. A partir de então que se elaborem livros didáticos dando enfoque para esse gênero oral.”

“O que são gêneros orais formais?”

O planejamento das atividades de produção oral, segundo as respostas dos professores, é baseado no próprio livro didático e em temas que estejam na mídia. As perguntas do livro costumam ser utilizadas ou adaptadas. Os alunos são levados a dar suas opiniões sobre temas variados, a contar histórias, suas rotinas, algum filme que tenham visto, etc. Nos momentos de produção oral, os professores dizem tentar conciliar a correção e a comunicação.

Quanto à importância de se mostrar ao aluno as diferentes maneiras de se utilizar a língua oral dependendo do contexto, os professores dizem ser fundamental mostrar as nuances da *fala x escrita*, expor o aluno a diferentes situações na quais eles precisam experimentar a língua, adaptando-a ao contexto. Além disso, dizem que

um padrão formal uniforme é um construto teórico que não remete a falantes reais, pois no dia-a-dia, há as mais diversas variantes lingüísticas.

Quando perguntados sobre que atividades poderiam ser feitas para melhorar a produção oral dos alunos, os gêneros citados foram:

- exposição oral
- debates
- júri simulado
- entrevista
- relatos

Também foi dito que é importante recompensar o aluno pela manifestação oral em sala, pois isso o estimula a produzir. Entretanto, a falta de tempo para o trabalho com esse tipo de atividade foi indicada como um dos fatores que impedem a realização delas com maior frequência, além das dificuldades em relação ao ensino de pronúncia e de conseguir novas idéias de atividades que possam variar a rotina de sala de aula.

A utilização de músicas, vídeos e da internet foram apontados como os recursos mais utilizados para complementar o LD, bem como a troca de atividades com colegas professores.

Finalmente, quanto a achar que os alunos têm se formado com habilidade em produção oral suficiente para exercer a carreira de professor de línguas, a maioria dos professores que respondeu ao questionário disse que não, embora se mostrem otimistas de que está havendo progresso nesse sentido, como nos exemplos abaixo:

“Ainda não. Precisamos de professores mais engajados na preparação do alunado no sentido de desenvolver, através de atividades lúdicas, a pratica oral” (Professor da IES A).

“Não. Acredito que um dos principais motivos seja o fato do aluno se formar, no que diz respeito às habilidades de comunicação, com o equivalente ao nível intermediário (os volumes dos livros formam apenas até o intermediário). Em uma escola específica de língua estrangeira, os alunos cursam até o nível avançado. Apontaria também como uma forte causa, a aprovação, para o nível seguinte, de alunos que não conseguem no final do semestre um desempenho razoável” (Professor da IES B).

3.4.2 Aplicados aos alunos:

As perguntas do questionário aplicado aos alunos são as seguintes:

- 1) Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes?
Onde? Por quanto tempo?
- 2) Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.
- 3) Você pretende lecionar inglês?
- 4) Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?
- 5) Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?
- 6) Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

O questionário foi aplicado a todos os alunos de cada turma observada. Abaixo sistematizamos em um quadro a distribuição dos alunos e apresentamos o número de questionários coletados em cada turma.

IES A (particular)	Turma 1 (Inglês 1)	Turma 2 (Inglês 3)	Turma 3 (Inglês 4)
Número de alunos total	25	11	13

Número de alunos que devolveram o questionário preenchido	11	6	8
Total de questionários coletados na IES A	25		
IES B (pública federal)	Turma 1 (Inglês 1 - Touchstone)	Turma 2 (Inglês 4 - Interchange)	
Número de alunos total na turma	15	10	
Número de alunos que devolveram o questionário preenchido	6	6	
Total de questionários coletados na IES B	12		

Segundo os questionários, dos 25 alunos no total de entrevistados na IES A, 23 já haviam estudado Inglês, por pelo menos dois anos, em curso particular, antes de iniciar a graduação em Inglês e boa parte continua estudando concomitantemente, já na IES B, de 12 alunos no total de entrevistados, somente 5 haviam estudado inglês antes da graduação, o restante conta somente com o que estuda na universidade para aprender

o idioma. 90 % dos alunos entrevistados responderam que pretendem lecionar o idioma que estudam, somente 1 aluno da IES A e dois da IES B disseram que não.

Na IES A, 48% dos alunos entrevistados disseram acreditar que o conhecimento aprendido na universidade é suficiente para atingir proficiência nas modalidades oral e escrita para exercer a função de professor, contra 40% que respondeu “não” e o restante que respondeu “não sabe”, com o detalhe que eles disseram que é possível atingir tal proficiência desde que complementem a aprendizagem com cursos fora, ou seja, na verdade eles não acreditam que só a graduação é suficiente, como exemplificado nos depoimentos abaixo:

“Sim, contando que eu faça curso de inglês por fora também”.

“Com o que aprendo na universidade mais o que já havia aprendido cheguei a um grau de proficiência bom para lecionar”.

“Só com o ensino da universidade não”.

“Não por que as disciplinas ministradas já exigem que o aluno tenha proficiência pois o curso não tem por objetivo ensinar a língua inglesa, mas habilitar o aluno que já traz essa proficiência para dar aula de inglês”.

“Não o que aprendi no curso fora da universidade me ajudou muito, sem ele não seria capaz de permanecer na mesma”.

Na IES B, 55 % dos entrevistados disseram acreditar que conseguirão proficiência na academia, sendo que dos 45% que responderam “não”, todos eram da grade curricular antiga e estavam em fase de término do curso.

Em relação à maneira como a produção oral é trabalhada em sala, os alunos demonstraram em suas respostas que muitos acham que quando a aula está sendo ministrada em Inglês é esse o momento em que se trabalhando produção oral:

Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

“Falamos com o professor e praticamos no laboratório de língua”.

“Tem sido trabalhada á nível avançado com o professor lecionando em inglês”.

“De forma coerente, o professor (a) procura falar o mínimo em português”.

“Através do próprio professor falando e nos levando a falar e o laboratório de línguas”.

Outras maneiras bastante citadas nas respostas foram que a produção oral é trabalhada em sala por meio de conversações, diálogos, seminários, e quando o professor faz perguntas sobre a matéria:

Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

“Eu acho muito pouco trabalhada, pelo menos nos semestres que eu cursei, são sempre o professor falando e o aluno ouvindo”.

“É trabalhada através de conversação em dupla e de cds”.

“Através da exibição de trabalhos, música e conversas. Nossa professora nos incentiva muito a falar”.

Quando perguntados se outros gêneros orais, além de diálogos, haviam sido objeto de estudo durante a graduação, muitos alunos revelaram ter uma noção equivocada em mente quanto às noções de gênero oral e escrito, pois foi bastante recorrente respostas do tipo:

Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

“Sim, letras de músicas, testes de composição de textos e outros”

“Sim, a leitura de livros foi fundamental para enriquecer o vocabulário.”

“Livros para serem lidos e apresentados oralmente”.

Outra parte das respostas confirma que o gênero oral mais trabalhado tem sido o diálogo do livro:

“Trabalhamos com letras de músicas e textos informativos mais [sic] oralmente só os diálogos são feitos em sala de aula.”

“Não, só conversação”.

3.5 Resultado das análises e sugestões para o ensino da produção oral

Nossa investigação não teve como objetivo dizer que se deve pôr de lado os livros didáticos utilizados nas instituições de nível superior pesquisadas, mas sim procurar maneiras de ajudar no desenvolvimento das atividades de produção oral que possam complementá-los, isto é, percebemos que há necessidade de ampliar o trabalho que é feito com o LD no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de produção oral.

Retomando nossas perguntas de pesquisa, concluímos que:

A habilidade de produção oral é ensinada aos alunos de graduação em Letras tendo como base principalmente escutar e repetir os diálogos presentes nos livros didáticos adotados.

Na IES A, o oral tem pouco espaço, porque nessa instituição já se espera que os alunos tenham certa proficiência, isto é, que já saibam o idioma quando entram para cursar a graduação. Lá, eles aprenderiam não a língua, mas como ensiná-la.

Na IES B, a produção oral tem um foco maior, constatamos que nessa instituição, a menor parte dos alunos já domina o idioma quando começa a graduação, muitos o aprendem durante o curso.

O principal material didático para produção oral é o livro didático adotado no curso. As atividades que nele se encontram são as mais recorrentes quando não são as únicas realizadas. Além de livros, o que mais utilizam são vídeos e músicas.

Na análise dos livros didáticos percebemos que embora haja variedade de tipos de atividades e de temas abordados, o gênero textual oral continua sendo, na maioria das vezes, o *diálogo informal*, que é um gênero primário na teoria de Bakhtin, ou seja, os LDs não contemplam gêneros secundários, que são mais complexos em relação a sua produção.

Mesmo nas atividades chamadas de *discussion*, o objeto de estudo não é a composição de uma discussão informal ou de um debate. Esses gêneros não são tomados como foco do estudo. Não é que precisemos ensinar os conceitos, mas trabalhar os mecanismos lingüísticos necessários para produzi-los bem não basta para que os alunos os dominem. Além do fato de que, muitas vezes, os alunos são avaliados por meio de gêneros orais que não foram ensinados em língua estrangeira, como é o caso dos seminários, instrumento de avaliação freqüente em cursos de nível superior.

Percebemos também que, nos livros didáticos investigados, as atividades partem ou de itens gramaticais, ou de situações diversas do cotidiano. Não há ainda uma concepção de que o uso da língua se dá por meio de gêneros, pelo menos no que diz respeito ao oral. Tanto que a maioria das atividades de produção oral apresenta somente conversas informais, e não leva em consideração o fato de que ser fluente oralmente implica dominar uma grande variedade de gêneros.

Em relação aos questionários podemos dizer, quanto aos professores, que a falta de tempo é um dos principais motivos indicados como empecilho para um trabalho mais intenso com a produção oral. Quanto aos alunos, interessante é constatar que, na instituição privada, eles recorrem a cursos de idiomas extras para aprender o idioma,

enquanto que na instituição pública a maioria dos alunos conta somente com as aulas da graduação.

Outro aspecto que chamou atenção foi a falta de consciência em relação ao momento em que se está trabalhando com cada habilidade, pois mesmo alunos que estão terminando a graduação, muitas vezes não conseguem diferenciar quando estão estudando compreensão oral, produção oral, gramática, etc. Claro que essas habilidades são imbricadas e que em muitas atividades mais de uma é trabalhada, mas para muitos alunos, a repetição de um diálogo do livro, ou ouvir o professor falando em Inglês, é entendido como desenvolver produção oral e nem sempre é, como mostramos que os diálogos didáticos são usados usualmente para ensinar a gramática e não o diálogo em si.

Em razão do que foi exposto, apresentamos algumas sugestões que poderiam favorecer o ensino de produção oral para os alunos de nível superior:

- Elaborar atividades de produção oral que permitam aos alunos ter contato com uma maior variedade de gêneros orais como objeto de estudo. Procurar aumentar a gama de gêneros estudados durante a graduação, dentre eles: exposição oral, debates, entrevistas, relato, e ainda, gêneros orais formais que não são contemplados nos livros didáticos.

- Para isso, arrolar com a turma que *conjuntos de gêneros* seriam mais necessários no âmbito de sua utilização como alunos e como professores. Essa pesquisa pode ser feita pedindo que os alunos e professores marquem na tabela que utilizamos na página 68 deste trabalho (ver tabela completa nos anexos) para fazer um levantamento.

- Elaborar atividades que moldem bem a pronúncia das palavras novas apresentadas, pois o aluno se sente mais seguro em falar quando tem certeza de que sabe pronunciar as palavras.

- Promover eventos entre as turmas, dentro da realidade de cada instituição, com objetivo de incentivar o uso real da língua em situações que não sejam somente a aula, como grupos de debates com encontros periódicos.

Considerações Finais

Nossa reflexão acerca do ensino de produção oral nos cursos de licenciatura em Letras- Inglês, bem como nos livros didáticos adotados por elas nos mostrou que:

Os critérios utilizados no desenvolvimento dos diálogos e na organização das unidades dos LDs não são bastante claros no que concerne ao desenvolvimento da habilidade de produção oral.

A organização das unidades acontece principalmente a partir de escolhas de conteúdos gramaticais que serão apresentados aos alunos, não a partir de uma variedade de gêneros, o que entra em conflito com a noção de gêneros se considerarmos que eles estão diretamente relacionados à situação na qual é produzido.

Reconhecemos que é bastante complexo apontar quais situações podem ser consideradas "simples" ou "complexas" do ponto de vista do quanto de habilidade na língua o aluno vai precisar acionar, ainda mais em se tratando do *diálogo*, que é um evento que pode ocorrer em qualquer situação. Mas as análises realizadas neste trabalho mostraram que o livro didático ainda não dá ao aluno (nem ao professor) mais clareza sobre como as situações apresentadas são organizadas, daí porque o diálogo parece muitas vezes algo "forçado" para ensinar "gramática contextualizada". Além disso, temos a transposição do *diálogo* de uma esfera de interação social (a cotidiana) para outra (a escolar).

Vimos que as atividades de produção oral a partir de diálogos transcritos representam dessa forma não só uma prática de comunicação, mas também uma prática de letramento, na qual o aluno obrigatoriamente tem que lidar com a escrita, pelo menos no que tange à competência de leitura.

Isso implica que o professor não está lidando somente com o aspecto do oral no momento dessas atividades, mas também com a habilidade de leitura dos alunos. Talvez uma das razões pela qual as atividades de *speaking* nem sempre sejam bem sucedidas em sala de aula, seja o fato de elas se prenderem muito à escrita, exigindo do aluno um bom domínio dessa modalidade de língua.

Pode ainda haver uma contradição em se utilizar o escrito para ensinar o oral. Além de nos levar a questionar se essas atividades estão focando mesmo o desenvolvimento da produção oral ou se seriam mais atividades de leitura e/ou de ensino de vocabulário e gramática, por exemplo.

A organização do texto apresenta recursos que tentam representar a naturalidade da fala, como marcadores conversacionais, vocabulário coloquial, mas mantém sempre a sintaxe do nível mais formal nas perguntas. O trabalho também mostrou que é necessário o professor mostrar ao aluno possibilidades que permitam-no adaptar o nível de linguagem à situação de comunicação.

Um gênero está intimamente relacionado à situação na qual é produzido. Quando um gênero é escolarizado para tornar-se objeto de ensino em sala de aula, após o tratamento didático que a ele é conferido, torna-se um outro gênero, com características próprias, diferentes das que possuía em sua esfera inicial. É um fenômeno inevitável no processo de didatização e constitui, assim, terreno fértil para as pesquisas na área de ensino aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª. Ed. São Paulo, Hucitec, 1996.
- BARROS, D.L.P de & FIORIN, J.L. (orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Ed. Usp, 1994
- BAZERMAN, Charles. *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*. In: Dionísio, A. Hoffnagel, J. (org). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo. Cortez, 2005.
- BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de materiais In *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis. Ed. UFSC. 1988. (p. 292-313)
- BRAIT, B (org).. *Bakhtin Conceitos- chave*. São Paulo. Contexto, 2007.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ Enunciado concreto/ Enunciação In BRAIT, B (org).. *Bakhtin Conceitos- chave*. São Paulo. Contexto, 2007. (p. 61 a 78)
- BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ: Prentice Hall Regents, 1987.
- CHIARETTI, A.P. A performance do diálogo didático no livro didático de inglês In Paiva, V.L.M.O. *Ensino de língua inglesa: Reflexões e experiências*. MG. Pontes, 1996.
- CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros ensinados em inglês como língua estrangeira: uma problemática de transposição*. III Conferência em pesquisa sócio-cultural. 16 a 20/07/2000. Campinas. SP. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1650.doc> (03/08/2007).
- CUQ, J.-P. (coord.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
- DIONÍSIO, A.P., HOFFNAGEL, J.C. (org). *Gêneros textuais, tipificação e ensino*. São Paulo, Cortez, 2005.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. Da primeira a segunda língua: algumas teorias linguísticas In *Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia, Ed UFG. 2002.
- FILHO, José Carlos P. de Almeida. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP, Pontes. 3 ed. 2002.

- GERMAIN,Claude. As interações sociais em aulas de uma segunda língua ou de idioma estrangeiro. *In Após Vygotsky e Piaget – Perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre. Ed. Artes médicas. 1996.
- HARMER,Jeremy. *How to teach English*. Longman, England, 1998.
- HORWITZ,E.K.; HORWITZ, M. B. COPE. *Foreign language classroom anxiety*. In: E.K. Horwitz e D.J. Young (eds.), *Language Anxiety*, New Jersey: Prentice Hall, 1991, pp27-36.
- HYMES,D.H. On Communicative Competence. Philadelphia. University of Pennsylvania Press, 1971 *In PRIDE, J.B.; HOLMES, J. Sociolinguistics*. Penguin Books, England, 1972.
- LEFFA,Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MACEDO,Tatiana S.C.L.de. *Academic writing: estudo de livros didáticos para o ensino/aprendizagem de escrita acadêmica em inglês sob a perspectiva de gêneros do discurso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MACHADO, I. Gêneros Discursivos *In BRAIT, B. (org.). Bakhtin Conceitos- chave*. São Paulo. Contexto, 2007 (p. 151 a 166).
- MARCUSCHI,L.A. Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In Marcuschi,L.A et al. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2001.
- MEURER,JL. Bonini,A. Motta-Roth,D.(orgs.) *Gêneros - teorias, métodos, debates*. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.
- NASCENTE,R. M.; MONTEIRO, D. C. *The influence of affect in language learning: a focus on anxiety*. *In Horizontes de Linguística Aplicada*. Revista do programa de mestrado em Lingüística Aplicada do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Ano 2, n 1, Brasília, julho,2003.
- NASCIMENTO,K.H. *O diálogo nos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?* 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- NEVES,J.L. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Cadernos de pesquisa em administração. São Paulo, V 1, n 3, 1996.

- PAIVA,V.L.M.O.; Chiaretti, Avany Pazzini. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. In: MACHADO, Ida Lúcia et al. *Teorias e Práticas Discursivas*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998. p.25-42.
- PAIVA,V.L.M.O. *A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa*. In Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2005, Santa Maria. [**Anais eletrônicos**] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.
- RICHARDS,J.C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo. SBS editora, coleção Portfolio SBS n° 13, 2006.
- SILVA,Marta Cristina da. *A Noção de gênero em Swales: revisitando conceitos In Recorte- Revista de linguagem, cultura e discurso*. Ano 2. N° 3, 2005. UFJF.
- SILVA,Vera Lúcia Teixeira da. *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm> (consultado em 26/Abr/07).
- STIERER,Barry. MAYBIN, Janet. *Language, Literacy and Learning in educational practice: a reader*. UK. The Open University, 1994.
- SWALES,John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- UR,Penny. *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge, 1996.
- MENEZES,Vera. Anais eletrônicos (CD-ROM) do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2005, Santa Maria: UFSM. Disponível em <http://www.veramenezes.com/lingenero.htm> (consultado em 07/Jun/2007).
- VYGOTSKY,L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press,1978.

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS **PROFESSORES** DE CURSOS DE LETRAS INGLÊS:

Da IES A

Professor 1

1) Qual a sua formação?

Graduação em Letras (Português e Inglês); Especialização em Inglês e Mestrado em Lingüística

2) Você acha importante trabalhar com os gêneros orais formais? Por quê?

Sim, pois a fala é atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Por essa razão. O bom desempenho de certos gêneros orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, entrevistas, etc.

3) Você costuma planejar as atividades relacionadas à linguagem oral? Como?

Sim, de maneira que os alunos possam usar a fala em contextos diferentes, como contar um fato à classe, fazer entrevistas, debater temas polêmicos, etc., considerando essas práticas conjugadas a uma reflexão sobre os usos. Nessas atividades, e outras com a linguagem oral, o que está em foco não é apenas a participação oral do aluno, mas também a análise da estrutura composicional e estilística do gênero produzido.

4) O que você prioriza com essas atividades?

(respondido na questão anterior)

5) Você acha importante mostrar aos alunos as diferentes maneiras de usar a linguagem oral de acordo com os diferentes contextos de uso? Explique.

Sim, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme é uma noção teórica, ou seja, o dialeto padrão de fato não remete a falantes reais.

6) Quais atividades você acha que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula para desenvolver as habilidades orais dos alunos?

Exposição oral de aluno, debate, entrevista radiofônica, júri simulado, relatos sobre fatos...

7) Que dificuldades você enfrenta ao trabalhar com a produção oral dos alunos?

Pronúncia e o emprego de vocabulário para expressar suas idéias.

8) Você acha importante ressaltar, durante o trabalho com a produção de gêneros orais, a utilização dos recursos cinésicos, paralingüísticos e prosódicos da comunicação? Justifique.

Respondo a esta pergunta com uma citação de Dolz & Schneuwly (2004:80) que “toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem”

9) Você acredita ser possível, por meio da prática dos gêneros orais, sobretudo dos expositivos e argumentativos, fazer com que os alunos modifiquem seu padrão comunicativo? Explique.

O bom desempenho e o trabalho com gêneros orais pode modificar a prática dos alunos de acordo com a situação comunicativa

10) Como você utiliza o livro didático em sala?

Sempre que possível adaptando-o de acordo com as necessidades e interesses dos alunos com materiais extras ou substituindo algumas atividades do próprio livro por outras.

11) Você complementa a aula com outras atividades? Como?
Sim, com atividades preparadas por mim ou com materiais como vídeos, filmes, ou com atividades elaboradas por colegas.

12) Você acha que os alunos têm se formado com habilidade suficiente em produção oral para exercer a função de professor? Por quê?
Não respondeu devido ser o primeiro ano na instituição

Professor 2

1) Qual a sua formação?
Letras- Licenciatura em Inglês e Português.

2) Você acha importante trabalhar com os gêneros orais formais ? Por quê?
Sim. Facilita a compreensão do aluno e, conseqüentemente, desperta o interesse pela língua.

3) Você costuma planejar as atividades relacionadas à linguagem oral? Como?
Sim, principalmente através de situações do dia-a-dia ou que estejam na mídia.

4) O que você prioriza com essas atividades?
A comunicação oral.

5) Você acha importante mostrar aos alunos as diferentes maneiras de usar a linguagem oral de acordo com os diferentes contextos de uso? Explique.
Sim. A importância da contextualização facilita a expressão individual.

6) Quais atividades você acha que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula para desenvolver as habilidades orais dos alunos?
Primeiramente recompensá-los de alguma forma pela manifestação oral.

7) Que dificuldades você enfrenta ao trabalhar com a produção oral dos alunos?
Buscar idéias novas e operacionalizar essas idéias.

8) Você acha importante ressaltar, durante o trabalho com a produção de gêneros orais, a utilização dos recursos cinésicos, paralingüísticos e prosódicos da comunicação? Justifique.
Principalmente porque : “ If I listen I forget, If I see, I remember, If I do I learn ”

9) Você acredita ser possível, por meio da prática dos gêneros orais, sobretudo dos expositivos e argumentativos, fazer com que os alunos modifiquem seu padrão comunicativo? Explique.
Desperta o interesse no aluno pela comunicação oral.

10) Como você utiliza o livro didático em sala?
Muito mais atividades extra-livro, assim quando abrimos o livro o conteúdo torna-se mais fácil.

11) Você complementa a aula com outras atividades? Como?
Vídeos, músicas, etc.

12) Você acha que os alunos têm se formado com habilidade suficiente em produção oral para exercer a função de professor? Por quê?
Ainda não. Precisamos de professores mais engajados na preparação do alunado no sentido de desenvolver , através de atividades lúdicas, a pratica oral.

Professor 3

Não respondeu ao questionário

Da IES B

Professor 1

1) Qual a sua formação?

Graduação em Letras Inglês e Especialização em Ensino Aprendizagem de Inglês.

2) Você acha importante trabalhar com os gêneros orais formais ? Por quê?

Seria interessante/importante que se faça um levantamento sobre qual o gênero oral que é mais utilizado no mercado de trabalho no Brasil. A partir de então que se elabore livros didáticos dando enfoque para esse gênero oral.

3) Você costuma planejar as atividades relacionadas à linguagem oral? Como?

Vou tomar como base as turmas da grade curricular antiga (ainda não tive contato com turmas da nova grade curricular). Infelizmente, devido não termos aulas suficientes para trabalhar cada unidade, e devido ao fato de um bom número de alunos serem fracos (fazendo com que eu tome mais tempo para cada atividade), tenho que escolher entre desenvolver mais a habilidade de speaking ou mais a de listening. Como os brasileiros têm mais contato com listening (através de músicas, filmes, entrevistas, etc), tento a procurar trabalhar mais essa habilidade. Ao desenvolver o speaking, uso como recurso majoritariamente o livro didático, lançando mão das atividades propostas no livro.

4) O que você prioriza com essas atividades?

Procuro conciliar comunicação e uso aceitável , adequado, mais usual das estruturas e léxico. Se a atividade for conversação a prioridade é a comunicação.

5) Você acha importante mostrar aos alunos as diferentes maneiras de usar a linguagem oral de acordo com os diferentes contextos de uso? Explique.

Tem sua importância, pois todos nós sabemos que a linguagem que usamos entre amigos e familiares é mais coloquial , informal, enquanto a que usamos em uma palestra, discurso ou em outras situações formais é mais culta, cerimoniosa e / ou rebuscada, sofisticada.

6) Quais atividades você acha que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula para desenvolver as habilidades orais dos alunos?

Conversação em pares ou em grupos de no máximo 4 alunos. Mas, infelizmente, devido a muitas unidades a serem trabalhadas e a uma boa parte de alunos fracos, não resta muito tempo para essa atividade.

7) Que dificuldades você enfrenta ao trabalhar com a produção oral dos alunos?

Vou me referir à realidade dos alunos da grade curricular que está sendo substituída. Muitas unidades a serem trabalhadas e alunos fracos.

8) Você acha importante ressaltar, durante o trabalho com a produção de gêneros orais, a utilização dos recursos cinésicos, paralingüísticos e prosódicos da comunicação? Justifique.

Devido às dificuldades mencionadas no item anterior, acho importante reforçar o léxico, estrutura e pronúncia. A pronúncia é tão importante quanto o léxico, já que os interlocutores podem depreender mensagens equivocadas se vocábulos, expressões de carga semântica representativa não forem pronunciadas com uma certa precisão. A entonação nas perguntas também tem sua importância, posto que soaria estranho a pronúncia de uma pergunta com entonação de uma declaração, afirmação, proposição.

9) Você acredita ser possível, por meio da prática dos gêneros orais, sobretudo dos expositivos e argumentativos, fazer com que os alunos modifiquem seu padrão comunicativo? Explique.
O que você quer dizer com modificar o padrão comunicativo? Seria melhorar, ter um maior domínio da habilidade oral?

10) Como você utiliza o livro didático em sala?

Em branco

11) Você complementa a aula com outras atividades? Como?
Geralmente, não pois não há tempo nem para se desenvolver as diversas atividades propostas no livro didático!

12) Você acha que os alunos têm se formado com habilidade suficiente em produção oral para exercer a função de professor? Por quê?

Não. Acredito que um dos principais motivos seja o fato do aluno se formar, no que diz respeito às habilidades de comunicação, com o equivalente ao nível intermediário (os volumes dos livros formam apenas até o intermediário). Em uma escola específica de língua estrangeira, os alunos cursam até o nível avançado. Apontaria também como uma forte causa, a aprovação, para o nível seguinte, de alunos que não conseguem no final do semestre um desempenho razoável.

Professor 2

1) Qual a sua formação? Idade? Tempo de atuação na graduação?
Letras – Habilitação em Língua Inglesa, Treinamento de Professores (CCBEU) e Mestrado em Letras (Linguística). Tenho 33 anos e atuo na graduação desde 2002.

2) Você acha importante trabalhar com os gêneros orais formais? Por quê?
O que são gêneros orais formais?

3) Você costuma planejar as atividades relacionadas à linguagem oral? Como?
Sim, na realidade planejo as minhas aulas de modo que eu possa contemplar as quatro habilidades. Na medida do possível, procuro fazer com que os alunos possam praticar as habilidades da maneira que elas ocorrem na vida real.

4) O que você prioriza com essas atividades?
Nas conversas informais, priorizo o uso de características da fala, como o uso de marcadores discursivos, pausas, repetições e demais palavras que indicam a língua falada.

5) Você acha importante mostrar aos alunos as diferentes maneiras de usar a linguagem oral de acordo com os diferentes contextos de uso? Explique.
Com certeza. Acredito que sejam fundamentais as explicações dos professores a respeito das diferenças entre a língua falada e a escrita e suas nuances (formal e informal, face a face, msn/skype, etc). Além disso, procuro ressaltar o contexto, os interlocutores e demais participantes da conversa. Acredito que os alunos devam estar atentos para o uso da língua

quando eles estiverem conversando informalmente com amigos ou apresentando seminários ou participando de uma entrevista...Para que eles se comuniquem de maneira eficaz, acredito que o professor tenha que mostrar modelos desses contextos e dê situações nas quais os alunos possam praticar.

6) Quais atividades você acha que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula para desenvolver as habilidades orais dos alunos?

Atividades de diálogos, conversas em grupos, apresentações orais e também em laboratórios de informática com a gravação de textos orais em fóruns de discussão orais (www.vaestro.com).

7) Que dificuldades você enfrenta ao trabalhar com a produção oral dos alunos?

No momento não encontro dificuldades. Talvez mais tempo de aula.....

8) Você acha importante ressaltar, durante o trabalho com a produção de gêneros orais, a utilização dos recursos cinésicos, paralingüísticos e prosódicos da comunicação? Justifique.
Sim, acredito que esses elementos devem fazer parte das práticas orais em sala de aula já que eles estão presentes na nossa fala no dia a dia.

9) Você acredita ser possível, por meio da prática dos gêneros orais, sobretudo dos expositivos e argumentativos, fazer com que os alunos modifiquem seu padrão comunicativo? Explique.
Sim. Acredito que quanto mais reflexão e conhecimento os alunos tiverem a respeito de cada gênero eles terão a possibilidade de pensar sobre cada um deles quando forem falar e provavelmente modificarão seu padrão comunicativo se este padrão não se adequava ao gênero.

10) Como você utiliza o livro didático em sala?

Eu procuro ver de que maneira eu posso fazer as práticas de modo que os alunos possam falar bastante em duplas, em grupos, ora sentados e ora se levantando para falar com outros alunos.

11) Você complementa a aula com outras atividades? Como?

Sim. Eu os faço assistir a filmes em inglês para que possam ver as pessoas utilizando a língua em situações do cotidiano. Eu também os levo para os laboratórios de língua e de informática para práticas de compreensão e produção oral, além de compreensão e produção escrita.

12) Você acha que os alunos têm se formado com habilidade suficiente em produção oral para exercer a função de professor? Por quê?

Acredito que os excelentes alunos do novo currículo têm tudo para falar de maneira eficaz para exercer a função de professor. Digo os excelentes porque são aqueles que estão constantemente praticando a língua através da Internet e outros materiais para aperfeiçoar a língua e estarem constantemente atualizados já que a língua está sempre em modificação.

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DE LETRAS INGLÊS:

Da IES A

Turma 1 (Inglês 1)

A1

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?
Sim, Gessy's course por 3 anos
2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.
Não
3. Você pretende lecionar inglês?
Não
4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?
Não
5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?
Na maioria das vezes é usada, porém na minoria é traduzida
6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?
Sim, foram usados vídeos entre outros

A2

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?
Sim, no Aslan, por 3 anos
2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.
Sim, estudo porque como estudei apenas o inglês básico e já faz uns 5 anos, preciso de um cursinho de inglês para servir de apoio para as aulas da graduação.
3. Você pretende lecionar inglês?
Pretendo, além disso a língua estrangeira é fundamental para o mestrado
4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?
Pelo menos é o que espero, pois independente do curso de inglês (CCBEU, Aslan, etc), o profissional só pode dar aulas de inglês se for licenciado pleno em Letras com habilitação em Inglês
5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?
Ainda estamos no primeiro semestre, mas basicamente será baseada em vídeos, diálogos e repetições
6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?
Conforme resposta anterior ainda estamos no início

A3

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?
Sim, estudei dois níveis do básico por um ano e aprendi bastante sozinho
2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.
Sim, sou tradutora simultânea e preciso estar sempre estudando
3. Você pretende lecionar inglês?
Sim
4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?
Sim
5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?
A aula em sua maioria é ministrada em inglês e trabalhamos no laboratório também

6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?
Sim

A4

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim. Estudei num curso, o 1º nível perto de minha casa.

2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Não.

3. Você pretende lecionar inglês?

Sim

4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim, contando que eu faça curso de inglês por fora também.

5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Falamos com o professor e praticamos no laboratório de língua

6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Ainda vamos chegar lá, estamos no início.

A5

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim, CCAA, 1 semana.

2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, estou cursando o 5º nível de inglês em uma escola preparatória.

3. Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não, é preciso estudar em um curso habilitado.

5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

De forma coerente, o professor (a) procura falar o mínimo em português.

6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Não

A 6

- 1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Já havia estudado inglês no curso de idiomas Aslan, por 5 anos

- 2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Já me formei no curso inglês, só estudo em casa, e na unama.

- 3 Você pretende lecionar inglês?

Sim, pretendo lecionar em alguma faculdade.

- 4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim, com aulas aqui eu aprendo mais tanto na parte oral como na escrita.

- 5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

A produção oral é trabalhada entre professor e aluno ou aluno com aluno

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, mas estamos começando agora.

A 7

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim, no Aslan fiquei lá 4anos até me formar depois fiquei mais 4mêses fazendo o curso de conversação.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Não.

3 Você pretende lecionar inglês?

Pretendo, no segundo semestre.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Só com o ensino da universidade não.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Pelo meu ponto de vista se trabalha muito bem e freqüentemente.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Até agora não.

A8

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Não .

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Não, por que não dá tempo de estudar.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

É se organizar com os colegas para conseguir explicar o que a gente sabe para o professor.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim.

A9

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim, no castilla, estudei um ano e meio.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Não, por que trabalho de manhã.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim.

5 Como a produção oral (*speaking*) é trabalhada em sala de aula?

Através de conversação.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim.

A10

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Há pouco tempo, mas já havia estudado antes em outro colégio quando cursava o segundo grau.

2 Você estuda inglês fora da sala de aula? Explique.

Sim, faço inglês no Washington English Center em Ananindeua.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim.

5 Como a produção oral (*speaking*) é trabalhada em sala de aula?

Não respondeu

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Não respondeu

A11

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim, as 5 anos.

2 Você estuda inglês fora da sala de aula? Explique.

Sim, em casa lendo livros, assistindo filmes em inglês.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim.

5 Como a produção oral (*speaking*) é trabalhada em sala de aula?

Não respondeu

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Não respondeu

Turma 2 (Inglês 3)

A1

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim; Escola particular por 5 anos consecutivos.

2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.
Sim, interesse próprio por aperfeiçoar habilidade noutra idioma.
3. Você pretende lecionar inglês?
Sim (profissão atual)
4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?
Não, pois a universidade pressupõe certo conhecimento e determinada dedicação do aluno com relação á língua estudada.
5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?
Interação aluno-professor oralizada no respectivo idioma, debates etc.
6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?
Até o momento não.

A2

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?
Sim fiz intercâmbio e me formei pela Gessy's course.O intercâmbio durou 3 meses e na Gessy's 6 anos.
2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.
Sim, através da internet, bate papos com amigos de fora e livros.
3. Você pretende lecionar inglês?
Sou professora de inglês.
4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?
Acreditei anteriormente, o inglês I, II e estou cursando agora o inglês III. não posso ainda responder esta pergunta.Mas até agora acredito que sim.
5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?
Conversation, na realidade hoje é a minha 3ªaula.
6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?
Não posso responder (impossibilitada)

A3

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?
Já havia estudado no Aslan, por 3 anos.
2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.
Sim, pois além de ter que estudar o material do EAD, que é direcionado a aula não presencial, eu continuo fazendo outro curso de inglês.
3. Você pretende lecionar inglês?
Sim, meu principal objetivo ao escolher o curso de letras, português e inglês foi dar aula de inglês.
4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?
Sim, pois acima de tudo quem forma um bom profissional não é só a universidade
5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?
Através de grupos de conversação.
6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?
Sim.

A4

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim no Yazigi, 5 anos.

2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Não. Eu estudo as outras disciplinas do curso, me sinto auto-suficiente em relação à língua inglesa.

3. Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Ainda não estou bem certa à respeito.

5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Através de vídeos.

6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, livros da literatura inglesa (sonho de uma noite de verão e gulliver)

A5

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Não.

2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, faço curso de inglês no momento.

3. Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim.

5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Através do laboratório de línguas.

6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim.

A6

1. Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim, no Aslan durante quatro anos.

2. Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, por letras de músicas, filmes.

3. Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4. Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Com o que aprendo na universidade mais o que já havia aprendido cheguei a um grau de proficiência bom para lecionar.

5. Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Já houve músicas, pequenos filmes e o próprio speaking.

6. Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim letras de músicas, filmes e apresentações com estrangeiros nativos da língua.

Turma 3 (Inglês 4)

A1

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim mas nada em particular. Inicialmente minha proficiência em inglês se desenvolveu didaticamente aos 11 anos. Somente na graduação em letras que tive a oportunidade de sistematizar esse estudo.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim sempre que aparece alguma dúvida sobre algo que preciso recordar.

3 Você pretende lecionar inglês?

Já sou professor da rede pública.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Isso é muito relativo. Depende muito da metodologia de cada professor, se nós como alunos não procurarmos nos aprofundarmos um pouco mais fica bem difícil aperfeiçoar essas habilidades.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Basicamente através de conversação, seminários, discussões em grupos.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Por enquanto não é possível responder essa questão

A2

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim iniciei por conta própria, mas estudo há quase treze anos.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim pois estudo para concursos públicos, assisto vídeos para treinar as habilidades “listening e speaking” leio revistas como speak up entre outras.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim já leciono para alunos de 13 a 17 anos em escola estadual pública.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não por que as disciplinas ministradas já exigem que o aluno tenha proficiência pois o curso não tem por objetivo ensinar a língua inglesa, mas habilitar o aluno que já traz essa proficiência para dar aula de inglês.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Através de perguntas relacionadas ao assunto, trabalhos como seminários, diálogos entre alunos sobre o tema abordado.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Esse é o primeiro semestre que estou cursando nessa universidade, fui transferido de outra, ainda não foram apresentados gêneros textuais como objeto de estudo.

A3

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim em cursos livres por sete anos.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Não.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Razoável.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim.

A4

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim passei por vários cursos livres como fisk, yazigi, englis way, durante três anos.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim.

3 Você pretende lecionar inglês?

Eu já leciono e pretendo avançar mais, pois sinto dificuldade na área de conversação.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não quando entrei aqui minha expectativa foi muito mais acima do que pratiquei em sala. Acho que a oralidade é pouco praticada.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Até agora só me foi exigida nas apresentações em seminários.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim obras clássicas de Shakespeare e de outros autores como Oscar Wilde.

A5

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim curso de inglês desde a minha adolescência.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, eu ainda estou fazendo curso de inglês para concluir esta etapa, por isso tenho mais oportunidade de estudar inglês.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não, é necessario uma complementação ou uma atividade para acrescentar.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Através do próprio professor falando e nos levando a falar e o laboratório de línguas.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, livros apostilas, produção de textos.

A6

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim por aproximadamente 3 anos.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim ainda faço curso de inglês e procuro sempre praticar fora da sala de aula.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

O inglês dado na universidade é basicamente o mesmo que estudo fora a parte.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Eu acho muito pouco trabalhada, pelo menos nos semestres que eu cursei, são sempre o professor falando e o aluno ouvindo.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim não só textos pequenos como livros também.

A7

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim, Aslan quatro anos.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim não com tanta frequência, em casa á noite e as sextas feiras pela parte da manhã período que frequênto o curso de idiomas Aslan.

3 Você pretende lecionar inglês?

Talvez sim pretendo me aprofundar, caso eu consiga aprender melhor, lecionarei sim.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não o que aprendi no curso fora da universidade me ajudou muito, sem ele não seria capaz de permanecer na mesma.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Frequentemente.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim.

A8

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim 26 anos.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, para lecionar o curso livre, teste de proficiência da língua.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim em escolas particulares.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Tem sido trabalhada á nível avançado com o professor lecionando em inglês

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Livros para serem lidos e apresentados oralmente.

Da IES B

Turma 1 (Inglês 1)

A1.

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes?

Onde? Por quanto tempo?

Não, na realidade eu nunca estudei inglês além da escola, nunca tive oportunidade apesar de sempre ser apaixonada por inglês.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Atualmente está sendo bastante complicado estudar inglês fora da sala de aula, pois faço um curso de computação que ocupa meu tempo, mas me esforço para estudar ao máximo, às vezes no curso, no ônibus, ou nos intervalos e fins de semana e peço ajuda aos colegas na sala.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim, sempre gostei da língua inglesa e por isso pretendo me esforçar para tornar-me uma profissional na área.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Acredito que sim, pois a nossa professora é muito bem qualificada e exige sempre de nós o máximo possível.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

É interessante como o speaking é trabalhado em sala, porque de maneira inconsciente você assimila muito do pouco que foi trabalhado. A professora utiliza o método da repetição, mímica, brincadeiras, diversos métodos que nos ajudam muito no aprendizado de speaking.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim.

A2

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Não, não tinha tempo e nem dinheiro.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Somente em casa aquilo que é dado na sala, assisto filmes, ouço músicas. No momento não faço nenhum curso paralelo.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim, pretendo dar aulas em cursos de idiomas.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim, pois se eu me esforçar e estudar em casa conseguirei meu objetivo.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

É trabalhada através de conversação em dupla e de cds.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, a leitura de livros foi fundamental para enriquecer o vocabulário.

A3

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Já estudava inglês no Aslan há 4 anos

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, continuo estudando no Aslan, e além disso, leio textos em Inglês e escuto músicas.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim, pretendo lecionar em escolas de idiomas.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim, acho que o que aprenderei aqui irá complementar o que eu já sei.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

De várias maneiras diferentes: diálogos, música, filmes, entre outros.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, os citados na resposta anterior.

A4

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim, eu comecei no colégio mesmo e acho que lá aprendi a maioria das coisas que sei, fiz um curso básico também, acho que no total estudei uns 7 anos, mas sem levar muito a sério.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, gosto de praticar o que aprendo aqui, estudo em casa mesmo.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim, pretendo, aliás já dou algumas aulinhas básicas em um colégio perto de casa como voluntária.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Acho que sim, depende do grau de interesse, acho que o que aprendo é suficiente, mas é sempre melhor buscar mais conhecimentos fora.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Através da exibição de trabalhos, música e conversas. Nossa professora nos incentiva muito a falar.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, até agora tivemos além de diálogos, textos comuns e músicas, filmes, etc.

A5

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Eu já tinha estudado inglês no colégio e no CCAA, 4 anos.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, escuto música e vejo filmes em inglês, tenho amigos de outros países que falam inglês e nós conversamos pela internete.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim, por isso fiz Letras

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim, porque os professores são muito bons e sempre nos incentivam a treinar nosso inglês.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

A professora tenta falar ao máximo em inglês e faz também com que os alunos compreendam o que ela está falando.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, estamos lendo livros em inglês .

A6

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Não, nunca porque não possuía condições financeiras.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, pois eu acho muito importante estudar não só dentro da sala, mas também em casa com livros, vendo filmes, ouvindo músicas, pois isso ajuda a fixar.

3 Você pretende lecionar inglês?

Sim, pretendo lecionar em escolas públicas e particulares e em cursos e quem sabe na universidade.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Sim, o que nos aprendemos na universidade ajuda muito, mas só isso não basta, devemos sempre buscar conhecimento maior do que aquele da sala.

5 Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Baseado na repetição de frases, no estímulo que a professora dá quando ela pergunta algo e respondemos em inglês.

6 Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Não respondeu

Turma 2 (Inglês 4)

A1

1 Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Quando iniciei o curso de letras em habilitação em inglês, já havia estudado antes no Aslan.

2 Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Eu frequentemente estudo e pratico ouvindo músicas e assistindo a filmes em inglês.

3 Você pretende lecionar inglês?

Eu faço habilitação simultânea em língua portuguesa. Mas meu desempenho e meus rendimentos são melhores em inglês. Prefiro lecionar inglês.

4 Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

O método em que a língua é ensinada na universidade é similar aos utilizados em qualquer curso livre do idioma. O que aprendo considero suficiente para obter proficiência para lecionar inglês oral e escrito.

5Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Com a prática de diálogos e as lições do dia a dia também com teste oral.

6Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Sim, letras de músicas, testes de composição de textos e outros.

A2

1Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Não.

2Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim reproduzindo as aulas por meio de exercícios e lecionando aulas particulares

3Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Escrita sim, mais oral não, treinamos pouco dentro da academia.

5Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

É trabalhada por meio de repetições das conversações e da prova oral.

6Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Trabalhamos com letras de músicas e textos informativos mais oralmente só os diálogos são feitos em sala de aula.

A3

1Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Não aqui foi a primeira vez.

2Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Procuro estudar mais às vezes fico um pouco perdida.

3Você pretende lecionar inglês?

Não.

4Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não o que vi aqui foi muito pouco.

5Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Nos níveis iniciais através de repetições e construções de diálogos etc.

6Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Não só conversação.

A4

1Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Não.

2Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim, porém não frequentemente, eu tenho pouco tempo disponível.

3Você pretende lecionar inglês?

Sim mais ainda falta muito para eu aprender.

4Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não, ainda preciso estudar muito.

5Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Através de conversações do livro.

6Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Somente atividades do livro em alguns como no 1º e 4º, já no 3º nível foram apresentados outros gêneros.

A5

1Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Sim aslan um semestre apenas.

2Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Não.

3Você pretende lecionar inglês?

Sim.

4Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Não. Tenho consciência que para atingir tal nível é preciso muito estudo e dedicação.

5Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Basicamente com perguntas produzidas pelo professor e com o diálogo oral entre os alunos.

6Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

O estudo tem se limitado somente em leituras de diálogos do livro e os diálogos em classe.

A6

1Quando você iniciou o curso de Letras Inglês já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?

Nunca estudei inglês antes de iniciar o curso.

2Você estuda inglês fora da sala da aula? Explique.

Sim em casa.

3Você pretende lecionar inglês?

Não.

4Você acha que com o que aprende na universidade vai atingir proficiência para lecionar o idioma nas modalidades oral e escrita?

Para quem nunca estudou a língua é difícil, é preciso aperfeiçoar-se mais.

5Como a produção oral (speaking) é trabalhada em sala de aula?

Com a leitura de diálogos e a resposta oral das atividades.

6Além de diálogos, outros gêneros textuais orais foram apresentados como objeto de estudo durante a graduação?

Não somente o diálogo.

Tabela para mapeamento de gêneros orais estudados durante o curso.

Livro:	Unid.											
	Prod.	Comp.										
Gêneros orais Presentes												
1.Instrucionais												
• recados												
• instruções												
• ordens												
• solicitações												
2.Interação pessoal												
• conversas telefônicas												
• bate-papo												
• conversas formais												
3.De imprensa												
• notícias radiofônicas ou televisivas												
• reportagens radiofônicas ou televisivas												
• depoimentos radiofônicos ou televisivos, gravados ou presenciais												
• entrevistas radiofônicas ou televisivas, gravadas ou presenciais												
• comentário de notícias ou assuntos gerais												
4.Publicitários												
• propagandas radiofônicas ou televisivas												
• <i>jingles</i>												
• pregões												
5. De divulgação científica												
• exposição												
• debate												
• aula												
6.Literários e de entretenimento												
• relato de experiências vividas												
• relato de acontecimentos do cotidiano												
• reprodução de narrativas												
• causos												
• piadas												
• recitação de parlendas, trava-língua ou poemas												
• peças de teatro												
• filmes												
• canções populares												