

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**LISIANE OTT SCHULZ**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM DESDE A ENUNCIÇÃO ORAL DO PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA: AUTOPERCEPÇÃO E PERCEPÇÃO DE ALUNOS**

**Caxias do Sul  
2012**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA**

**LISIANE OTT SCHULZ**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM DESDE A ENUNCIÇÃO ORAL DO PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA: AUTOPERCEPÇÃO E PERCEPÇÃO DE ALUNOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo.

**Caxias do Sul**  
**2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

S389e Schulz, Lisiane Ott

Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos / Lisiane Ott Schulz. -- 2012.

179 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tânia Maris de Azevedo”

1. Língua inglesa – Aprendizagem. 2. Língua inglesa – Ensino oral. 3. Língua estrangeira. 4. Educação. I. Título.

CDU 2.ed. : 811.11:37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Língua inglesa – Aprendizagem	811.111:37
2. Língua inglesa - Ensino oral	811.111'243
3. Língua estrangeira	81'243
4. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

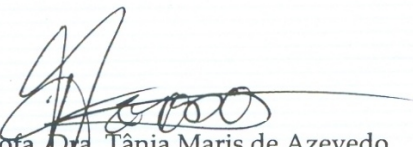
*“Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos”*

Lisiane Ott Schulz

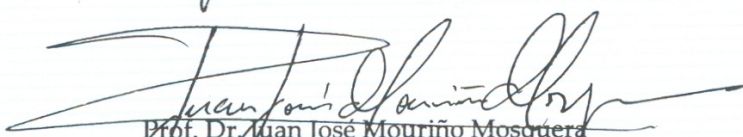
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 31 de agosto de 2012.

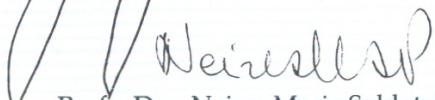
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Tânia Maris de Azevedo  
Universidade de Caxias do Sul



Prof. Dr. Juan José Mourinho Mosquera  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani  
Universidade de Caxias do Sul

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
Biblioteca Central

CIDADE UNIVERSITÁRIA  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Martin, por ter compreendido os momentos de minha ausência como imprescindíveis para o meu desenvolvimento e por ter me apoiado na realização de mais um objetivo importante na minha vida.

Às minhas filhas, Amanda e Elise, por todos os momentos em que me permitiram enxergar a necessidade de equilibrar minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

À professora Dra. Tânia Maris de Azevedo, minha orientadora, pelo modo seguro e competente com que orientou este trabalho.

À coordenação, aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pelas aprendizagens possibilitadas e pelo convívio enriquecedor.

À coordenação do Programa de Línguas Estrangeiras, pelo apoio e por permitir o uso dos recursos físicos, humanos e técnicos da Instituição para a realização da pesquisa.

Aos professores e alunos do Programa de Línguas Estrangeiras que aceitaram participar desta pesquisa.

## RESUMO

Esta investigação teve como objetivos: (a) verificar o grau de êxito da compreensão do discurso oral docente de aprendizes de língua inglesa de nível de proficiência B2, conforme classificação sugerida pelo *Quadro Comum Europeu*; e (b) identificar as percepções de professores e alunos de cursos desse mesmo nível a respeito de como deve ser a enunciação oral docente, com vistas à promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral dos aprendizes. A finalidade deste estudo foi a de comparar a percepção dos dois grupos, bem como contrastar essas opiniões com a finalidade didática da enunciação. Tomamos por base a hipótese geral de que *a maioria dos professores e alunos de nível B2 de proficiência acredita que a enunciação oral docente deva ser apresentada de forma a facilitar a compreensão do aprendiz e que isso promove o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral por parte deste último*. Os dados foram coletados por meio de: (1) um questionário de verificação da compreensão oral, aplicado aos alunos logo após a audição da gravação do discurso de um professor; (2) questionários aplicados a professores e alunos sobre suas percepções quanto a diferentes aspectos da enunciação oral docente, tais como velocidade de fala, frequência de uso de léxico e estruturas sintáticas não familiares ao aluno, uso da língua materna e entonação. A análise e discussão dos dados foram realizadas à luz da teoria sociointeracionista, de Vygotsky, do conceito de *aprendizagem significativa*, de Ausubel, e das teorias enunciativas de Benveniste e Bakhtin. Os dados apontam para o fato de, tanto alunos quanto professores, acreditarem que o discurso docente deva ser apresentado de forma a facilitar a compreensão oral discente e que essa crença reflita-se na prática do professor; também indicam que a maioria dos professores não parece relacionar a forma como o discurso oral docente é proferido à possibilidade de isso auxiliar no desenvolvimento da habilidade de compreensão discente.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Compreensão oral discente. Enunciação oral docente.

## ABSTRACT

The purposes of this investigation were: (a) to verify how effective was students' understanding of a teacher's speech considering the B2 English proficiency level (according to the classification suggested in the *Common European Framework* document) and (b) to identify teachers' and students' perceptions on how a teacher's classroom speech should be delivered so as to help B2 students improve their listening comprehension skills in an effective way. Based on these data, teachers' and students' perceptions were compared. Furthermore, a contrastive analysis between their beliefs and the didactics purpose of the teacher's speech was also carried out. The general hypothesis that drove this study is that *most teachers and most B2 proficiency level students believe that a teacher's speech should be delivered so as to facilitate students' understanding and that this helps students improve their listening comprehension skills*. The data were collected through (1) a listening comprehension questionnaire given to students right after they listened to the recording of a teacher's speech and (2) survey questionnaires that investigated the subjects' perceptions regarding different features of teachers' speech such as speech rate, use of unfamiliar words, expressions and syntactic structures, use of mother tongue and intonation. The data was analyzed from a Vygotskian perspective, from Ausubel's *meaningful learning* concept and from Benveniste's and Bakhtin's views of language. As the data analysis showed, most students and teachers believe that the teacher's speech should be delivered in such a way as to facilitate students' understanding. It also revealed that these beliefs were reflected in the teacher's classroom practice. Moreover, the results suggested that most teachers do not seem to correlate the way a teacher's speech is delivered to the possibility of this helping improve students' listening comprehension skill.

**Keywords:** Foreign language teaching and learning. Students' oral comprehension. Teachers' speech.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Níveis Comuns de Referência: escala global.....	51
Quadro 2	–	Grelha para a autoavaliação.....	52
Quadro 3	–	Compreensão do oral geral.....	52
Quadro 4	–	Compreensão da interação entre falantes nativos.....	53
Quadro 5	–	Audição ao vivo como membro de um auditório.....	53
Quadro 6	–	Audição de anúncios e de instruções.....	53
Quadro 7	–	Audição de meios de comunicação áudio e de gravações.....	53
Quadro 8	–	Compreensão de um interlocutor nativo.....	53
Quadro 9	–	Ver televisão e filmes.....	54
Quadro 10	–	Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem.....	54
Quadro 11	–	Correlação dos níveis oferecidos no PLE com os níveis sugeridos pelo QCE.....	65
Quadro 12	–	Contexto no qual o docente aprendeu a língua inglesa.....	72
Quadro 13	–	Categorização da percepção docente quanto à sua <i>velocidade de fala</i> .....	85
Quadro 14	–	Categorização da percepção discente quanto à <i>velocidade de fala</i> de seu professor.....	89
Quadro 15	–	Categorização da percepção docente quanto ao <i>uso de léxico não familiar ao aluno</i> .....	94
Quadro 16	–	Categorização da percepção discente quanto ao <i>uso de léxico que não lhe é familiar</i> .....	96
Quadro 17	–	Categorização da percepção docente quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno</i> .....	103
Quadro 18	–	Categorização da percepção discente quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas que não lhes são familiares</i> .....	104
Quadro 19	–	Categorização da percepção docente quanto ao <i>uso da língua materna</i> ..	109
Quadro 20	–	Categorização da percepção discente quanto ao <i>uso da língua materna</i> .	113
Quadro 21	–	Categorização da percepção docente quanto à sua <i>entonação</i> .....	118
Quadro 22	–	Categorização da percepção discente quanto à <i>entonação</i> docente.....	120
Quadro 23	–	Categorização da percepção docente quanto à contribuição de seu discurso oral para o desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno.....	122
Quadro 24	–	Categorização da percepção discente quanto à contribuição do discurso do professor para o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão oral.....	124



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Corpo Docente do PLE.....	64
Gráfico 2	–	Desempenho em produção oral.....	75
Gráfico 3	–	Desempenho em compreensão oral.....	76
Gráfico 4	–	Desempenho em compreensão escrita.....	75
Gráfico 5	–	Desempenho em produção escrita.....	76
Gráfico 6	–	Percepção docente quanto à sua <i>velocidade de fala</i> .....	84
Gráfico 7	–	Percepção discente quanto à <i>velocidade de fala</i> de seu professor.....	88
Gráfico 8	–	Percepção docente quanto ao <i>uso de léxico não familiar ao aluno</i> .....	93
Gráfico 9	–	Percepção discente quanto ao <i>uso de léxico que não lhe é familiar</i> .....	96
Gráfico 10	–	Percepção docente quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno</i> .....	102
Gráfico 11	–	Percepção discente quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas que não lhes são familiares</i> .....	104
Gráfico 12	–	Percepção docente quanto ao <i>uso da língua materna</i> .....	108
Gráfico 13	–	Percepção discente quanto ao <i>uso da língua materna</i> pelo professor.....	113
Gráfico 14	–	Percepção docente quanto à sua <i>entonação</i> .....	118
Gráfico 15	–	Percepção discente quanto à <i>entonação</i> docente.....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grau de êxito da habilidade de compreensão oral discente.....	78
Tabela 2 – Percepções de professores e alunos quanto à <i>velocidade de fala</i> docente.....	90
Tabela 3 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto à <i>velocidade de fala</i> .....	91
Tabela 4 – Percepções de professores e alunos quanto ao <i>uso de léxico não familiar ao aluno</i> .....	97
Tabela 5 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto ao <i>uso de léxico não familiar ao aluno</i> .....	98
Tabela 6 – Percepções de professores e alunos quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas não familiares aos alunos</i> .....	105
Tabela 7 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas não familiares aos alunos</i> .....	106
Tabela 8 – Percepções de professores e alunos quanto ao <i>uso da língua materna</i> pelo professor.....	115
Tabela 9 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto ao <i>uso da língua materna</i> pelo professor.....	115
Tabela 10 – Percepções de professores e alunos quanto à <i>entonação</i> docente.....	120

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Esquema que ilustra uma possível forma de organização de um currículo 50

## LISTA DE ABREVIATURAS

CA1	Categoria de Análise 1
CA2	Categoria de Análise 2
CA3	Categoria de Análise 3
CA4	Categoria de Análise 4
CA5	Categoria de Análise 5
CA6	Categoria de Análise 6
CA7	Categoria de Análise 7
COE	Conselho da Europa
DAL	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
ED1	Excerto 1 retirado da transcrição da gravação do discurso oral do professor
ED2	Excerto 2 retirado da transcrição da gravação do discurso oral do professor
GU	Gramática Universal
HI1	Turma de alunos do curso <i>High Intermediate 1</i> do Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul
L2	Segunda Língua
LALI	Laboratório de línguas da UCS
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial ou Proximal
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PAd1	Turma de alunos do curso <i>Pre Advanced 1</i> do Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul
PD1	Paráfrases do ED1 elaboradas num nível mais complexo linguisticamente
PD2	Paráfrases do ED2 elaboradas num nível mais complexo linguisticamente
PLE	Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul
QCE	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
2.1	CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E ENSINO.....	18
2.1.1	<b>O paradigma racionalista</b> .....	19
2.1.2	<b>O paradigma empirista</b> .....	21
2.1.3	<b>O paradigma sociointeracionista</b> .....	22
2.2	VISÃO GERAL DAS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS .....	26
2.2.1	<b>Concepções behavioristas</b> .....	26
2.2.2	<b>Concepções cognitivistas</b> .....	27
2.2.3	<b>Concepções sociointeracionistas</b> .....	31
2.3	A ZDP DE VYGOTSKY E O <i>i + 1</i> DE KRASHEN .....	32
2.4	A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL .....	33
2.5	AS NOÇÕES DE <i>LÍNGUA, LINGUAGEM E FALA</i> NA LINGUÍSTICA SAUSSURIANA .....	36
2.6	A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE .....	39
2.7	A TEORIA ENUNCIATIVA DE MIKHAIL BAKHTIN .....	42
2.8	O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO .....	47
<b>3</b>	<b>MÉTODO</b> .....	56
3.1	ETAPAS DE PESQUISA .....	56
3.2	HIPÓTESES E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	57
3.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	60
3.4	OS SUJEITOS E O LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
3.5	CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	68
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	70
4.1	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
4.1.1	<b>Perfil dos professores</b> .....	72
4.1.2	<b>Perfil dos alunos</b> .....	74
4.2	GRAU DE ÊXITO DOS ALUNOS NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ORAL DOCENTE.....	77
4.3	PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA QUANTO A COMO DEVE SER A ENUNCIACÃO ORAL DOCENTE.....	82
4.3.1	<b>Percepções quanto à <i>velocidade de fala docente</i></b> .....	83

4.3.1.1	Percepção docente quanto à sua <i>velocidade de fala</i> .....	83
4.3.1.2	Percepção discente quanto à <i>velocidade de fala</i> docente.....	87
4.3.1.3	Contraste das impressões docentes e discentes quanto à <i>velocidade de fala</i> do professor.....	89
4.3.1.4	Reflexão sobre as impressões quanto à <i>velocidade de fala</i> .....	91
<b>4.3.2</b>	<b>Percepções quanto ao uso de léxico não familiar ao aluno</b> .....	92
4.3.2.1	Percepção docente quanto ao <i>uso de léxico não familiar ao aluno</i> .....	92
4.3.2.2	Percepção discente quanto ao <i>uso de léxico que não lhe é familiar</i> .....	95
4.3.2.3	Contraste das impressões docentes e discentes quanto ao <i>uso de léxico não familiar ao aluno</i> .....	97
4.3.2.4	Reflexão sobre as impressões docentes e discentes quanto ao <i>uso de léxico não familiar ao aluno</i> .....	98
<b>4.3.3</b>	<b>Percepções quanto ao uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno</b> .....	101
4.3.3.1	Percepção docente quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno</i> .....	101
4.3.3.2	Percepção discente quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas que não lhes são familiares</i> .....	103
4.3.3.3	Contraste das impressões docentes e discentes quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno</i> .....	105
4.3.3.4	Reflexão sobre as impressões quanto ao <i>uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno</i> .....	106
<b>4.3.4</b>	<b>Percepções quanto ao uso da língua materna em seu discurso</b> .....	107
4.3.4.1	Percepção docente quanto ao <i>uso da língua materna</i> em seu discurso.....	108
4.3.4.2	Percepção discente quanto ao <i>uso da língua materna</i> pelo professor.....	112
4.3.4.3	Contraste das impressões docentes e discentes quanto ao <i>uso da língua materna</i> pelo professor.....	115
4.3.4.4	Reflexão das impressões docentes e discentes quanto ao <i>uso da língua materna</i> pelo professor.....	116
<b>4.3.5</b>	<b>Percepção quanto à marcação da entonação do professor</b> .....	117
4.3.5.1	Percepção docente quanto à sua <i>entonação</i> .....	117
4.3.5.2	Percepção discente quanto à <i>entonação</i> do professor.....	119
4.3.5.3	Contraste das impressões docentes e discentes quanto à <i>entonação</i> do professor.....	120
4.3.5.4	Reflexão sobre as impressões quanto à marcação da <i>entonação</i> no discurso docente.....	121
<b>4.3.6</b>	<b>Percepção dos sujeitos da pesquisa quanto à contribuição da enunciação oral docente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão discente</b> .....	122
4.3.6.1	Percepção docente quanto à contribuição de sua enunciação oral para o desenvolvimento da habilidade de compreensão discente.....	122
4.3.6.2	Percepção discente quanto à contribuição da enunciação oral docente para o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão.....	124
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136

<b>OBRAS CONSULTADAS .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE COMPROMISSO.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO 4 – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO 5 – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO 6 – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO DISCURSO ORAL DO PROFESSOR.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO 8 – TRADUÇÃO DA TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO DISCURSO ORAL DO PROFESSOR.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 9 – DISCURSO ORAL DO PROFESSOR TABULADO.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 10 – PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO A COMO DEVA SER SUA ENUNCIÇÃO ORAL.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 11 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE A ENUNCIÇÃO ORAL DOCENTE.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há várias décadas o inglês tem sido reconhecido como língua internacional. Segundo Graddol (1997), em 1995, a imprensa informou, por ocasião do lançamento do *British Council's English Project 2000*, que uma em cada quatro pessoas no mundo fala inglês com certa competência. Dentre essas pessoas, a metade usa-a como língua estrangeira.

Ainda, de acordo com Graddol (1997), o inglês predomina na área da ciência e da tecnologia e é a língua estrangeira mais utilizada na publicação de livros, sejam eles de caráter científico ou não. Mais de sessenta países publicam títulos em inglês, pois têm maior possibilidade de circulação.

Por essa razão, cresce, também no Brasil, o número de pessoas que precisa ou deseja aprender essa língua. Considerando que, para a maioria da população brasileira, o ensino formal é ainda o principal contexto para a aprendizagem da língua inglesa, podemos dizer que um grande desafio foi imposto aos professores: capacitar os sujeitos aprendentes a usar a língua estrangeira em suas atividades acadêmicas, profissionais, políticas, econômicas ou sociais.

Para essas pessoas que desejam conhecer a língua inglesa, a sala de aula é um dos poucos espaços onde interações sociais mediadas por essa língua acontecem. Contudo, essas interações só se efetivarão, obviamente, se o professor acreditar que o desenvolvimento do sujeito, incluindo o desenvolvimento linguístico, ocorre na e pela interação social. Caso contrário, a oportunidade dada ao aluno poderá não ser a de aprender a usar a língua como mediadora das atividades sociais, mas a de aprender sobre a língua.

Cabe lembrar ainda que o maior desejo daqueles que se dedicam a aprender uma língua estrangeira é o de poder, nos termos de Guilherme de Castro (2008, p. 6), “estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, isto é, significando enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira”.

Pelo exposto, acreditamos justificar nosso interesse em investigar a enunciação oral docente, pois, de acordo com Benveniste, a enunciação “exige um trabalho dos sujeitos que visam, respectivamente, à expressão e à compreensão de uma ideia relativa a ambos e à situação em que se inserem” (FLORES et. al., 2009, p. 102).

Levando em consideração tais premissas, delineamos o *objetivo geral* desta investigação cujo tema é a enunciação oral do professor de língua inglesa: *identificar a*



*percepção de alunos e professores em relação à influência da enunciação oral docente na promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral do aluno.*

Compartilhamos com a asserção de Silva (2005, p. 160) que diz que “os estudos das crenças são [...] o ponto de partida para as teorizações, ou seja, é uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas”.

Já, Platão (427 a.C – 347 a.C.) questionava-se a respeito da validade das crenças e percepções. Primeiramente, em seus diálogos, ele se manifesta contrário à *doxa* (crença). Acredita que ela não tem valor. No diálogo *Teeteto*, Platão tenta definir o padrão de ciência refletindo sobre a *doxa* e acaba por concluir que o conhecimento científico (*episteme*) é uma *crença (opinião) verdadeira justificada*. Nas palavras de Teeteto, “a opinião verdadeira acompanhada de razão é ciência, e [...], desprovida de razão, a opinião está fora da ciência” (PLATÃO, s/d, p. 159).

Também reconhecemos que crenças ou percepções são a origem do conhecimento científico. Por isso, a fim de viabilizar nossa investigação, partimos de uma crença nossa, aqui descrita como hipótese geral, de que *a maioria dos professores e alunos de língua inglesa de nível B2<sup>1</sup> acredita que a enunciação oral do professor deva ser apresentada de forma a facilitar a compreensão do aprendiz e que isso promove o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral por parte deste último.*

Essa crença baseia-se em nossa experiência de mais de vinte anos como professora de língua inglesa, bem como em nossas observações de aulas de outros professores. Como professora de língua inglesa, iniciamos nossa carreira no Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano, em Porto Alegre, em 1987, quando ainda éramos aluna do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Após doze anos de atuação nesse Instituto, mudamo-nos para Caxias do Sul, onde passamos a ministrar aulas no Programa de Línguas Estrangeiras, da Universidade de Caxias do Sul.

Ao longo desses anos, nas duas instituições em que trabalhamos, também atuamos como coordenadora ou assessora pedagógica. Dentre as funções exigidas por esse cargo, destacamos a de observar aulas e auxiliar na capacitação docente. Essa bagagem pessoal

---

<sup>1</sup> Classificação sugerida pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER)* para descrever o nível de proficiência na língua, em que **A** refere-se a *Usuário Elementar*, **B** a *Usuário Independente* e **C** a *Usuário Proficiente*. Cada nível é subdividido em **1** e **2**, sendo que o nível **2** indica proficiência superior a do nível **1**. Esses níveis serão melhor definidos no item **2.8** deste estudo.

permitiu-nos desenvolver determinadas crenças. Assim, além da hipótese geral, anteriormente apresentada, definimos as seguintes hipóteses específicas para a nossa investigação:

- 1) *Quando seus interlocutores são alunos de nível de proficiência B2 do inglês, a maioria dos professores acredita que, em sala de aula:*
  - a) *sua enunciação oral deva ser apresentada com uma velocidade muito próxima daquela utilizada em interlocuções com falantes nativos;*
  - b) *deva usar constantemente vocábulos ou expressões com os quais os alunos não estejam familiarizados;*
  - c) *deva usar constantemente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados;*
  - d) *a língua materna possa ser utilizada em suas aulas com a finalidade de corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando os alunos demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo; e*
  - e) *sua entonação deva ser naturalmente marcada.*
  
- 2) *A maioria dos alunos de nível de proficiência B2 pensa que, em situação didática:*
  - a) *a enunciação oral do professor deva ser apresentada com uma velocidade muito próxima daquela utilizada em interlocuções com falantes nativos;*
  - b) *o professor deva usar constantemente vocábulos ou expressões com os quais não estejam familiarizados;*
  - c) *o professor deva usar constantemente estruturas sintáticas com as quais não estejam familiarizados;*
  - d) *a língua materna possa ser utilizada, pelo professor, para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando eles demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo; e*
  - e) *a entonação de seu professor deva ser naturalmente marcada.*
  
- 3) *A maioria dos alunos manifesta um grau alto de compreensão do discurso oral do professor.*

Levando em conta essas hipóteses e também que, em ambiente formal de aprendizagem, a enunciação oral do professor é, na maioria das vezes, não somente o

“gatilho” inicial para as interações daí decorrentes, mas também uma das principais fontes de insumo linguístico oral do aluno, acreditamos ser esta pesquisa de grande relevância científica para a área da educação em geral e, mais especificamente, para a aprendizagem e o ensino de língua estrangeira.

Ainda no que se refere à influência da enunciação oral do professor na promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno, podemos destacar que, conforme aponta Azevedo (2010, p. 200), “ensinar uma língua é *fazer aprender a usar* essa língua como meio de interlocução, quer no que se refere à recepção (oral e/ou escrita), quer no que diz respeito à produção (novamente, oral e/ou escrita)”<sup>2</sup>.

Várias foram as motivações que nos levaram a abordar e investigar esse tema. Dentre elas, podemos destacar, primeiramente, a vontade – como profissional da área de ensino de língua estrangeira – de auxiliar professores a refletirem sobre sua prática pedagógica e as possíveis consequências dessa prática. Em segundo lugar, apontamos nosso interesse em não apenas seduzir o aluno pela língua inglesa, mas também, e principalmente, ajudá-lo a desenvolver suas habilidades linguístico-discursivas de forma significativa.

A partir disso, e considerando todo o exposto acima, apresentamos o percurso da presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa *Educação, Linguagem e Tecnologia*.

No primeiro capítulo, fazemos a apresentação do aporte teórico que sustenta nossa investigação, trazendo inicialmente os conceitos de *conhecimento*, *aprendizagem* e *ensino*, de acordo com diferentes correntes epistemológicas, e apontamos alguns aspectos que balizaram a pesquisa. Abordamos as visões behaviorista, cognitivista e interacionista de aprendizagem e ensino de línguas e delineamos algumas pesquisas na área as quais julgamos pertinentes a este estudo, destacando a importância que cada uma confere ao insumo e à interação social nos processos de aprender e ensinar.

Buscamos, então, contrastar algumas ideias de Krashen (1982, 1985) e Vygotsky (2007, 2008) e apresentar a concepção de *aprendizagem significativa* de Ausubel (2003). A seguir, fornecemos um panorama dos estudos linguísticos de Saussure (2006), devido à influência que exerce nos teóricos que o sucedem.

Na sequência, apresentamos as teorias enunciativas de Benveniste (2005 e 2006) e de Bakhtin (1997 e 2003) que, junto com as teorias de Vygotsky e Ausubel, servem de subsídio para a análise dos dados sobre a enunciação oral docente.

---

<sup>2</sup> Grifos da autora.

Por fim, trazemos os *Níveis Comuns de Referência* e os descritores sugeridos no *Quadro Comum Europeu* (2001) que, atualmente, servem como um dos parâmetros na identificação dos níveis de proficiência dos usuários de línguas estrangeiras.

No segundo capítulo, descrevemos o contexto, os sujeitos-participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para análise dos dados desta investigação.

No terceiro capítulo, mostramos o tratamento dos dados obtidos nos questionários de verificação da compreensão oral dos alunos após audição de gravação de um discurso docente. Em seguida, apresentamos os dados, também tratados e categorizados, do questionário que buscou investigar as percepções de alunos e professores quanto a como deva ser a enunciação docente, para que haja promoção significativa do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente. Destacamos que o questionário procurou investigar as percepções docente e discente referentes a cinco aspectos do discurso do professor: *velocidade de fala, familiaridade lexical, familiaridade sintática, uso da língua materna e entonação*.

Feitas as análises, procuramos contrastar a percepção dos alunos com a percepção dos professores no que se refere a como deva ser a enunciação oral docente, para que haja desenvolvimento significativo da habilidade de compreensão oral do aluno, e, ainda, verificar se tais percepções são compatíveis com o grau de compreensão do discurso demonstrado por estes.

Vale esclarecer que, dados os limites desta investigação, o recorte refere-se somente à enunciação verbal do professor; não serão analisados aqui outros elementos constitutivos dessa enunciação, uma vez que o foco é somente a compreensão linguística do discurso em questão.

Para finalizar, faremos uma reflexão crítica acerca dos dados tratados e categorizados nesta pesquisa.

Este estudo torna-se relevante pelo fato de poder revelar possíveis discrepâncias existentes entre a percepção do professor e a percepção do aluno e destas com o grau de compreensão do discurso oral docente. Isso pode ser de grande auxílio, para que, tanto os professores de línguas (em serviço e/ou em formação inicial) quanto os de outras áreas do conhecimento, possam refletir sobre sua prática pedagógica, principalmente, no que concerne à linguagem (visto ser essa prática permeada pela linguagem), ferramenta imprescindível na interação humana.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sendo o foco de nosso estudo a enunciação oral do professor e o aprimoramento da habilidade de compreensão auditiva dos alunos na língua estrangeira – no caso, a língua inglesa – apresentamos, na primeira seção deste capítulo, algumas concepções de base relacionadas ao tema, tais como as de *conhecimento*, *aprendizagem* e *ensino*, segundo três paradigmas: *racionalista*, *empirista* e *sociointeracionista*.

Na seção seguinte, mostramos alguns reflexos e algumas contribuições desses pensamentos na Educação, fornecendo um breve panorama das visões behaviorista, cognitivista e sociointeracionista dos processos de aprendizagem e ensino. Destacamos, nessa seção, algumas pesquisas que consideramos relevantes na área, tais como as de Krashen (1982, 1985), Long (1983) e Swain (1995).

Logo a seguir, contrastamos o constructo *i+1* de Krashen (1982, 1985) e o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky (2007, 2008). Na quarta seção, abordamos a compreensão de *aprendizagem significativa* de Ausubel (2003). Na quinta, explanamos as noções de *língua*, *linguagem* e *fala* de Saussure (2006). Na sexta e na sétima seção, abordamos as perspectivas enunciativas de Benveniste (2005, 2006) e de Bakhtin (1997, 2003). Finalizamos o percurso teórico, apresentando o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*.

### 2.1 CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E ENSINO

Pensar sobre conhecimento implica refletir sobre como o sujeito conhece. Será que herdamos, adquirimos ou construímos conhecimento? Vários foram os teóricos que, ao longo da história da humanidade, tentaram responder a essa questão.

No presente estudo, apresentaremos uma breve revisão teórica sobre as principais características de três diferentes concepções filosóficas – racionalista, empirista e sociointeracionista – sobre a aquisição do conhecimento, surgidas em diferentes épocas, que, ao longo da história, foram ressignificadas e cujos reflexos mostram-se nas práticas pedagógicas contemporâneas. A partir dessa revisão teórica inicial, apresentamos nossa

compreensão sobre a forma como o sujeito conhece e, portanto, como ele aprende e como poderíamos ensinar para que ele, efetivamente, aprenda.

Segundo Paviani (2009), o termo *epistemologia* vem do grego *episteme*, que significa *ciência* ou *conhecimento*, e *logos*, *estudo*. É, portanto, o estudo filosófico tanto do conhecimento em geral quanto do conhecimento científico. Nesse sentido, conforme propõe Paviani (2010), há quatro questões filosóficas centrais vinculadas. São elas:

1. *Qual a origem do conhecimento?*
2. *É possível conhecer?*
3. *Como conheço?*
4. *Quais são as condições que possibilitam o conhecimento?*

Grande parte dos filósofos gregos antigos dedicou-se a estudar a gênese do conhecimento. Conforme Pozo (2002, p. 42), um dos primeiros estudos a esse respeito devemos a

[...] Platão, que, no século IV a.C. escreveu *A República*, em que expõe o mito da caverna, segundo o qual, acorrentados como estamos a nossos sentidos, só podemos ver as sombras dos objetos projetadas nas paredes da caverna, porque nossas correntes nos impedem de ver diretamente os objetos, ou seja, as Idéias Puras que todos temos internamente desde nosso nascimento e que constituem a origem de todo conhecimento. O conhecimento é sempre sombra, o reflexo de algumas idéias inatas, que constituem nossa racionalidade humana.

Nosso estudo, portanto, inicia-se, considerando algumas noções que envolvem a concepção racionalista do conhecimento.

### **2.1.1 O paradigma racionalista**

Platão (427-347 a.C.) é considerado o precursor do racionalismo. Para esse filósofo, todo conhecimento procede de ideias inatas que precisam ser extraídas da alma, da *psiche*. Somente a razão, enquanto faculdade cognitiva do ser humano, possibilita o conhecimento da realidade. Segundo defende Platão, não podemos confiar em nossos sentidos.

Uma das explicações que o filósofo aponta para não acreditarmos unicamente nos nossos sentidos encontra-se na *alegoria da caverna*, no livro *A República* (2000). Nesse diálogo, através da metáfora da caverna, Platão compara os seres humanos a prisioneiros acorrentados no interior dessa morada. Esses prisioneiros veem sombras projetadas na parede

da caverna, geradas pela luz de “um fogo que queima por trás deles” e concluem que o que veem são as coisas em si, ou seja, a própria realidade em sua totalidade. Não se dão conta de que aquilo que enxergam são apenas sombras. Consoante Marcondes,

Esses prisioneiros, como o próprio texto explica, somos nós, ou seja, o homem comum, prisioneiro de hábitos, preconceitos, costumes, práticas, que adquiriu desde a infância e que constituem “correntes” ou condicionamentos que o fazem ver as coisas de uma determinada maneira, parcial, limitada, incompleta, distorcida, como “sombras”. As sombras não são falsas ou irreais, mas ilusórias, por serem realidades parciais, o mínimo que o prisioneiro enxerga da realidade – porém, como não tem possibilidade de distinguir mais nada, ele trata como verdadeira a única realidade que conhece, daí a ilusão. O homem condicionado e limitado, pelo seu modo de vida repetitivo que não o deixa pensar por si próprio, só consegue ver as sombras. (MARCONDES, 2004, p. 65)

A teoria da reminiscência platônica, apresentada no diálogo *Ménon* (s/d), diz que a alma, por ser imortal, já reencarnou muitas vezes e, por isso, já contemplou e aprendeu todas as coisas. Dessa forma, não podemos infundir conhecimento na alma, mas extraí-lo. Não se trata de adquirir conhecimento novo, mas de recordar um conhecimento que já existe. O escravo Ménon é, assim como todos os seres humanos, um sujeito que recorda verdades da alma através da inquirição.

A missão do filósofo, sob essa ótica, é, portanto, fazer com que seus discípulos desenvolvam a virtude da reflexão, pois, a partir disso, desperta o que já está na alma. Aprender é, nesse sentido, recordar. Os discípulos não aprendem a verdade com os filósofos, eles a descobrem através de um processo dialético maiêutico em que o filósofo atua como um parteiro.

Na concepção racionalista, conforme explica Paviani (2008, p. 32), “o diálogo é apenas condição para se chegar à verdade universal”. Através do diálogo e da busca da verdade, o filósofo instiga a reflexão, e o sujeito aprende por si. Segundo essa visão, não é possível ensinar, mas sim mediar o desvelamento do conhecimento, pois esse não vem do exterior; já está na alma do sujeito.

Para a educação, e segundo nossa compreensão, esse é um dos aspectos positivos desse paradigma, pois se é através da inquirição que se aprende, a linguagem é o que viabiliza o conhecimento. E ainda, conforme nosso entendimento, o filósofo, o mestre ou o professor tem um papel central na educação de um indivíduo, pois instigam o aprendiz a racionalizar e, dessa forma, a aprender.

### 2.1.2 O Paradigma empirista

Aristóteles (384-322 a. C.), conforme explica Hourdakis (2001), mesmo tendo sido discípulo de Platão, rejeita a doutrina das ideias inatas, contrapondo-se ao racionalismo. Inicia, então, o que, na filosofia moderna, é conhecida como tradição empirista a qual afirma que, embora a capacidade de aprender seja inata, o conhecimento é resultado das nossas experiências e origina-se da percepção que temos das coisas, dos dados empíricos. Essa percepção chega até nós pelos sentidos. É por meio deles que abstraímos a realidade que nos é exterior e, assim, adquirimos conhecimento sobre o que é novo. Entretanto, só a experiência não basta, pois para abstrai-la precisamos da razão, isto é, da capacidade cognitiva.

Platão acredita que os sentidos enganam, pois são como as “correntes” dos prisioneiros na *Alegoria da Caverna*, ou seja, eles impedem o homem comum de ver a realidade como ela se apresenta. Aristóteles, no entanto, valoriza os sentidos. Para esse filósofo, são os sentidos acompanhados da razão que nos permitem reter os dados sensoriais e, dessa forma, adquirir conhecimento.

Conforme esclarece Marcondes (2004, p. 81), os sentidos ou as sensações são o ponto de partida do processo de conhecimento na visão aristotélica, mas por si só não bastam. “Precisamos da *memória* como capacidade de retenção dos dados sensoriais para que o processo de conhecimento vá adiante”, e acrescenta “A partir dos dados que recebemos dos sentidos e retemos pela memória, constitui-se a experiência”.

Em *Metafísica*, um de seus mais célebres textos, Aristóteles explica como é possível conhecer e quem está apto a ensinar. Segundo assevera o pensador (apud MARCONDES, 2004, p.79), “a ciência e a arte vêm aos homens por intermédio da experiência”, ou seja, aprendemos pela experiência. Consoante Marcondes (2004), para Aristóteles, a experiência dá ao homem o conhecimento prático, o “saber fazer”. Já a arte, envolve não só o saber fazer, mas também o porquê de se fazer tal coisa. É só quando se tem o conhecimento da arte que estamos capacitados a ensinar, pois “o ensinamento envolve a determinação de regras e de relações causais, que transmitimos quando ensinamos” (2004, p. 81).

Conforme sustenta Aristóteles,

Não são, portanto, mais sábios [os mestres] por terem aptidão prática, mas pelo fato de possuírem a teoria e conhecerem as causas. (9) Em geral, a possibilidade de ensinar é indício de saber; por isso nós consideramos mais ciência a arte do que a experiência, porque [os homens de arte] podem ensinar e os outros não. (apud MARCONDES, 2004, p. 79)



Ao longo de sua obra, Aristóteles enfatiza que o maior objetivo do homem é ser feliz, e isso só é possível àquele que conseguir exercer suas virtudes na *polis*, ou seja, no seu convívio social. Diferentemente de Platão, Aristóteles acredita que ninguém nasce virtuoso. Se quiser atingir a felicidade, o homem precisa cultivar a virtude, ou seja, precisa progredir de seu “estado natural até o raciocínio, passando pelo hábito” (HOURDAKIS, 2001, p. 13). Para Aristóteles, ao nascer “somos uma tábula rasa” e é esse o nosso estado natural. A partir daí, “é nossa experiência que vai criando impressões sobre a tabuinha” (POZO, 2002, p. 44).

De forma bastante resumida, podemos concluir que, segundo o pensamento aristotélico, para alcançar a felicidade da alma, a *eudaimonia*, o homem precisa desenvolver suas virtudes morais e intelectuais. Conforme enfatiza Hourdakis (2001, p. 24), Aristóteles defende que “os homens deverão aprender certas coisas, e isso eles farão quer por hábito (*ethizomenoi*), quer por intermédio do ensino (*akouontes*)”.

Ainda consoante Aristóteles, a educação deve ser uma questão pública central, pois dela depende, em grande parte, a felicidade de todos os cidadãos. O filósofo vê a educação escolar, portanto, como fundamental, pois é nesse ambiente que a criança pode desfrutar das condições necessárias, ou seja, do estímulo adequado para desenvolver-se moral e intelectualmente.

A valorização da educação, não só da família, mas também, e principalmente, da educação escolar, é, para nós, a principal contribuição das ideias de Aristóteles. Compreendemos ser a educação formal importante e necessária para habilitar o homem a atuar na sociedade e a contribuir com sua própria realização pessoal, assim como para beneficiar a sociedade, uma vez que o homem é um ser social que se constrói na sua relação com o outro.

### **2.1.3 O paradigma sociointeracionista**

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) acreditava que nem o racionalismo nem o empirismo dava conta de explicar o processo do desenvolvimento cognitivo humano. De acordo com a introdução apresentada em *A formação social da mente* (2007), para Vygotsky, a melhor forma de compreender a relação entre o “espírito” e a natureza, ou entre o pensamento e a realidade material, é através do método materialista dialético de Marx e Engels.

Segundo os pressupostos desses estudiosos, o que distingue os seres humanos de outros animais é que estes agem para satisfazer suas necessidades enquanto aqueles agem para

produzir os meios de satisfação de suas necessidades. As ferramentas ou os instrumentos produzidos pelo homem, que o auxiliam em suas tarefas, são responsáveis por transformar o ambiente físico e o próprio homem numa relação dialética. Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades, o ser humano age coletivamente e, nesse contexto, para se organizar, se planejar etc., precisa da linguagem. Assim, a linguagem humana surge no interior dessa prática social, e é também nela que é adquirida.

Vygotsky constrói seus estudos sob essa ótica. Para ele (2007), o desenvolvimento mental ocorre numa relação dialética entre o sujeito e o meio físico e social. Essa relação é mediada tanto pelo instrumento técnico (ferramentas físicas) quanto pelo signo (instrumento simbólico), que são construídos ao longo da história das sociedades. O instrumento técnico tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, sobre o psiquismo. Há, portanto, uma inter-relação fundamental linguagem/pensamento. Dito de outra maneira, para Vygotsky (2007, 2008), as formas mais complexas do pensamento se desenvolvem na e pela interação com o outro por intermédio da linguagem. Assim, Vygotsky faz da linguagem o ponto central de sua teoria, pois entende que “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 9). Para ele, a linguagem e o pensamento têm raízes diferentes, mas estão inter-relacionados.

No quarto capítulo do livro *Pensamento e Linguagem* (2008), Vygotsky apresenta argumentos para defender a ideia de que o desenvolvimento cognitivo e linguístico não seguem trajetórias paralelas, e que isso se aplica tanto ao desenvolvimento filogenético quanto ao ontogenético.

Para justificar sua tese, Vygotsky (2008) recorre a estudos realizados por Koehler, Yerkes e outros com macacos antropóides e conclui que, embora possuam aparelho fonador tão desenvolvido quanto o do homem, esses animais não são capazes de produzir discurso como o faz o ser humano, pois não possuem ideação, ou seja, a capacidade de operar com imagens e signos. Os antropóides realizam ações, como utilizar instrumentos ou, até mesmo, ampliar a extensão destes a fim de alcançar determinado alimento. No entanto, só conseguem realizar essas ações quando a situação apresenta-se dentro de seu campo visual, pois elas não exigem memorização ou planejamento. O homem, contudo, através da linguagem, liberta-se da necessidade de agir dentro de um campo perceptivo, como no caso dos animais.

Embora os macacos antropóides produzam “vocábulos”, esses são sempre resultado de reações emocionais e não de um pensamento lógico. A reação vocal, nesses animais, não está, portanto, relacionada ao raciocínio.

Em suas pesquisas, Vygotsky (2007, 2008) conclui que a inter-relação das operações

intelectuais com a linguagem só existe no ser humano. Entretanto, corrobora as conclusões de outro contemporâneo seu ao dizer que os “experimentos de Bühler indicam que a atividade prática da criança pequena, antes do desenvolvimento da fala, é idêntica àquela de macacos antropoides” (VIGOTSKI, 2007, p. 9), mas ressalva que, na criança pequena existe “um estágio pré-intelectual” no desenvolvimento da fala e “um estágio pré-lingüístico” no desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2008, p. 54).

Inicialmente, no “estágio pré-intelectual”, o papel da fala é o de descarregar emoções e estabelecer contatos sociais. Por volta dos dois anos de idade, no entanto, “a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VIGOTSKI, 2008, p. 53). Nesse estágio, ocorre o encontro entre as linhas de desenvolvimento da fala e do pensamento.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 2007, p. 11, 12)

A partir do momento de convergência, a linguagem passa a determinar o desenvolvimento cognitivo. A fala que, inicialmente, tinha função emocional e social passa a ser também instrumento de controle do comportamento individual.

Uma das grandes preocupações de Vygotsky foi com o desenvolvimento da consciência do ser humano. Em seus estudos, o psicólogo russo buscou explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento e a relação com os aspectos sociais e culturais.

Um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Ou seja, segundo ele, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social. (REGO, 1995, p. 26)

Para tornar claro o pressuposto de que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, Vygotsky (2007) cria o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Potencial* (doravante ZDP) e estabelece dois níveis de desenvolvimento: o real (doravante NDR) e o potencial ou proximal (doravante NDP). O primeiro nível é sempre retrospectivo, ou seja, refere-se ao desenvolvimento mental já consolidado pelo indivíduo. Sendo assim, esse nível indica aquilo que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma. O segundo nível aponta para o futuro e designa a capacidade que o indivíduo tem de desempenhar tarefas ou solucionar problemas sob orientação ou com a colaboração de um parceiro mais

competente ou mais experiente. A ZDP é a distância entre o NDR e o NDP. É nessa zona que o ensino deve ocorrer.

Para Vygotsky (2007), o papel da educação e do professor são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com esse autor, um adulto, um professor ou mesmo colegas mais capazes e mais experientes podem interferir no processo de desenvolvimento do aprendiz e provocar avanços, pois “o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). A aprendizagem ocorre a partir da interação com o outro (interpsicológico) e consigo mesmo (intrapsicológico). É nessa interação que aquilo que estava na ZDP torna-se desenvolvimento real.

Devido à importância crucial que dá a linguagem, Vygotsky deixa claro que, tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o linguístico, não têm origem no indivíduo. São inerentemente sociais. Iniciam-se no mundo material e social no qual nos encontramos.

Sob a perspectiva sociocultural ou sociointeracionista, o desenvolvimento da língua materna (doravante LM), de uma segunda língua (doravante L2) ou da língua estrangeira (doravante LE) é um processo que ocorre via interação social. Dito de outra forma, conforme sugere Vygotsky (2007, 2008), o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do aprendiz está intimamente ligado às atividades que realiza no mundo social e ao contexto no qual ele está inserido, pois, a fim de mediar e regular suas relações com o outro, consigo mesmo, e com o meio, os seres humanos constroem instrumentos de mediação, dentre eles, a linguagem.

Corroborando Vygotsky (2007, 2008), também as atividades docente e discente são permeadas pela linguagem que influencia sobremaneira o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico dos parceiros na interação.

Desde esse viés teórico, nosso estudo investiga o nível de compreensão do aluno em relação ao discurso oral docente e a percepção do aluno e do professor no que diz respeito a como deve ser esse discurso para a efetiva promoção da habilidade de compreensão oral. A finalidade desta investigação é possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica e o papel do discurso docente no desenvolvimento linguístico do aprendiz à luz da perspectiva sociointeracionista.

## 2.2 VISÃO GERAL DAS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

Pela sua característica como ser social, o homem sempre buscou interagir e se comunicar com falantes de sua própria comunidade linguística e, também, com membros de outras culturas e línguas. Com esse propósito, procura aprender, além da língua materna, língua estrangeira. Por isso, ao longo da história, várias abordagens e métodos de aprendizagem e ensino de línguas proliferaram conforme a predominância de determinada crença teórico-epistemológica de cada época. Apresentamos, a seguir, um breve histórico de três dessas abordagens teóricas e a repercussão de cada uma na prática pedagógica.

### 2.2.1 Concepções behavioristas

Muitos dos postulados do behaviorismo apoiam-se no pressuposto empirista de que o conhecimento provém da experiência do sujeito com o mundo exterior. Isto significa que a aprendizagem é resultado da mudança de comportamento (resposta) impulsionada pelo meio (estímulo), ou seja, é o resultado da ação do objeto do conhecimento sobre o sujeito. Conforme aponta Pozo (1998, p. 26), uma das crenças atribuídas ao behaviorismo ou condutismo é a de que a “aprendizagem sempre é iniciada e controlada pelo ambiente”.

Uma vez que o behaviorismo equipara a aprendizagem ao comportamento ou conduta, a forma de aprender segue a teoria estímulo-resposta-reforço. Assim, o comportamento do indivíduo pode ser moldado conforme o estímulo apresentado.

De acordo com o behaviorismo, também a aprendizagem da língua é vista como formação de hábitos ou como comportamento resultante dos estímulos externos que o aprendiz recebe. Conforme aponta Skinner (1904-1990), psicólogo americano e um dos principais expoentes do behaviorismo, “o que acontece quando um homem fala é claramente uma questão sobre o comportamento humano” (SKINNER, 1957, p. 28).

Na sala de aula de língua estrangeira fundamentada nessa concepção epistemológica, o papel do professor é central. Sua principal atribuição é apresentar modelos da língua que, pela “prática”, isto é, pela repetição, serão automatizados pelo aluno. Dessa forma, a aquisição da língua será moldada ou controlada pela manipulação do insumo linguístico oferecido aos aprendizes. Há, nessa visão, uma relação direta entre o insumo (input) e o que o aprendiz é capaz de produzir (output).

No caso do ensino formal da língua estrangeira, os modelos linguísticos (estímulos externos), que se espera serem replicados pelo aprendiz, podem partir tanto do material didático quanto do próprio professor e podem ser ajustados conforme a intenção de produção. De acordo com Ellis (1997, p.26), “as teorias behavioristas enfatizam sua importância [do insumo], afirmando que todo o processo de aquisição pode ser controlado pela apresentação de insumo aos aprendizes na dose certa”<sup>3</sup>.

Diversas pesquisas subsequentes, dentre elas as realizadas por Chomsky no final dos anos 50, tentaram mostrar que a mera repetição de formas, isto é, dos arranjos formais da língua, não leva o aprendiz a produzi-la com desembaraço e adequação.

### **2.2.2 Concepções cognitivistas**

Na segunda metade do século XX, Noam Chomsky procura romper com as ideias do behaviorismo. De alguma forma, Chomsky retoma as indagações de Platão sobre a gênese do conhecimento relacionada ao racionalismo. O linguista americano reconhece que o desenvolvimento linguístico depende da interação do homem com o meio, mas sustenta que essa interação por si só não é suficiente. Pondera que a língua não pode ser apenas um comportamento verbal, isto é, um repertório de respostas. Somente o insumo, ou seja, a experiência linguística, não basta. Presume que deve haver algo no cérebro que auxilie essa aprendizagem.

Chomsky (1998) formula a hipótese de que a língua está radicada na mente e, para dar conta de explicar a capacidade criativa do indivíduo de emitir e compreender sentenças inéditas, postula a teoria da Gramática Gerativa. Segundo essa teoria, existe um “estado inicial” uniforme comum aos homens, isto é, o homem já nasce com uma gramática interna fixa cujas estruturas básicas são comuns a todas as línguas.

Somos equipados geneticamente, argumenta Chomsky (1998), com um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), que é ativado quando somos expostos à língua, ao insumo linguístico. De posse do DAL, o homem, inconscientemente, ao ser exposto a um ambiente linguístico particular, formula hipóteses sobre seus dados linguísticos e as testa através do uso. Seleciona, então, as regras e normas que se aplicam à língua dessa comunidade e refuta outras, desenvolvendo as habilidades linguísticas pertinentes a partir da Gramática Gerativa Universal.

---

<sup>3</sup> Tradução livre da pesquisadora.

Na opinião de Chomsky (1998), conhecer uma língua não significa conhecer todo um conjunto de frases dessa língua, mas as regras que a formam ou a constituem e que possibilitam a criatividade. O linguista reitera que essa criatividade não seria possível se estivesse vinculada a um comportamento aprendido. A criatividade é, para ele, governada por regras como num jogo. Para que possamos jogar, não precisamos ter conhecimento de todas as jogadas possíveis, mas das regras do jogo em si. Isto significa que o sujeito, a partir de um número finito de regras, pode criar um número infinito de frases.

Segundo Ferreira (1999, p.9),

Para o modelo chomskiano, o conceito teoricamente relevante de início não foi o de língua, e sim o conceito de gramática. **Gramática** seria o estado estável da faculdade de linguagem representada na mente/cérebro; **língua**, o conjunto finito de sentenças que essa Gramática pode gerar. Conhecer uma língua seria ter na mente a representação dessa língua.

Na interpretação de Chomsky, todos os seres humanos, a menos que tenham suas faculdades mentais afetadas, estão aptos a adquirir uma língua, pois “cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme” (CHOMSKY, 1998, p. 24).

No livro *Aspectos da teoria da sintaxe*, publicado em 1965, Chomsky apresenta a famosa dicotomia *competência e desempenho*. Para o linguista, o conhecimento do sistema de uma determinada língua refere-se à competência linguística e à realização dessa competência através do discurso refere-se ao desempenho. A competência é o que potencializa o falante-ouvinte a criar frases nunca antes proferidas.

Embora Chomsky não tenha formulado nenhuma teoria específica sobre a aprendizagem e o ensino, suas crenças influenciaram os profissionais dessa área. Até a década de 70, os métodos de aprendizagem e ensino de L2 e de LE sustentavam-se principalmente na psicologia behaviorista que via a aquisição da língua como formação de hábito. Foram, entretanto, reestruturados a partir dos pensamentos chomskianos que refutam a ideia de adestramento como forma de ensino. Para o cognitivismo, o ser humano precisa estar exposto à língua-alvo, isto é, ao insumo linguístico. Assim, de posse do DAL, que é então ativado, o homem identifica mentalmente as regras que se aplicam a essa língua e a desenvolve.

Conforme apontam Mitchel e Myles (2004, p. 94), “[...] a abordagem da Gramática Universal tem interesse apenas no aprendiz enquanto possuidor de uma mente que contém

linguagem [...]”<sup>4</sup> e não enquanto um ser social.

Também Krashen (1985) foi um dos estudiosos que se interessou pela influência da exposição ao insumo linguístico na aprendizagem de uma língua. Entretanto, diferentemente de Chomsky, que procurou focar seus estudos na capacidade da mente, na Gramática Gerativa e no DAL, os estudos de Krashen deram mais ênfase ao insumo linguístico, nesse caso, à importância da fala estrangeira na aquisição de uma L2 ou ainda de uma LE.

A teoria de Krashen (1985) consiste em quatro hipóteses principais relacionadas entre si: a da *aquisição e aprendizagem*, a do *monitor*, a do *insumo* e a do *filtro afetivo*.

Para Krashen, a *aprendizagem* envolve um processo consciente e é fruto da instrução formal (o foco está na forma da língua, e não no sentido), enquanto a *aquisição* é inconsciente e ocorre de forma espontânea em ambientes que propiciam a interação. Para esse estudioso, é através da *aquisição* que desenvolvemos a fluência na língua. Conforme afirma ele, “language acquisition occurs when language is used for what it was designed for, communication”<sup>5</sup> (KRASHEN, 1982, p. 3), e insiste que *aprendizagem* não se transforma, necessariamente, em *aquisição*, ou seja, não é através da prática da língua ou da correção de erros que desenvolvemos uma língua.

A função da *aprendizagem* é agir como um *monitor*, uma gramática consciente. Entretanto, na fala espontânea, o uso desse *monitor* é geralmente limitado, pois o usuário da língua não dispõe de muito tempo para acessá-lo. Muitas vezes, contudo, mesmo dispondo de algum tempo, esse usuário pode acabar não fazendo uso desse *monitor* se estiver mais preocupado com o sentido de sua mensagem do que com a precisão das formas da língua. Portanto, para acessar o *monitor*, o usuário precisa não só dispor de tempo mas também estar focado na forma e, principalmente, conhecer a forma ou regra.

Ao contrário da produção oral espontânea, na produção escrita, por dispor de mais tempo, o usuário terá melhores condições de uso desse *monitor*, se conhecer a forma da língua, obviamente.

Krashen, em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982), argumenta que a elaboração de métodos e de materiais para o ensino da língua estrangeira deveria promover não somente a *aprendizagem*, mas também, e principalmente, a *aquisição*, para o que dá vários exemplos de pessoas que, mesmo estudando muito a gramática, não demonstravam desenvolver suas habilidades de comunicação.

---

<sup>4</sup> Tradução da pesquisadora.

<sup>5</sup> A aquisição da língua ocorre quando a língua é usada com o fim a que se destina, a comunicação (tradução livre da pesquisadora).



Outro postulado de Krashen (1985) refere-se à *Hipótese do Insumo*. Conforme assegura o autor, a exposição a *insumo compreensível* (*comprehensible input*) do tipo *i+1*, isto é, insumo um pouco além do estágio atual de competência linguística do aprendiz, é condição necessária e suficiente para a aquisição de língua estrangeira, principalmente quando nos referimos a aprendizes de nível básico de proficiência. Para alunos com nível de proficiência superior, no entanto, os resultados são melhores quando são expostos a “rich sources of input”<sup>6</sup> (KRASHEN, 1982, p. 59).

Ainda com relação à *Hipótese do Insumo*, o linguista esclarece que o insumo que contém material linguístico novo torna-se compreensível pelo contexto e pelas informações extralinguísticas.

O constructo *i+1* apoia-se no pressuposto da ordem natural. Segundo esse pressuposto, fundamentado em Chomsky, adquirimos a língua de acordo com estágios fixos predeterminados, ou seja, de acordo com universais linguísticos. Krashen (1985), no entanto, ao contrário de Chomsky, que enfatiza a capacidade inata de aquisição da língua, dá mais ênfase ao papel do insumo na aquisição.

No que tange à *Hipótese do Filtro Afetivo*, Krashen (1985) acredita que uma das barreiras na aquisição da língua é esse filtro. Pessoas mais introvertidas, muito perfeccionistas ou com baixa autoestima possuem um filtro afetivo alto; tendem a se policiar para não cometer erros, comprometendo a espontaneidade e, conseqüentemente, podendo até desenvolver bloqueios. Dessa forma, o linguista acredita que, embora crucial para a aquisição da língua, o insumo compreensível não é suficiente, uma vez que as condições afetivas do aprendiz também devem ser consideradas.

Krashen (2004) renomeia posteriormente a *Hipótese do Insumo* definindo-a como a *Hipótese da Compreensão* que, segundo ele:

[...] refere-se à aquisição inconsciente e não à aprendizagem consciente. O resultado de prover os aprendizes com insumo compreensível é a emergência da estrutura gramatical em uma ordem previsível. Um filtro afetivo forte (ex. ansiedade alta) impedirá que o insumo atinja as partes do cérebro responsáveis pela aquisição da língua<sup>7</sup>. (KRASHEN, 2004, p. 1)<sup>8</sup>

Como na proposta anterior, Krashen (2004) continua considerando a aquisição numa perspectiva linear. Além disso, considera somente a aquisição de estruturas gramaticais.

<sup>6</sup> Em português, “fontes ricas de insumo” (tradução livre da pesquisadora).

<sup>7</sup> Tradução livre da pesquisadora.

<sup>8</sup> Grifos do autor.

### 2.2.3 Concepções sociointeracionistas

Dell Hymes (1972) foi um dos críticos de Chomsky. Contrapõe-se à ideia de falante-ouvinte ideal, que possui poderes inatos, e introduz o conceito de *competência comunicativa*. Os aspectos sociais, desconsiderados tanto por Chomsky quanto por Krashen, passam, então, a ser vistos como fundamentais para a aprendizagem da LM, L2 e LE.

A competência comunicativa, segundo Ellis (1997, p. 13), inclui não apenas o conhecimento linguístico mas também o pragmático. A partir dessa concepção, surge a abordagem comunicativa de aprendizagem e ensino de LE e L2. Nessa abordagem, o ensino da LE e L2 passa a valorizar mais os usos e as funções do que a forma da língua, isto é, o sentido ganha maior destaque do que a correção.

Faz-se necessário citar outros teóricos que se identificam com a abordagem comunicativa e que enfatizam o papel fundamental da interação social na aquisição de LM, L2 ou LE. Dentre esses, podemos destacar Michael Long (1983) e Merrill Swain (1985, 1995).

Michael Long (1983) reconhece que o insumo compreensível é importante para que a aquisição da língua ocorra. Entretanto, o autor acredita que o insumo interativamente modificado (*interactionally modified input*) seja mais significativo do que o previamente modificado (*premodified input*). Propõe, então, a *Hipótese da Interação*, numa tentativa de ampliar a *Hipótese de Insumo* ou *da Compreensão* de Krashen. Através dessa hipótese, Long defende que o insumo apresentado a aprendizes, pelo menos no que se refere àqueles de nível intermediário, deva ser do tipo *não modificado* (*unmodified input*), ou seja, assim como é apresentado por falantes nativos quando se dirigem a falantes nativos. O insumo *não modificado* tornar-se-á compreensível através de modificações decorrentes da interação pela negociação de sentido.

Essas modificações são realizadas através de ajustes na fala, feitos a partir da verificação de compreensão, confirmação da compreensão, solicitação de esclarecimento, reparos através de repetição, mudança de código, explicações, paráfrases etc. Long não rejeita o papel positivo do insumo modificado, mas considera que a aquisição é mais efetiva quando as modificações ocorrem durante as interações sociais.

O insumo compreensível, para Merrill Swain (1985, 1995), embora importante, explica apenas parcialmente a aquisição da língua. Ela vê o *output* (o que o aprendiz produz) como fundamental nesse processo. Segundo explica a autora, é o *output* compreensível gerado através da interação que permite que o aprendiz perceba (*notice*) as lacunas de conhecimento

da língua e experimente formas e estruturas novas a partir do *feedback* que recebe de outros falantes. Ao usar a língua, afirma Swain (1995, p. 126), “os aprendizes podem observar a distância entre o que *querem* dizer e o que eles realmente conseguem dizer”<sup>9</sup>.

A partir dos estudos de Long e Swain, a interação social passa a receber maior destaque no ensino de línguas.

### 2.3 A ZDP DE VYGOTSKY E O *i + 1* DE KRASHEN

Muitos estudiosos já sugeriram que o conceito *i+1* de Krashen pode ser comparado ao de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) de Vygotsky<sup>10</sup>. O *Nível de Desenvolvimento Real* (NDR) de Vygotsky, que se refere ao que já foi consolidado pelo aprendiz ou ao que ele é capaz de realizar de forma autônoma, pode ser associado ao *i* de Krashen, que representa o estágio atual de competência linguística do aprendiz. Já o *Nível de Desenvolvimento Potencial* (NDP), que se refere àquilo que o aprendiz tem condições de desenvolver com a orientação ou colaboração de pessoas mais capazes ou mais experientes, pode ser contrastado com o *+1* de Krashen, que se refere à “regra seguinte que o aprendiz está apto a adquirir na ordem natural” (KRASHEN, 1985, p. 101)<sup>11</sup>.

Dunn e Lantolf (1998), no entanto, argumentam que esses constructos são incomensuráveis, principalmente no que se refere ao papel da interação no desenvolvimento da linguagem, à concepção que esses estudiosos têm da própria linguagem e ao modo como compreendem a aprendizagem e o ensino da língua.

Conforme já exposto, voltamos a esclarecer que Krashen (1985, 2004) – apoiando-se nas ideias de Chomsky (1965) sobre possuímos um *Dispositivo de Aquisição da Linguagem* que é ativado quando da exposição à língua – considera a existência de uma ordem natural de aquisição da língua que é universal (Universal Grammar), ou seja, leva em conta que “todos os seres humanos possuem o mesmo conhecimento linguístico abstrato” (DUNN e LANTOLF, 1998, p. 425)<sup>12</sup>. Assim, a aquisição da língua ocorreria em função de estágios linguísticos fixos mais ou menos previsíveis e que, segundo esses autores (1998, p. 422),

---

<sup>9</sup> Tradução livre da pesquisadora. Grifo da autora.

<sup>10</sup> Sobre os estudiosos que se posicionaram a esse respeito, ver o artigo de Dunn e Lantolf (1998).

<sup>11</sup> Tradução livre da pesquisadora.

<sup>12</sup> Tradução livre da pesquisadora.

“independe de influências culturais e históricas”. Para Krashen (1982), portanto, basta que o aprendiz seja exposto ao insumo compreensível, principalmente do tipo *i+1*, para que a aquisição da língua ocorra e destaca que “teoricamente é possível adquirir uma língua sem nunca falar” (KRASHEN, 1982, p.60)<sup>13</sup>.

Vygotsky (2007), por sua vez, considera que o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, incluindo o sistema semiótico (especialmente a linguagem), ocorre na interação social e não é fixo nem previsível.

No modelo krasheniano, a visão de linguagem reflete um vínculo com a linguística tradicional, que sustenta a ideia de que, na comunicação, um indivíduo assume o papel de emissor, portanto, ativo, e o outro de receptor, passivo. Vygotsky (2007) refuta essa ideia de sujeito cognoscente como ser passivo. Considera-o um sujeito que se constitui histórica e socialmente. Atribui, portanto, papel central à interação social no desenvolvimento do sujeito, inclusive no desenvolvimento linguístico, e aponta que a linguagem é mediadora nesse processo. Krashen (1985, 2004) , ao contrário, vê a aprendizagem da língua como um processo individual e previsível.

Nesse sentido, concordamos com Dunn e Lantolf (1998) quanto às teorias de Vygotsky e de Krashen serem epistemologicamente diferentes e que, embora incomensuráveis, a aplicação dessas teorias nos processos de aprendizagem e ensino se assemelham, pois ambas partem da ideia de que o aprendiz precisa de desafios para avançar no seu desenvolvimento. De acordo com o constructo da ZDP, se a tarefa apresentada ao aprendiz for muito simples ou se a assistência for maior do que a necessária, não haverá desenvolvimento significativo. Nesse sentido, Krashen (1985) também acredita que, se o insumo não tiver características de *+1*, a aquisição da língua não ocorrerá.

## 2.4 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

David Ausubel formou-se médico e especializou-se em psiquiatria. Dedicou sua carreira à área acadêmica, mais especificamente, à área da psicologia educacional. Em 1963, Ausubel escreve sua monografia intitulada *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*<sup>14</sup>. Nessa obra, o autor procura explicar o processo de aprendizagem através de uma abordagem

---

<sup>13</sup> Tradução livre da pesquisadora.

<sup>14</sup> Psicologia da aprendizagem verbal significativa.

cognitivista. A monografia foi, na verdade, uma contra-argumentação à abordagem behaviorista, muito em voga na época, que defendia que o sujeito aprende por memorização. Para Ausubel (2003), esse tipo de aprendizagem é, na maioria das vezes, não significativa e de curto prazo de retenção. Defende, então, que aprender significa organizar e integrar material novo à estrutura cognitiva.

Ausubel revisa a obra de 1963 e, em 2000, uma nova edição é publicada com o título *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*<sup>15</sup>.

Em seus estudos, Ausubel (2003) demonstra interesse e preocupação com a aprendizagem escolar mais especificamente, ou seja, com a que ocorre em contextos formais de ensino. Segundo argumenta o estudioso, o fator cognitivo de maior influência na aprendizagem de um indivíduo é aquilo que ele já sabe, pois isso serve de ponto de ancoragem para os novos conceitos ou para a nova informação.

Na teoria de Ausubel, um dos principais conceitos é o de *aprendizagem significativa*. Para ele (1963), *aprendizagem significativa*, originalmente chamada de *aprendizagem verbal significativa*, é o processo através do qual uma nova informação ancora-se, de maneira não arbitrária e substantiva, a conceitos ou as proposições relevantes da estrutura cognitiva do aluno. Assim, os conceitos ou as proposições que já existem na estrutura cognitiva dos indivíduos servem de *subsunçores*<sup>16</sup>, ou seja, de ponto de ancoragem para as novas informações ou novos conceitos. Nesse processo de ancoragem não arbitrária, os subsunçores iniciais são modificados e tornam-se mais elaborados.

Com relação a essa teoria, Ausubel (2003) faz uma distinção entre *aprendizagem significativa* e *aprendizagem mecânica*. Segundo esclarece, na *aprendizagem mecânica*, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária, literal e não substantiva, ou seja, ela não se relaciona a nenhum subsunçor relevante disponível na estrutura cognitiva do aprendiz; é distribuída ao acaso. Por isso, essa aprendizagem é geralmente de “duração, utilidade e significado transitório” (AUSUBEL, 2003, p. XII). No entanto, Ausubel encara a aprendizagem mecânica necessária, conforme argumenta Moreira (1999, p. 153),

[...] quando um indivíduo adquire informações em uma área de conhecimento completamente nova para ele, isto é, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados.

---

<sup>15</sup> Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.

<sup>16</sup> A palavra “subsunçor” não existe no português, mas foi cunhada por Moreira (1999) numa tentativa de portuguesar a palavra “subsumer” do inglês.

Desse modo, a aprendizagem mecânica e a significativa não constituem uma dicotomia, mas extremos de um contínuo (MOREIRA, 1999).

Nas escolas, muitas vezes, o que ocorre é uma valorização do extremo próximo à aprendizagem mecânica. Nesses casos, as tarefas propostas aos alunos, bem como as questões de prova, exigem apenas uma simples reprodução ou memorização de conteúdo. Após as avaliações, o aluno tende a facilmente esquecer o conteúdo memorizado se não houve integração ou relação deste com elementos existentes em sua estrutura cognitiva.

Para Ausubel (2003), o conhecimento prévio é indispensável para que haja aprendizagem significativa, caso contrário a aprendizagem é apenas mecânica ou automática, que é tida como necessária quando não há conhecimento prévio ou subsunçores na estrutura cognitiva do indivíduo.

A fim de desencadear aprendizagens significativas, Ausubel (2003) sugere que sejam utilizados *organizadores avançados*, recursos pedagógicos que funcionam como uma ponte cognitiva entre o que o aluno já sabe e o que vai aprender. Esses *organizadores* auxiliam no desenvolvimento de subsunçores, os quais, por sua vez, promovem a assimilação ou a ancoragem de um novo conhecimento e, possivelmente, também sua retenção.

Podemos explicar o uso de *organizadores avançados* usando como exemplo um evento de sala de aula no qual os alunos são solicitados a ouvir um diálogo que aborda comportamentos inadequados no trânsito. O professor inicia a tarefa informando os alunos sobre tal contexto e solicita que antecipem ideias passíveis de serem mencionadas na conversa. Assim, conforme a necessidade, o professor ou mesmo os colegas mais experientes podem auxiliar na construção dessas ideias na língua estrangeira objeto de estudo (utilizando itens lexicais e estruturas sintáticas talvez desconhecidos do aprendiz e possibilitando, ainda, a familiarização do aluno com a pronúncia desses itens). Feito isso, o professor solicita aos alunos que ouçam a conversa a fim de identificar se as ideias apontadas pelos participantes do diálogo são semelhantes as que os alunos mencionaram e que outros comportamentos indesejáveis no trânsito são apresentados. Essa estratégia auxilia os alunos na compreensão do novo material, visto que as ideias antecipadas servem de âncora para o que lhes é novo.

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), só ocorre quando o novo material de aprendizagem for potencialmente significativo, ou seja, quando esse material contenha algo novo e que esse novo tenha como esteio os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Se relacionarmos o exposto ao discurso oral em língua estrangeira visto como material de aprendizagem, podemos dizer que, se esse discurso contiver novas ideias, novo

léxico e ou novas estruturas sintáticas, pode ser considerado material potencialmente significativo capaz de promover aprendizagens igualmente significativas. Este é o principal objetivo desta investigação, ou seja, o de verificar se o discurso oral do professor de língua inglesa pode ser considerado material de aprendizagem potencialmente significativo.

## 2.5 AS NOÇÕES DE *LÍNGUA*, *LINGUAGEM E FALA* NA LINGUÍSTICA SAUSSURIANA

Ferdinand de Saussure, estudioso suíço do início do século XX, foi quem instituiu a linguística no campo das ciências e definiu o objeto de estudo dessa ciência, a língua. “Mas o que é a língua?” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Essa é uma das perguntas que o linguista se propõe a esclarecer.

Saussure tornou-se reconhecido, principalmente, por ocasião da publicação do *Curso de Lingüística Geral* (1916), obra póstuma organizada por seus colegas de ensino, Charles Bally e Albert Sechehaye, com base em anotações feitas por alunos de Saussure durante seus cursos em Genebra.

Para Saussure (2006), a *língua* é um *sistema de signos*. Esse sistema é abstrato e relativamente estável. Segundo destaca o mestre genebrino, a *língua* não é uma nomenclatura na qual cada “nome” se une a um “objeto”, pois considera que o objeto não preexiste, “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p. 15). De acordo com o autor (2006, p. 21), a *língua* é “um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade”. Vista dessa forma, a língua é passível de ser estudada e aprendida.

Saussure (2006) define *signo* como a relação entre um *significante* (uma imagem acústica ou um grafema) e um *significado* (um conceito) e entende que esta relação é arbitrária, isto é, não existe um laço natural entre o significante e o significado. Trata-se apenas de uma convenção. O conceito de “pé”, por exemplo, poderia ser representado por outra imagem acústica qualquer que não a sequência de sons [p] e [É]. Isso explica a diferença que há entre as línguas.

Assim, não é o usuário da língua quem escolhe o *significante* e o *significado* de um *signo*, pois tanto um quanto o outro são impostos pela sua comunidade linguística. A associação que esse usuário faz entre a imagem acústica (o significante) e a representação psíquica (o significado) é fruto da aprendizagem.

Cada signo, conforme esclarece Saussure (2006), só tem valor se relacionado a outros signos. Essa relação se dá em dois eixos: o sintagmático ou horizontal e o paradigmático ou vertical. No eixo sintagmático, a relação é de linearidade, isto é, na cadeia da fala, o valor de um determinado signo se constitui pelas diferenças entre ele e o signo que o sucede, ou o que o precede, ou ambos. No eixo paradigmático, a relação é de associação, ou seja, o valor de um signo se constitui pela relação deste com outros signos dentro do sistema (intralinguístico). Essa relação existe *in absentia*. Enfim, para Saussure (2006), um *signo* é aquilo que os outros não são, num princípio de solidariedade entre as partes do todo.

O conceito ou o significado de um determinado signo não é uma ideia dada *a priori*, visto que antes da língua ou sem o recurso dos signos nosso pensamento é somente “uma massa amorfa e indistinta” (SAUSSURE, 2006, p. 130). O *significado* é estabelecido quando definimos o recorte na massa amorfa do pensamento. O mesmo ocorre com o *significante*, isto é, ao delimitamos o recorte na massa amorfa fônica, estabelecemos o *significante*. Esses argumentos explicariam as diferenças entre as línguas: cada comunidade linguística faz recortes na massa amorfa do pensamento e na massa amorfa fônica a sua maneira, ou seja, por convenção.

Conforme já mencionado, a *língua*, na visão saussuriana, é um legado histórico, um contrato social. É, assim, uma entidade puramente abstrata e exterior ao homem. O indivíduo por si só não pode criá-la nem modificá-la. Segundo Saussure, a língua “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17).

Nessa concepção, a língua pode ser adquirida ou aprendida, pois “é o produto que o indivíduo registra passivamente”, segundo Saussure (2006, p. 22). Por isso, para conhecer-lhe o funcionamento, ou seja, as normas, o indivíduo tem necessidade de aprendê-la. Já a *linguagem*, na visão de Saussure, é a faculdade, inata ao ser humano, de usar a língua. Não é passível de ser estudada pela linguística, pois ela tem, além do lado social, o lado individual, ou seja, é a fusão da *língua*, que é social, e da *fala*, que é individual. A linguagem é, portanto, heterogênea.

As ideias de Saussure sobre língua e linguagem são assim expressas:

Mas, o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de



diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Saussure também define *fala*. Para ele, a *fala* é um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2006, p. 22) e, por isso, ilimitada. Ela é a concretização da língua. A fala “é necessária para que a língua se estabeleça”; é ela “que faz evoluir a língua” (2006, p. 27).

Embora Saussure, no intuito de instaurar a linguística como ciência, tenha definido a *língua* como seu objeto de estudo, ele não desconsidera a importância dos estudos da *fala*. Explica, entretanto, que “Cumprir escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo” (SAUSSURE, 2006, p. 28) e, então, opta por estudar a *língua*.

Do legado dos estudos de Saussure e da pertinência de suas ideias, novas teorias foram produzidas. Conceitos saussurianos foram modificados, ampliados e ressignificados. Émile Benveniste é um dentre vários teóricos que, a partir da leitura que faz do *Curso de Linguística Geral*, resgata ideias de seu mestre e busca superá-lo conforme ele próprio afirma nos textos *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Semiologia da língua* (1969):

Compete-nos tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante. (BENVENISTE, 2006, p. 224)

[...] é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. (BENVENISTE, 2006, p. 67)

Visto que a teoria enunciativa de Benveniste constitui um dos aportes de nosso trabalho, passamos agora a abordar alguns aspectos dessa teoria que consideramos relevantes para a investigação a que nos propomos, isto é, como é e como docentes e discentes consideram que deva ser a enunciação oral do professor de língua estrangeira.

## 2.6 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE

A língua é vista por Benveniste (2005, p. 127) como um “sistema orgânico de signos lingüísticos”. Esse conceito de *língua* foi, sem dúvida, herdado de Saussure e serviu como ponto de partida de seus estudos. A caminhada que daí decorre resulta na sua concepção de *enunciação* que foi construída e ressignificada ao longo de 40 anos de estudo.

Benveniste amplia ou ressignifica as visões de Saussure quando inclui, nos estudos da linguística, a *enunciação* ou, como diria ele, o homem na língua<sup>17</sup>. Conforme aponta Flores (2005, p. 30), “Esta é a inovação de seu pensamento: supor sujeito e estrutura articulados”.

Em *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (2006, p. 82) define *enunciação* como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Para Benveniste (2006, p. 83-84), a língua nada mais é do que possibilidade de língua antes de se transformar em enunciado, e é o locutor quem converte a língua em discurso pela enunciação. O *discurso*, para Benveniste (2006, p. 82), não é a *fala*; é a *manifestação da enunciação*.

A fim de enunciar e produzir discurso, o locutor precisa apropriar-se do aparelho formal da língua para, então, nesse ato individual em que utiliza a língua, enunciar “sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 2006, p. 84). Assim, em seu discurso, o locutor instaura o interlocutor, o espaço e o tempo.

Nessa perspectiva, o locutor é, portanto, o parâmetro de referência da enunciação, pois nela os “signos ‘vazios’, não referenciais com relação à ‘realidade’, sempre disponíveis” ganham vida (BENVENISTE, 2005, p. 280). Na língua, ou seja, no sistema, um signo não tem referência. Só é possível encontrar o referente de um signo no discurso, ou seja, na enunciação. Por isso, o sentido só se define na situação de uso da língua.

Embora, no sistema da língua, um signo não tenha referência, ele é “dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua” (BENVENISTE, 2006, p. 227). A significação de um signo se define na sua relação paradigmática com outros signos dentro do sistema (intralingüístico).

---

<sup>17</sup> A quinta parte do livro *Problemas de Lingüística Geral I* é intitulada *O homem na língua*. Entretanto, no Prefácio desse mesmo livro, conforme destacam Flores e Teixeira (2009), o próprio Benveniste chama essa quinta parte de *O homem na linguagem*. Por isso, estes autores sugerem o axioma *o homem está na língua* porque o homem é “fundado simbolicamente na linguagem”. Contudo, preferimos apenas utilizar a expressão *o homem na língua*.

Já, o sentido se realiza em e por uma forma específica, ou seja, na frase, na relação sintagmática de suas partes. Segundo explica Benveniste, “o sentido da frase é de fato a *idéia* que ela exprime; esse sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 2006, p. 230).

Recorrendo mais uma vez ao capítulo *O aparelho formal da enunciação*, do livro *Problemas de Lingüística Geral II*, vemos como Benveniste (2006) explica o que são os índices específicos e os procedimentos acessórios que todo locutor utiliza quando enuncia.

As formas específicas, segundo declara esse autor, são: (a) os “*índices de pessoa* (relação *eu-tu*)”; (b) os “*índices de ostensão* (tipo *este, aqui, etc.*)”; e (c) os “*índices de tempo*” (BENVENISTE, 2006, p. 84-85). Todas essas formas têm o *EGO* como centro de referência da enunciação. Sendo assim, a temporalidade é produzida na enunciação e por meio dela. O momento presente do locutor é que dá origem ao tempo, pois o passado e o futuro não existem senão em relação ao presente do locutor. Esse presente é inerente à enunciação e “se renova a cada nova produção de discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 85), isto é, o presente da enunciação só é presente no momento em que o locutor enuncia.

Benveniste (2005, 2006) explica ainda a diferença entre os *índices de pessoa* e os *termos nominais*. Segundo esclarece, os *índices de pessoa* referem-se a indivíduos linguísticos que nascem na enunciação, isto é, são “engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo” (BENVENISTE, 2006, p. 85). Os *termos nominais*, por sua vez, referem-se a conceitos, ou seja, “a uma noção constante e ‘objetiva’ apta a permanecer virtual ou a atualizar-se num objeto singular, e que permanece sempre idêntica na representação que desperta” (BENVENISTE, 2005, p. 278).

Enfim, tudo aquilo a que essas formas específicas se referem (o *eu*, o *aqui* e o *agora*) passa a existir somente na instância da *enunciação*. Fora da enunciação, o *eu* não é ninguém, o *aqui* não é espaço ou lugar algum e o *agora* não é tempo nenhum. São apenas “nomes” metalinguísticos.

Com relação aos procedimentos acessórios, Benveniste (2006, p. 86) esclarece que “Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para esse fim de um aparelho de funções” e elenca três funções principais: a *interrogação*, que serve para suscitar uma resposta; a *intimação*, que objetiva a dar ordens; e a *asserção*, que “visa a comunicar uma certeza”. O autor acrescenta a isso “todos os tipos de modalidades formais” que “enunciam atitudes do enunciador” (BENVENISTE, 2006, p. 87).

Ao propor a noção de *aparelho formal da enunciação*, Benveniste considera que esse aparelho é inerente a todas as línguas, mas que seu uso depende da enunciação (FLORES et. al., 2008, p. 22). É esse aparelho que possibilita ao sujeito atualizar a língua, entendida como um sistema, cada vez que enuncia. Ao atualizar a língua, ou seja, ao transformar individualmente a língua em discurso, a partir do *aparelho formal de enunciação*, o sujeito faz com que, a cada instância, ele próprio constitua um centro de referência (de pessoa, de espaço e de tempo). Logo, a existência do sujeito está condicionada ao uso da língua. É por meio da língua que o sujeito marca-se a si mesmo e aos outros.

Quando Benveniste se propõe a estudar o *aparelho formal da enunciação*, tenta compreender como o sentido se forma em palavras. Ou seja, o que está no centro da investigação é a semantização da língua.

A referência é, para o autor (2005), parte integrante do processo de enunciação, pois, no momento em que enuncia, o locutor se apropria da língua, enuncia sua posição como locutor e implanta o outro diante de si. Ao enunciar, o locutor exprime sua posição como tal por meio de índices específicos, de um lado, e de procedimentos acessórios, de outro. O locutor, portanto, serve-se de um aparelho formal tanto para introduzir-se na fala quanto para remeter outros indivíduos linguísticos aos seus referentes. Da mesma forma, o locutor utiliza procedimentos acessórios para influenciar o comportamento do alocutário.

A conclusão disso é que, para Benveniste, a subjetividade e a intersubjetividade são constitutivas da linguagem, pois “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). A condição de intersubjetividade é, segundo destaca, “a única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2005, p. 293).

O autor reforça a ideia de que a linguagem é “própria da natureza do homem”, e ainda, é “para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem” (BENVENISTE, 2005, p. 93). Assim, é através da linguagem que a experiência de um sujeito tornar-se acessível a outro sujeito. O locutor, por intermédio da linguagem, representa a realidade, e o interlocutor a recria (BENVENISTE, 2005, p. 26).

Benveniste, assim como Saussure, Vygotsky e Bakhtin (conforme veremos a seguir), também associam linguagem e pensamento. Para Benveniste (2005, p. 26), “a ‘forma’ do pensamento é configurada pela estrutura da língua”. O homem não existe fora da linguagem. Na verdade, é pela linguagem que o homem toma consciência de si e dos outros. Conforme aponta Benveniste (2005, p. 56) citando Saussure, é também pela linguagem que aquilo que

nomeamos passa a existir, pois o que não nomeamos, não existe para nós, ou seja, a ideia não existe *a priori*.

Conforme declara Benveniste, “A possibilidade do pensamento liga-se à faculdade de linguagem, pois a língua é uma estrutura enformada de significação, e pensar é manejar os símbolos da língua” (BENVENISTE, 2005, p. 80).

Nessa concepção, Benveniste (2005, p. 32) defende que “Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma”. Desse modo, a língua não existe fora de uma cultura, e esta não existe desvinculada da língua. Assim, também, o homem não existe sem a linguagem.

Por outro lado, linguistas das teorias enunciativas consideram a enunciação como um processo, e o enunciado como um produto. A enunciação, para eles, não é passível de ser analisada, somente “as marcas da enunciação no enunciado” (FLORES et. al., 2008, p. 36), ou seja, “os traços do ato *no produto*” (FIORIN, 1996, p. 31).

Sob essa ótica, cabe ressaltar que nossa investigação procura apontar quais *traços* ou características professores e alunos de nível de proficiência B2 acreditam que deva ter a enunciação oral docente. Dito de outra forma, buscamos identificar a percepção docente e discente de como deve ser o uso – pelo professor – do aparelho formal da enunciação inerente à língua inglesa, para que o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno seja significativo, uma vez que, mesmo sendo apenas ouvinte, o aluno não é passivo; o que a teoria enunciativa de Bakhtin vem corroborar, conforme veremos na seção seguinte.

## 2.7 A TEORIA ENUNCIATIVA DE MIKHAIL BAKHTIN

Pouco se sabe sobre a vida de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Conforme introdução do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, escrita por Marina Yaguelloeste (1997, p. 11), esse estudioso russo “pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas”, entre os quais participavam Valentin N. Voloshinov e Pável Medvedev, que eram alunos, amigos e admiradores de Bakhtin.

Algumas obras relacionadas ao nome de Bakhtin foram assinadas por Voloshinov, como é o caso do livro acima mencionado. Outras foram assinadas por Medvedev. Por esse motivo, há conflito entre os críticos sobre a verdadeira autoria desses livros. Entretanto, neste

estudo, não pretendemos discutir tal questão. Usaremos somente o nome de Bakhtin quando nos referirmos às obras assinadas pelos integrantes do Círculo de Bakhtin, acima citados.

Bakhtin e Vygotsky tinham ideias que se assemelhavam em muitos aspectos. Talvez isso se justifique por terem nascido na Rússia, num mesmo momento histórico (Bakhtin em 1895 e Vygotsky em 1896). Tanto Bakhtin quanto Vygotsky, junto com outros intelectuais da época, foram vítimas do regime de Stalin (1930), e ambos foram influenciados pelo marxismo. Construíram suas teorias sob as bases do materialismo dialético, considerando a linguagem uma ferramenta viva, e o homem um ser histórico e social que se constitui na e pela linguagem. Por isso, enfatizavam o papel da cultura na formação do homem.

O *dialogismo*, um dos conceitos mais importantes na obra de Bakhtin, foi introduzido em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929). Para esse teórico, o *dialogismo* é o princípio constitutivo da linguagem, é condição da linguagem e, por isso, pressupõe a permanente relação com o outro.

Conforme a teoria de Bakhtin, a atualização da língua se efetua na forma de enunciados (orais ou escritos). A unidade básica de análise para o autor é, portanto, o *enunciado*, compreendido como um elo na cadeia verbal em que cada um “deve ser visto antes de tudo como uma *resposta*” (BAKHTIN, 2003, p. 297)<sup>18</sup> a algo já dito anteriormente e que antecipa a reação ou resposta do interlocutor. Dessa forma, na concepção bakhtiniana, “Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 371). Cada enunciado é apenas um elo entre outros enunciados na cadeia da comunicação verbal.

Isso significa que todo enunciado produzido por um indivíduo, de alguma forma, relaciona-se tanto com enunciados que o antecedem quanto com os que o sucedem. E um enunciado sempre traz ecos de outros enunciados “sobre o mesmo tema, aos quais respondemos e com os quais polemizamos” (BAKHTIN, 2003, p. 297). O discurso, portanto, nunca é individual. Ele mantém relações com outros discursos e com seus interlocutores.

Conforme ressalta esse estudioso russo, “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Assim sendo, a linguagem é entendida como uma atividade social resultante da interação dialógica de interlocutores responsivamente ativos.

Bakhtin (1997), por meio do conceito de *enunciado* vinculado à ideia de *dialogismo*, considera que tanto o desenvolvimento intelectual quanto o desenvolvimento linguístico do sujeito ocorrem na interação social. Nosso pensamento, segundo Bakhtin (1997), é

---

<sup>18</sup> Grifo do autor.

condicionado pela linguagem, ou seja, “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que modela e determina sua orientação”<sup>19</sup> (BAKHTIN, 1997, p. 112).

Desde esse ponto de vista, segundo Bakhtin, aprendemos uma língua através do uso que dela fazemos durante a comunicação verbal viva, ou seja, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

De acordo com Bakhtin (2003, p. 283), não é possível aprender uma língua através de orações “porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas”. As orações são neutras em relação ao conteúdo ideológico, e sua estrutura é de natureza gramatical. Logo, o receptor de uma oração não pode ser considerado um “participante real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 272), uma vez que não se espera dele nenhuma reação ou resposta. As orações também não se relacionam a enunciados de outros falantes e não antecipam a reação de seus ouvintes ou leitores. São apenas *unidade da língua* enquanto o enunciado é uma *unidade da comunicação discursiva* e sua existência está vinculada a um momento histórico e social. O enunciado, portanto, nunca é neutro.

Bakhtin (1997) considera o enunciado como sendo um lugar de conflito e de luta, pois é o ponto de interação de locutores e interlocutores. Em sua concepção, um enunciado é sempre acompanhado de uma atitude responsiva, ou seja, pressupõe uma resposta do(s) outro(s) a quem o enunciado se dirige. Conforme aponta Kuhn e Flores (2008, p. 73), “A constituição do enunciado não exclui a oração. O enunciado é exatamente a realização enunciativa da oração”. Em outras palavras, um enunciado pode ser composto de uma só palavra ou de uma só oração, assim como pode ser composto de várias orações. Os limites de um enunciado são marcados pela alternância dos interlocutores, ou seja, pelos turnos da fala ou da escrita. Assim, o que define a totalidade de um enunciado é a possibilidade de responder a esse enunciado.

Considerando o exposto, para Bakhtin, a aquisição de uma língua se dá em sua realização. Em outros termos, ele diz que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 282, 283).

---

<sup>19</sup> Grifo do autor.

Conforme aponta Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”<sup>20</sup> (BAKHTIN, 1997, p.124). Para ele, a língua se materializa no enunciado que é produzido nas interações sociais num determinado contexto histórico e cultural.

Resumindo, enunciados, na concepção bakhtiniana, são sempre dialógicos, pois são unidades de comunicação e, desse modo, pressupõem permanente relação com o outro. O receptor não é um destinatário pacífico que se limita a compreender o locutor. Segundo destaca o autor, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Essa atitude pode ocorrer imediatamente após a compreensão de um enunciado, como pode também permanecer muda durante um tempo. Entretanto, conforme argumenta Bakhtin, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”, isto é, “a compreensão responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin se posiciona em relação aos métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. Para ele, “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN, 1997, p. 95).

No que diz respeito à compreensão, o estudioso afirma ser esta uma forma de diálogo, pois ao compreender um enunciado, o ouvinte (ou o leitor)

[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Tanto Bakhtin quanto Vygotsky e Benveniste procuram mostrar o caráter social da linguagem, ou seja, que a linguagem pressupõe o outro. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o enunciado do *Ego*, ou seja, do *eu* locutor, constitui-se de e pelos enunciados de outros, assim como a consciência que o *eu* desenvolve acerca de si mesmo, a subjetividade, só se constrói por contraste com o outro, na intersubjetividade. Ambas as figuras, o *eu* e o *outro*, são igualmente importantes e necessárias nas teorias desses estudiosos. Desde essa concepção,

---

<sup>20</sup> Grifo do autor.



podemos dizer que a língua afeta a sociedade e a sociedade afeta a língua, pois são elementos que não podem ser dissociados.

Alinhamo-nos à concepção desses três teóricos por acreditar que a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e linguístico e a construção do conhecimento são, por natureza, processos dialógico-enunciativos.

Na aquisição da linguagem, conforme compreendemos, o outro tem papel fundamental, pois segundo afirma Benveniste (2005, p. 31), “a criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra”. Para Bakhtin,

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). (BAKHTIN, 2003, p. 294)<sup>21</sup>.

Vygotsky (2007) defende que as funções psicológicas superiores surgem e se transformam na interação social, sendo que a linguagem tem papel fundamental nesse processo.

Tudo isso justifica a relevância do *outro* na constituição do *eu* e, mais especificamente, a importância do discurso alheio no discurso do locutor. Assim, a enunciação pode ser vista como o ato no qual locutor e ouvinte interagem. É essa interação que nos propomos investigar, ou seja, o quanto o ouvinte – nesse caso o aluno de nível de proficiência B2 – compreende do enunciado produzido pelo professor, e como professores e alunos acreditam que deva ser a enunciação oral do professor para que haja promoção do desenvolvimento da compreensão discente.

Convém, mais uma vez, lembrar que, na concepção bakhtiniana, o ouvinte não é passivo. Ele interage com o discurso alheio, pois além de ser influenciado por ele, também influencia na sua produção.

Com relação ao que o ouvinte de nível de proficiência B2 já é capaz de compreender, mesmo que parcialmente, consideramos os descritores sugeridos no *Quadro Comum de Referência para as Línguas* (QCE) que apresentamos a seguir.

---

<sup>21</sup> Grifo do autor.

## 2.8 O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO

O *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*<sup>22</sup> ou *Quadro Comum Europeu* (doravante QCE), como é mais conhecido no Brasil, é um documento que foi produzido a partir de extensas pesquisas realizadas há mais de quarenta anos (MORROW, 2004). Essas pesquisas na área da aprendizagem e do ensino de línguas modernas são apoiadas e financiadas pelo Conselho da Europa que tem como uma de suas principais metas, conforme aponta Morrow, promover e garantir o direito à democracia e à dignidade dos cidadãos.

O Conselho da Europa (*Council of Europe*), com sede em Estrasburgo na França, é uma das organizações políticas mais antigas do continente europeu. Foi fundado em 1949 por dez países e, atualmente, conta com quarenta e sete países membros<sup>23</sup>. O Conselho da Europa (doravante COE) tem diversos e amplos fins políticos, econômicos e culturais. Entretanto, para este estudo vale destacar as políticas linguísticas que visam a promover:

- O PLURILINGUISMO: todos têm o direito de desenvolver, durante sua vida, habilidades comunicativas num certo número de línguas e com certo grau de proficiência de acordo com suas necessidades;
- A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: a Europa é multilíngue e todas as línguas são formas igualmente valiosas de comunicação e expressão da identidade; o direito que cada um tem de usar e aprender sua(s) língua(s) é garantido pelas convenções do Conselho da Europa;
- A COMPREENSÃO MÚTUA: a oportunidade de aprender outras línguas é condição essencial para a comunicação intercultural e aceitação das diferenças culturais;
- A CIDADANIA DEMOCRÁTICA: a participação em processos democráticos e sociais em sociedades multilíngues é facilitada pela competência plurilíngue dos indivíduos; e
- A COESÃO SOCIAL: a igualdade de oportunidade para o desenvolvimento pessoal, a educação, o emprego, a mobilidade, o acesso à informação e o enriquecimento cultural depende do acesso à aprendizagem de língua durante toda a vida<sup>24</sup>.

Ao promover a aprendizagem e o ensino das línguas modernas, o COE atua em consonância com seus objetivos. Afinal, a competência plurilíngue facilita as relações

<sup>22</sup> O título na edição portuguesa foi assim traduzido: *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Entretanto, optamos por manter os termos em ordem diferente, pois é assim conhecido no Brasil.

<sup>23</sup> Dados retirados do sítio [www.coe.int](http://www.coe.int) em 29 de dezembro de 2011.

<sup>24</sup> Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp) Acesso em: 30 de abril de 2011.

culturais, políticas, comerciais e financeiras entre os países membros e as populações desses países, promovendo uma maior mobilidade, intercâmbio e cooperação internacional, melhorando a compreensão não apenas entre europeus, mas também em nível mundial.

O conceito de plurilinguismo cresce em importância na abordagem de aprendizagem e ensino de línguas proposta pelo Conselho da Europa. Conforme explica o documento, o aprendiz não é aquele que, ao aprender uma língua estrangeira, adquire pura e simplesmente um modo distinto e autônomo de atuar e de se comunicar (multilinguismo), ele adquire também competência plurilíngue e pluricultural, pois “competências linguísticas e culturais relativas a cada língua são modificadas pelo conhecimento da outra”<sup>25</sup> (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73). O COE destaca que

A **competência plurilíngue e pluricultural** é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231)

Na perspectiva do plurilinguismo, conforme exposto acima, o QCE valoriza diferentes níveis de proficiência e considera que o aprendiz não precisa ter necessariamente um domínio avançado para se tornar usuário da língua. Conforme argumenta Morrow (2004, p.15), aprender uma língua não é uma questão de se saber tudo ou nada. As habilidades que o aprendiz precisará desenvolver e a proficiência que precisará adquirir dependerão de suas necessidades, de seus interesses e de seus objetivos.

O usuário da língua, de acordo com o exposto no QCE, é visto como um agente social e, como tal, tem tarefas a desempenhar dentro de um contexto sob determinadas circunstâncias e numa determinada área de atuação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). Por isso, nem sempre todas as habilidades precisam ser igualmente desenvolvidas por ele.

O QCE não pretende ser prescritivo, pois não define aquilo que os profissionais da área da aprendizagem e do ensino de línguas devem ou não fazer, quais métodos devem ser seguidos ou que objetivos devem atingir. Entretanto, o QCE não se mostra neutro. Há uma clara motivação ou influência da teoria sociointeracionista que pode ser percebida já no segundo capítulo do QCE, onde a adoção de uma abordagem de aprendizagem e ensino baseada na ação (*action-oriented approach*) é defendida. Essa abordagem, como mencionado anteriormente, considera os usuários e os aprendizes de línguas como agentes sociais que têm tarefas a cumprir nos mais variados contextos sociais.

---

<sup>25</sup> Tradução livre da pesquisadora para o português do Brasil.

Conforme apresentado no início do QCE, um dos objetivos do documento é fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, bases curriculares, exames, materiais didáticos etc. na Europa”<sup>26</sup> (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 1). Para cumprir com esse propósito, o QCE define níveis de proficiência e propõe escalas ilustrativas de descritores de proficiência para esses diferentes níveis. Os organizadores do QCE reconhecem que:

Qualquer tentativa para definir os ‘níveis’ de proficiência seria de certo modo arbitrária, como o seria para qualquer outro domínio do conhecimento declarativo ou da competência de realização. Contudo, é útil, por razões práticas, elaborar uma escala de níveis para segmentar o processo de aprendizagem com vista à elaboração de programas, de exames, etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 40).

O número de níveis propostos pelo QCE, conhecidos como Níveis Comuns de Referência, parte da divisão clássica de níveis de proficiência conhecidos como básico, intermediário e avançado e sugere os níveis A, B e C. O nível A refere-se ao *Usuário<sup>27</sup> Elementar (Basic User)*; o B, ao *Usuário Independente (Independent User)*; e o C, ao *Usuário Proficiente (Proficient User)*. Esses níveis são subdivididos em A1 (*Breakthrough/Iniciação*), A2 (*Waystage/Elementar*), B1 (*Threshold/Limiar*), B2 (*Vantage/Vantagem*), C1 (*Effective Operational Proficiency/Proficiência Eficaz*) e C2 (*Mastery/Maestria*).

Partindo dessa divisão, o sistema em árvore ou hipertexto pode ser adotado, ou seja, parte-se de pontos de referência fixos que podem ser subdivididos, dependendo da forma como se deseja organizar a aprendizagem ou descrever a proficiência dos aprendizes. Esse sistema considera que o “tempo médio” que o aprendiz leva para atingir os diferentes níveis não é uma medida linear, pois isso depende de inúmeras variáveis, tais como: o contexto em que ele está inserido, os recursos, o tempo de que ele dispõe para a aprendizagem etc.

Segundo esclarece o QCE,

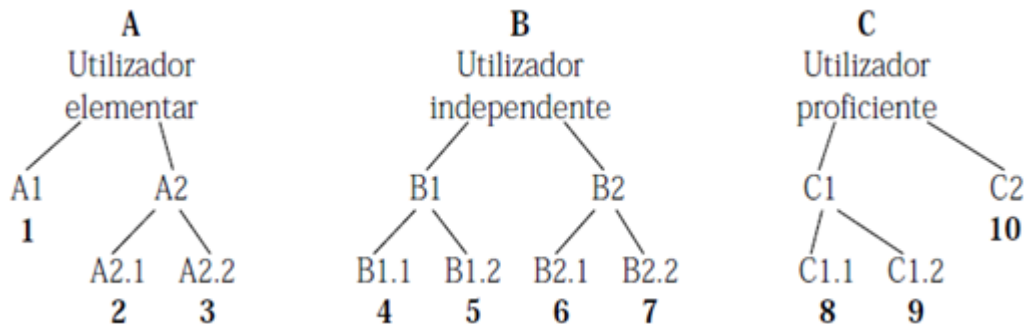
[...] a experiência que se tem com as escalas existentes sugere que muitos aprendentes precisam de mais do dobro do tempo para atingir o *Nível Limiar (Threshold Level)* do que para atingir o *Nível Elementar (Waystage)* e, provavelmente, precisam de mais do dobro para atingir o *Nível Vantagem (Vantage Level)* do que aquele que foi necessário para o *Nível Limiar (Threshold Level)* [...] (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 40, 41)

<sup>26</sup> Tradução livre da pesquisadora para o português do Brasil.

<sup>27</sup> Na versão oficial portuguesa, o termo usado no QCE é *utilizador*.

Diante dessas considerações, a abordagem em árvore ou hipertexto sugerida pelo QCE permite variações conforme o contexto da aprendizagem, podendo, em alguns casos, ser necessária uma divisão em mais níveis quando da elaboração de um currículo, conforme mostra o exemplo na Figura 1.

Figura 1: Esquema que ilustra uma possível forma de organização de um currículo



Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 60.

Como já dito anteriormente, as habilidades e competências do aprendiz de línguas são delineadas no QCE em cada um dos níveis (A, B e C) através de descritores de proficiência. Esses descritores possibilitam uma melhor compreensão daquilo que o usuário deverá ser capaz de realizar na língua e, ainda, com que desenvoltura. Dessa forma, as escalas de descritores sugeridas no QCE são utilizadas como parâmetro na avaliação da proficiência linguística do aprendiz, na elaboração de exames de qualificação e de materiais didáticos, bem como na avaliação de materiais didáticos. Esse parâmetro permite, inclusive, que sejam feitas avaliações de estabelecimentos de ensino e de exames de qualificação.

A apresentação desses descritores no documento é feita de diferentes formas para atender a diferentes propósitos. No capítulo 3 do QCE, é apresentada uma escala global cujos descritores são redigidos de forma resumida para que se tenha uma visão holística da proficiência nos diferentes níveis (ver Quadro 1). Essa escala global propõe-se a atender usuários não especializados ou a dar uma visão de conjunto da proficiência típica aos diferentes níveis, a fim de que o usuário ou o profissional possam então buscar descritores mais específicos para determinado nível ou habilidade linguística.

Quadro 1 – Níveis Comuns de Referência: escala global<sup>28</sup>

<b>Utilizador Proficiente</b>	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
<b>Utilizador Independente</b>	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
<b>Utilizador Elementar</b>	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas a áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar-se em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49.

O QCE apresenta ainda, escalas de descritores mais detalhadas para diferentes habilidades nos diferentes níveis. Essa escala (ver Quadro 2) é oferecida como recurso para a autoavaliação e dá ao usuário uma ideia daquilo que ele é capaz de realizar na língua no que

<sup>28</sup> Para fins de legibilidade, o Quadro 1 está sendo aqui reproduzido dentro das margens de página convencional, e a redação está em conformidade com a tradução oficial portuguesa.

se refere à recepção (compreensão oral e escrita), interação (oral) e produção (oral e escrita) nos diferentes níveis de proficiência. Esses descritores são chamados de ‘*Can Do*’<sup>29</sup>.

Para os fins desta pesquisa que pretende analisar a percepção de alunos e professores quanto a como deve ser a enunciação oral docente, a fim de que haja promoção da habilidade de compreensão do aluno, e o quanto o aluno de nível B2 compreende do discurso oral do professor, apenas os descritores relacionados à habilidade de compreensão oral do nível em questão serão apresentados abaixo.

#### Quadro 2 – Grelha para a autoavaliação

B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.
----	--

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53.

O QCE aponta para o fato de que grande parte das atividades comunicativas envolve interação presencial dos participantes. Entretanto, também menciona as atividades comunicativas em que o locutor e o interlocutor estão afastados entre si, como nos casos em que o discurso é gravado ou escrito e, então, transmitido, publicado ou enviado para seus interlocutores (COE, 2001, pg. 89). Considerando essas diferentes situações, o QCE apresenta escalas exemplificativas da proficiência do usuário com relação à habilidade de compreensão em diferentes situações comunicativas. Respeitando o objetivo desta pesquisa, somente os descritores referentes às situações de compreensão oral de nível B2 serão apresentados nos quadros abaixo.

#### Quadro 3 – Compreensão do oral geral

B2	É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender.
	É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização. É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103.

<sup>29</sup> Em português, a expressão pode ser traduzida por *É capaz de*.

#### Quadro 4 – Compreensão da interação entre falantes nativos

	É capaz de acompanhar uma conversa animada entre falantes nativos.
B2	É capaz, com algum esforço, de apanhar muito do que é dito à sua volta, mas pode ser-lhe difícil participar com eficácia em discussões com vários falantes nativos que não modifiquem de alguma forma o seu discurso.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 104.

#### Quadro 5 – Audição ao vivo como membro de um auditório

B2	É capaz de seguir o essencial de conferências, palestras ou outras exposições académicas ou profissionais linguística e proposicionalmente complexas.
----	---

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 104.

#### Quadro 6 – Audição de anúncios e de instruções

B2	É capaz de compreender anúncios e mensagens sobre assuntos concretos e abstractos, transmitidos em língua-padrão, a uma velocidade normal.
----	--

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105.

#### Quadro 7 – Audição de meios de comunicação áudio e de gravações

B2	É capaz de entender gravações em língua-padrão, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou académica e de identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor, bem como o conteúdo informativo da mensagem.
	É capaz de compreender a maioria dos documentários de rádio e a maioria do material áudio gravado ou transmitido em dialecto-padrão e de identificar a disposição e o tom do locutor, etc.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105.

#### Quadro 8 – Compreensão de um interlocutor nativo

B2	É capaz de compreender em pormenor o que lhe for dirigido oralmente na língua-padrão, mesmo num ambiente barulhento.
----	--

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 115.

O exemplo a seguir concentra-se no discurso que é transmitido com o apoio audiovisual como quando o usuário assiste a uma peça de teatro ou a um programa, filme etc., pela tela do computador, do cinema ou da televisão.



### Quadro 9 – Ver televisão e filmes

B2	É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, <i>talk shows</i> , peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.
----	--

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 110.

Os descritores apresentados no QCE são todos formulados de forma positiva, destacando aquilo que o usuário consegue realizar, e não o que ele não é capaz de fazer, mesmo nos níveis mais elementares.

Na escala orientada para o avaliador, o desempenho linguístico do aprendiz é expresso em termos qualitativos. A seguir, apresentamos os descritores referentes ao desempenho esperado de um usuário de nível B2 com relação à competência oral discursiva.

### Quadro 10 – Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem

	Âmbito	Correcção
B2	Tem uma gama de linguagem que lhe permite produzir descrições claras, exprimir pontos de vista sobre tópicos de âmbito geral, sem busca visível de palavras, usando algumas frases complexas para o fazer.	Demonstra um nível relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que provoquem mal-entendidos e é capaz de corrigir a maior parte dos seus erros.
	Fluência	Interação
B2	É capaz de produzir porções de discurso a um ritmo bastante regular, embora possa mostrar-se hesitante no momento de procurar fórmulas ou expressões. Existem poucas pausas longas detectáveis.	É capaz de iniciar um discurso, tomar a sua vez quando apropriado e acabar uma conversa quando precisa, embora possa nem sempre o fazer de modo elegante. Pode contribuir para uma discussão a nível familiar confirmando compreensão, convidando outros a participar, etc.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 56

Atualmente, o QCE tornou-se uma referência mundial principalmente no que se refere às escalas de descritores apresentadas no documento. Muitas instituições de ensino e professores utilizam esse referencial quando da elaboração de seus planos curriculares ou programas de aprendizagem bem como na elaboração e seleção de atividades e tarefas.

Editores renomados de livros didáticos de língua estrangeira também adotam os níveis sugeridos pelo QCE em suas publicações, a fim de identificar o nível de proficiência a que o material se refere. Instituições, que elaboram e aplicam testes de proficiência, utilizam os Níveis Comuns de Referência para comparar resultados.

O Programa de Línguas Estrangeiras (PLE), da Universidade de Caxias do Sul, onde a pesquisa foi realizada, utiliza o QCE como referência na elaboração de seu currículo – conforme será explicado no capítulo a seguir, o qual traz também as etapas, as hipóteses e os objetivos deste estudo, bem como a descrição dos instrumentos, dos sujeitos e do local desta investigação.

Concluimos aqui a construção da base teórica que tem como finalidade dar sustentação a esta pesquisa. Referimo-nos à construção, pois acreditamos que essas teorias não chegam a nós de forma pronta, mas interagem com nossos *subsunçores*, conforme os termos de Ausubel (2003), e, nessa interação, modificam-se no sentido de serem ressignificados. Por isso, tal construção depende não somente da estrutura cognitiva por nós já construída, mas também da nossa intenção de fazer as relações com o novo material de aprendizagem, neste caso, as teorias, os conceitos e os pressupostos por nós estudados.

Assim, com base nas teorias de Vygotsky (2007, 2008), de Benveniste (2005, 2006), de Bakhtin (1997, 2003) e de Ausubel (2003), construímos nossos conceitos de *língua*, de *linguagem* e de *aprendizagem e ensino de línguas* (principalmente de língua estrangeira), os quais nos permitiram não só construir os dados desta pesquisa mas também refletir sobre eles. Esperamos que as reflexões feitas possam contribuir para que educadores, mais especificamente, professores de língua estrangeira, façam suas próprias construções, se assim o desejarem, e as transposições didáticas que julgarem necessárias.

### 3 MÉTODO

Ao escolher o método para a construção de uma pesquisa, reconhecemos que não temos acesso direto à realidade. Analisamos e interpretamos determinado dado a partir de pressupostos teóricos. Uma teoria, segundo Morin (2002, p. 40), “não é objetiva; uma teoria não é o reflexo da realidade; uma teoria é uma construção da mente”. Ainda, segundo o mesmo autor (2002, p. 335), uma teoria “permite o conhecimento” e “só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito”.

Compreendemos que a ciência não trabalha diretamente com o fenômeno, pois este não se deixa captar. A ciência lida com a representação do fenômeno que é recortado, a fim de constituir o dado.

Diante disso, definimos o recorte que nos propomos a investigar e apresentamos as etapas da pesquisa, bem como as hipóteses, os objetivos, os instrumentos de coleta de dados, o local, os sujeitos e a construção dos dados que possibilitaram essa investigação.

#### 3.1 ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa procurou investigar as percepções de professores e alunos acerca de como deve ser a enunciação oral docente para a efetiva promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno de nível B2. A partir dos dados coletados, realizamos uma análise contrastiva entre as opiniões dos dois grupos e destas com o grau de compreensão do discurso do professor pelos alunos, a fim de verificar até que ponto aquilo que acreditam e percebem se efetiva na compreensão dos próprios alunos.

Para tal intento, na primeira etapa, realizamos a gravação de um discurso oral docente, sobre um tema previamente definido (ver seção 3.5 deste capítulo), durante aproximadamente quinze minutos de uma aula destinada a aprendizes de nível de proficiência B2. Esses alunos não participaram diretamente da pesquisa, apenas serviram como interlocutores do discurso que foi gravado.

Na segunda etapa da construção dos dados, alunos de outros três grupos de nível de proficiência B2 foram solicitados a ouvir o discurso gravado e a responder a um questionário (elaborado pela pesquisadora, cf. anexos 4 e 7 e seção 3.3) de verificação da compreensão

oral desse discurso. Cada grupo de alunos ouviu o discurso e respondeu ao questionário durante aproximadamente trinta minutos de aula.

Os alunos realizaram a audição, individualmente e uma única vez, com o auxílio de fones de ouvido. Embora o procedimento usual adotado pelos professores seja o de possibilitar que o aluno ouça gravações em áudio ou em vídeo até três vezes, isso não foi permitido nesta investigação, visto que o objetivo da pesquisa foi o de investigar a compreensão oral do aluno a partir da simulação de uma situação real de uso da língua em sala de aula.

Na terceira etapa, os alunos participantes e seus professores foram solicitados a responder ao questionário (ver Anexos 5 e 6) sobre suas percepções acerca de como deve ser a enunciação oral docente para a efetiva promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral do aluno.

Além dos 3 professores dos grupos de alunos acima citados, também participaram dessa etapa da investigação outros 3 docentes que já haviam atuado no mesmo nível (B2) nos últimos doze meses.

O questionário abordou cinco aspectos da enunciação: velocidade de fala na língua inglesa, uso de léxico não familiar aos alunos, uso de estruturas sintáticas não familiares aos alunos, uso de língua materna e entonação.

### 3.2 HIPÓTESES E OBJETIVOS DA PESQUISA

O que nos motivou a realizar esta pesquisa com docentes e discentes dos cursos destinados a aprendizes de nível B2 de proficiência<sup>30</sup> foi nossa percepção de que muitos alunos desse nível pareciam demonstrar dificuldade significativa para compreender arquivos de áudio que acompanhavam o material didático destinado a esses níveis ou, ainda, outros áudios oriundos de material autêntico, tais como segmentos de filmes, reportagens, entrevistas, comerciais e letras de música. No entanto, isso parecia não ocorrer quando se tratava de compreender o exposto oralmente pelo professor.

Notamos esse comportamento diversas vezes ao longo de mais de vinte anos de atuação como professora de língua inglesa, assim como em observações de aulas de outros

---

<sup>30</sup> Conforme classificação sugerida pelo *Quadro Comum Europeu*,

professores, visto ser essa prática uma das exigências do cargo de assessora pedagógica que ocupamos.

O que colocamos em questão é se a enunciação oral do professor auxilia na promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral do aluno. Por isso, a fim de viabilizar esse estudo, formulamos hipóteses e procuramos, nesta investigação, comprová-las ou refutá-las. Tomamos por base a hipótese geral de que *a maioria dos professores e alunos de nível B2 de proficiência acredita que a enunciação oral docente deva ser apresentada de forma a facilitar a compreensão do aprendiz e que isso promove o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral por parte deste último.*

Três hipóteses específicas também nortearam esta pesquisa e foram assim formuladas:

- 1) *A maioria dos alunos de língua inglesa de nível B2 manifesta um grau alto de compreensão do discurso oral do professor;*
- 2) *Quando seus interlocutores são alunos de nível de proficiência B2 do inglês, a maioria dos professores acredita que, em sala de aula:*
  - a) *sua enunciação deva ser apresentada com uma velocidade muito próxima daquela utilizada em interlocuções com falantes nativos;*
  - b) *seu discurso deva usar constantemente vocabulário ou expressões com os quais os alunos não estejam familiarizados;*
  - c) *seu discurso deva usar constantemente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados;*
  - d) *possa ser utilizada a língua materna com a finalidade de corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando os alunos demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo; e*
  - e) *sua entonação deva ser naturalmente marcada.*
- 3) *A maioria dos alunos de nível de proficiência B2 pensa que, em situação didática:*
  - a) *a enunciação oral do professor deva ser apresentada com uma velocidade muito próxima daquela utilizada em interlocuções com falantes nativos;*
  - b) *o professor deva usar constantemente vocabulário ou expressões com as quais não estejam familiarizados;*
  - c) *o professor deva usar constantemente estruturas sintáticas com as quais não estejam familiarizados;*

- d) *a língua materna possa ser utilizada nas aulas, pelo professor, para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando eles demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo; e*
- e) *a entonação de seu professor deva ser naturalmente marcada.*

Quanto ao objetivo geral, propomo-nos a identificar a *percepção de alunos e professores com relação à influência da enunciação oral do professor na aprendizagem dos alunos no que diz respeito à compreensão também oral.*

Os objetivos específicos consistem em:

- 1) *investigar, descrever e analisar a percepção do aluno, de nível de proficiência B2, no que diz respeito a como deve ser a enunciação oral do professor, com vistas à promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral, considerando a velocidade de fala na língua estrangeira, o uso de léxico e sintaxe familiar, o uso da língua materna e a entonação excessivamente marcada;*
- 2) *investigar, descrever e analisar a percepção do professor que atua ou já atuou com o nível B2, no que se refere a como deva ser sua enunciação oral, com vistas à promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral, considerando a velocidade de fala na língua estrangeira, o uso de léxico e sintaxe familiar, o uso da língua materna e a entonação excessivamente marcada;*
- 3) *investigar, descrever e analisar como é a compreensão oral do aluno em relação ao discurso oral do professor; e*
- 4) *contrastar a percepção dos alunos e a dos professores – quanto a como deva ser a enunciação oral docente com vistas à promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral discente – e ambas com o grau de compreensão do aluno em relação ao discurso oral do professor.*

Para a efetivação desta investigação foi, então, necessário desenvolver os instrumentos de pesquisa que serão descritos na seção seguinte.

### 3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Foram elaborados instrumentos específicos com a finalidade de construir os dados que permitiram abordar o problema desta pesquisa assim formulado: *Como é a compreensão de alunos de língua inglesa de nível B2, no que se refere à enunciação oral do professor, e qual a percepção de alunos e professores com relação a como deva ser essa enunciação para a efetiva promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno?*

O instrumento utilizado na segunda etapa da pesquisa consiste em um questionário de verificação da compreensão do aluno (Anexo 4) do discurso oral gravado de um professor. A gravação foi realizada na primeira etapa da pesquisa, conforme descrito na seção 3.5 deste capítulo. As questões do instrumento de verificação da compreensão oral dos alunos foram elaboradas com base na transcrição (Anexo 7) do discurso produzido oralmente por um professor.

Quatro questões acompanhadas de alternativas de múltipla escolha foram apresentadas nesse primeiro questionário. Tais questões foram compostas de frases incompletas seguidas de alternativas que as completassem. Todas as questões referiam-se às opiniões dadas pelo professor em seu discurso. A primeira questão trazia oito alternativas das quais três estavam em conformidade com as ideias apresentadas pelo professor. A segunda e a terceira questões traziam nove alternativas, sendo que a segunda questão continha quatro alternativas corretas e a terceira, cinco. A quarta e última questão era acompanhada de seis alternativas das quais três estavam corretas. Salientamos que, na elaboração das questões e das alternativas, procuramos graduar o nível de dificuldade de fácil a difícil.

Como o objetivo desse instrumento foi o de verificar a compreensão do aluno quanto à enunciação oral do professor na língua inglesa, optamos por redigir o questionário em língua portuguesa para evitar que os alunos deixassem de responder às perguntas por não as terem compreendido.

Para a terceira etapa da pesquisa, foram elaborados dois questionários (Anexos 5 e 6) destinados a traçar o perfil docente e discente, bem como a investigar suas percepções quanto a como deva ser a enunciação oral do professor para a promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral dos alunos.

Esses questionários foram construídos com base nos indicadores propostos por Matsumoto (2006) para verificar a percepção de alunos de língua japonesa quanto ao discurso docente. No artigo intitulado *Students' perceptions about teacher talk in Japanese-as-a-*

*second-language classes*<sup>31</sup>, Matsumoto apresenta quatro indicadores: a velocidade de fala, a familiaridade lexical e sintática, a informação visual que acompanha a fala e o uso do inglês.

Optamos por não incluir perguntas referentes ao uso de recursos visuais nos instrumentos desta pesquisa, uma vez que nossa intenção foi investigar, especificamente, a compreensão linguística do aluno (daí utilizarmos apenas uma gravação em áudio do discurso do professor). Julgamos que a informação visual, neste caso, poderia interferir, quer facilitando, quer dificultando essa compreensão.

Além disso, por tratar-se de um contexto da realidade brasileira, elaboramos uma pergunta referente ao uso do português em sala de aula de língua inglesa. Acrescentamos ainda uma questão sobre a entonação do professor em sua enunciação, pois acreditamos que ser ela constitutiva do enunciado oral e fundamental para a construção do sentido, pois dá pistas aos ouvintes sobre a possível intenção, emoção e atitude do locutor. Adicionamos ainda uma última questão aberta geral com o objetivo de investigar a percepção dos sujeitos participantes quanto a como deva ser a enunciação oral do professor, de forma a contribuir com o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral do aluno.

Com o objetivo de viabilizar a coleta de dados e o seu tratamento dentro do limite de tempo de conclusão do Mestrado, optamos por transformar as perguntas abertas, propostas por Matsumoto, em perguntas de múltipla escolha que fossem acompanhadas de espaço para a justificativa de cada escolha.

Frente aos objetivos e limites desta pesquisa, decidimos investigar somente a compreensão oral de um discurso não colaborativo, ou seja, aquele em que não há diálogo oral explícito entre locutor e interlocutor. Essa situação equipara-se àquelas em que o aluno é solicitado a ouvir textos de diferentes gêneros discursivos que acompanham os materiais didáticos disponíveis no mercado ou, ainda, àquelas em que realiza exames de proficiência na língua estrangeira. Também pode ser comparada a instâncias nas quais um sujeito ouve transmissões de discursos através do rádio, da televisão etc.

Os dados coletados por esses instrumentos foram analisados quantitativa e qualitativamente. Conforme aponta Stumpf,

Assim como toda a enunciação é única e irrepetível, cada análise da linguagem também o é. A análise, enquanto ato de interpretação e enquanto ato de enunciação, realizado por um analista, também não pode dar conta do todo, é sempre parcial e opera especificamente para cada estudo em questão. Assim, dois analistas não olham

---

<sup>31</sup> Percepções de alunos quanto à fala do professor em aulas de japonês como segunda língua (tradução livre da pesquisadora).



para os mesmos fatos da mesma maneira, visto que na sua interpretação intervém a subjetividade fundante da linguagem (STUMPF, 2000, p. 90).

No tratamento dos dados, tabulamos as respostas dadas às questões de múltipla escolha pelos professores e alunos e criamos categorias de análise para as justificativas produzidas por eles, conforme a incidência e recorrência de ideias.

Construímos a categoria *preocupação com o estímulo à aprendizagem da língua estrangeira* ou *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira* (CA1) quando identificamos, nas justificativas, que vários professores e alunos apontavam as dificuldades ou os desafios impostos aos alunos como sendo necessárias para a promoção do desenvolvimento linguístico discente.

A categoria *preocupação com a desmotivação do aluno* ou *preocupação com a própria desmotivação* (CA2) emergiu quando identificamos várias justificativas sugerindo que muito material novo apresentado ao aluno ou muitas exigências lhe sendo impostas podem gerar ou elevar o seu grau de desmotivação para aprender a língua estrangeira.

A categoria *preocupação com a dificuldade de compreensão oral* (CA3) foi construída quando percebemos que alguns informantes demonstravam acreditar que o discurso do professor deveria ser enunciado de forma a garantir ou facilitar a compreensão oral dos alunos. Outros, no entanto, pareciam preocupar-se mais com a dificuldade em compreender discursos outros, em língua estrangeira, que não apenas o do professor.

Incluímos a categoria *preocupação com a adequação ao nível de proficiência a que o curso se destina* (CA4) para agrupar as justificativas que faziam referência à necessidade de o professor apresentar um discurso oral que não esteja aquém do nível de desenvolvimento linguístico de aprendizes de proficiência B2.

Na releitura cuidadosa das justificativas, outra característica que observamos foi a incoerência de algumas delas quer do ponto de vista do conteúdo, quer do ponto de vista discursivo (não eram justificativas), e notamos ainda que acresciam informações outras, sem responder à pergunta “Por quê?” apresentada nas questões que configuram o instrumento de pesquisa utilizado. Optamos por não subdividir tais incoerências em categorias distintas, pois isso não implicaria em alteração do resultado da pesquisa. Construímos, então, a categoria *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta* (CA5).

Com a finalidade de apresentar e discutir os argumentos trazidos pelos dois grupos sobre como acreditam que a enunciação oral docente contribui para o aprimoramento da compreensão oral do aluno, construímos três novas categorias de análise: (CA6) *uso de um*

*discurso com características que se aproximam daquelas apresentadas por um falante nativo; (CA7) uso de um discurso didaticamente adaptado; e (CA8) não coerência da resposta com relação à questão proposta.*

A CA6 foi criada para agrupar as respostas que fazem referência ao uso de um discurso pelo professor: cuja velocidade de fala seja normal, isto é, não reduzida em relação àquela utilizada por um locutor proficiente (C1 e C2, conforme o QCE); cujos vocabulário e expressões utilizados não sejam apenas aqueles de uso mais frequente; cujas estruturas sintáticas sejam mais complexas do que as utilizadas por falantes menos proficientes da língua estrangeira (B1 e B2, conforme o QCE); e cuja entonação seja naturalmente marcada.

Já a CA7 foi construída para categorizar as respostas que fazem alusão ao uso, pelo professor, de uma enunciação com características que se afastam daquelas apresentadas por falantes mais proficientes da língua estrangeira (C1 e C2), ou seja: cuja velocidade de fala seja reduzida se comparada àquela que um usuário mais proficiente geralmente utiliza; cujo vocabulário empregado seja aquele de uso mais constante; cujas estruturas sintáticas utilizadas sejam menos complexas e, portanto, mais familiares ao aprendiz de nível de proficiência B2; e cuja entonação seja (levemente) marcada para que, em situação didática, a compreensão por parte dos alunos seja facilitada.

Para todos os enunciados que não respondem à pergunta feita, ou seja, sempre que docentes e discentes não dizem como acreditam que a enunciação oral do professor possa contribuir para o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão oral da língua inglesa dos alunos, estabelecemos a CA8. Entrelaçamos os dados tratados com reflexões apoiadas em nosso referencial teórico.

### 3.4 OS SUJEITOS E O LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram alunos que, no primeiro semestre do ano letivo de 2011, momento da coleta de dados, estavam regularmente matriculados em turmas de inglês de nível B2<sup>32</sup> de proficiência no Programa de Línguas Estrangeiras (doravante PLE), da Universidade de Caxias do Sul (doravante UCS). Também participaram da pesquisa 6 professores que estavam atuando ou já haviam atuado com o referido nível nos

---

<sup>32</sup> Conforme classificação sugerida pelo QCE.

últimos doze meses, a contar da data da aplicação dos instrumentos (primeiro semestre do ano letivo de 2011).

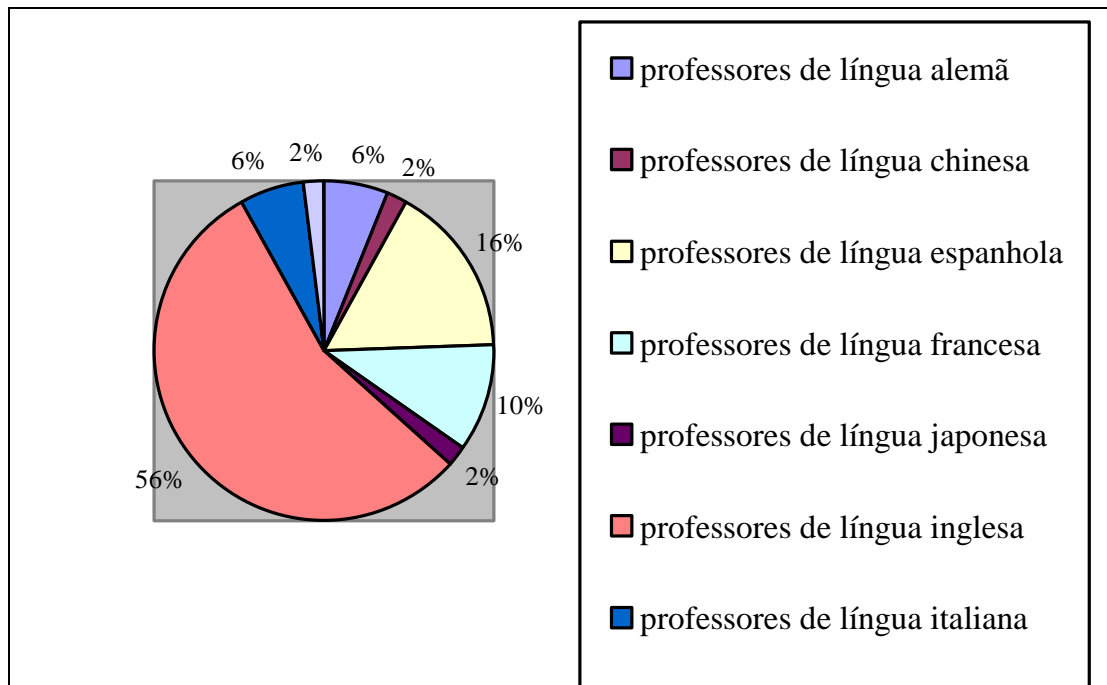
O PLE existe há 25 anos. Foi concebido com o objetivo de atender a discentes dos cursos regulares de graduação e pós-graduação, professores e funcionários da UCS, bem como à comunidade em geral.

Atualmente, o PLE oferece cursos de língua alemã, chinesa, espanhola, francesa, inglesa, italiana, japonesa e russa, bem como de língua portuguesa para estrangeiros. Para tanto, contava<sup>33</sup> com um grupo de 48 professores sendo que, destes, 27 são professores de língua inglesa.

Quando da coleta dos dados, o PLE oferecia 82 turmas de inglês no campus de Caxias do Sul, uma turma no campus de Bento Gonçalves e 10 turmas distribuídas nos núcleos de Canela, Farroupilha, Guaporé e Nova Prata.

Para que o leitor obtenha um perfil mais pormenorizado do corpo docente do Programa, segue abaixo o Gráfico 1, contendo o número de professores ministrantes de cada língua estrangeira oferecida pelo PLE.

Gráfico 2 – Corpo Docente do PLE



Fonte: Planilha de horários do 1º semestre letivo do PLE

<sup>33</sup> Esses dados referem-se ao primeiro semestre letivo de 2011.

Vale ressaltar que o PLE autoriza a matrícula de, no máximo, 16 alunos por turma. Quanto mais avançado for o nível, menor o número de alunos dispostos a dar seguimento aos estudos e, conseqüentemente, menor o número de oferta de turmas e menor o número de alunos por turma.

Também é relevante salientar que todos os professores contratados pelo PLE possuem formação acadêmica na área e fluência na língua estrangeira que lecionam.

O PLE reconhece e adota o *Quadro Comum Europeu (QCE)*<sup>34</sup> como referencial orientador na elaboração de seu currículo para os cursos de inglês. Sendo assim, e considerando o “tempo médio” que os alunos falantes nativos do português levam para demonstrar os diferentes graus de proficiência sugeridos pelo QCE (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), o PLE definiu o currículo, conforme o que mostra o Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 – Correlação dos níveis oferecidos no PLE com os níveis sugeridos pelo QCE

Níveis oferecidos no PLE para o curso de inglês	Correlação com os níveis de referência do QCE
<i>Basic 1 e 2</i>	A1
<i>Pre Intermediate 1 e 2</i>	A2
<i>Intermediate 1 e 2</i>	B1
<i>High Intermediate 1 e 2 e Pre Advanced 1 e 2</i>	B2
<i>Advanced 1 e 2</i>	C1

Essa proposta de oferta de cursos é constantemente avaliada no PLE. Em consonância com isso, e levando em conta a avaliação da maioria dos professores – que aponta a necessidade dos alunos de dispor de mais tempo de estudo e contato com a língua para demonstrar proficiência de nível A1 na língua inglesa –, a coordenação do PLE, em conjunto com a assessoria pedagógica, decidiu incorporar mais um nível básico, o *Basic 3*, ao currículo daqueles que ingressaram no *Basic 1* a partir de 2011.

No entanto, é pertinente ressaltar que, no momento da realização desta pesquisa, era oferecido um leque de doze níveis de curso de língua inglesa na grade curricular do PLE.

A oferta de cursos no PLE é maior nos períodos vespertino e noturno, pois a maioria dos alunos são jovens adultos ou adultos que trabalham durante o dia, fazem cursos de graduação à noite e reservam certos horários para estudar línguas estrangeiras.

<sup>34</sup> Conforme já referido na seção 2.8 do capítulo 2.

No período vespertino, as aulas acontecem duas vezes por semana, no horário das 18h15min às 19h35min, e no noturno, uma vez por semana, das 19h40min às 22h30min com intervalo de 10 minutos a partir das 21h.

Cada um dos cursos acima listados tem, no PLE, duração de um semestre perfazendo um total de, no mínimo, 60 horas-aula.

Dentre as 82 turmas de língua inglesa oferecidas no campus de Caxias do Sul, no campus de Bento Gonçalves e nos núcleos universitários, nove eram destinadas a alunos de nível de proficiência B2, no período em que realizamos a coleta de dados. Dessas turmas, três eram de *High Intermediate 1*, para alunos do sétimo semestre do Curso (com no mínimo 360 horas-aula), ou com proficiência equivalente; três turmas eram de *High Intermediate 2*, para alunos do oitavo semestre do Curso (com no mínimo 420 horas-aula), ou com proficiência equivalente; duas turmas eram de *Pre Advanced 1*, para alunos do nono semestre do Curso (com no mínimo 480 horas-aula), ou com proficiência equivalente; e uma, de *Pre Advanced 2*, para alunos do décimo semestre do Curso (com no mínimo 540 horas-aula), ou com proficiência equivalente.

No semestre em que a pesquisa foi realizada, o PLE contava com 27 professores de língua inglesa, sendo que, destes, 12 enquadravam-se no critério de seleção desta pesquisa, ou seja, atuavam ou haviam atuado, nos últimos doze meses, com alunos de nível de proficiência B2, conforme classificação sugerida pelo QCE.

Para evitar interferências na autenticidade das respostas, julgamos prudente não convidar 3 dos professores desse grupo a participar deste estudo, pois havíamos compartilhado com eles algumas ideias iniciais do projeto que seria apresentado por ocasião da seleção para o Mestrado.

Por haver incompatibilidade de horário por parte da pesquisadora para acompanhar a aplicação dos instrumentos de pesquisa nas turmas de outros 2 professores, estes também não foram convidados a fazer parte da investigação.

Foram, então, 6 os professores convidados a participar deste estudo: 3 que estavam atuando no referido nível, 3 que já haviam atuado nesse mesmo nível nos últimos doze meses. Não consideramos aqui o professor que também estava atuando nesse nível e que fez a gravação de seu discurso oral, uma vez que sua participação restringiu-se à produção do discurso que possibilitou a construção de um dos instrumentos de pesquisa.

Na seleção dos grupos de alunos, foram respeitados os critérios de avaliação do PLE, uma vez que, conforme já mencionado, o Programa utiliza o *Quadro Comum Europeu* (QCE)

como referência na elaboração de sua grade curricular e na classificação dos alunos quanto ao nível de proficiência.

Os alunos convidados a participar da investigação pertenciam a três grupos distintos: dois grupos do *High Intermediate 1* (doravante HI1) e outro, do *Pre Advanced 1* (doravante PAd1). Esses foram os grupos cujos professores também participaram da pesquisa, ou seja, os 3 professores que atuavam com grupos de alunos de nível de proficiência B2.

Como, no momento de aplicação do segundo instrumento de pesquisa (*Questionário para os Alunos sobre a Enunciação Oral Docente*), vários alunos de uma das turmas de *High Intermediate 1* estiveram ausentes, devido a uma palestra que ocorria no *campus* na mesma data, optamos por não considerar os dados dessa turma.

O total de alunos participantes da primeira fase foi 18, 9 do HI1 e 9 do PAdv1. Da segunda fase, 20 sujeitos participaram, 11 do HI1 e 9 do PAdv1.

O professor que teve seu discurso gravado atuava com um grupo de alunos do *Pre Advanced 2*. Os alunos dessa turma atuaram apenas como interlocutores do discurso, isto é, não foram diretamente envolvidos na pesquisa.

Sendo o questionário de verificação da compreensão oral do aluno o primeiro instrumento da pesquisa, optamos por realizar essa etapa no laboratório de línguas (doravante LALI) da UCS, localizado no mesmo bloco onde ocorrem as aulas do PLE, bloco L, já que esse laboratório possui equipamento que possibilita aos alunos ouvirem arquivos em áudio ou vídeo com boa qualidade de som e pouca ou nenhuma interferência de ruídos externos, possibilitando ainda monitorar as ações dos alunos.

O LALI é composto de sete ilhas, com quatro computadores cada, e uma ilha, com três computadores, totalizando 31 computadores para alunos; todos equipados com fones de ouvido. Dispõe também de uma mesa de controle equipada com um computador para o professor. Esse computador possui um *software* denominado DUO, que permite que as atividades dos alunos sejam monitoradas a partir da mesa de controle. Através dessa máquina, o arquivo em áudio contendo a gravação do discurso do professor foi enviado para o computador de cada um dos alunos presentes nessa etapa.

Vale destacar que somente fizeram parte da investigação os sujeitos (professores e alunos) que – após terem recebido instruções da pesquisadora quanto aos objetivos e aos instrumentos da pesquisa – manifestaram explicitamente o desejo de participar do estudo e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexos 2 e 3).

A razão da escolha do local de realização deste estudo foi – além de ser o local de trabalho da pesquisadora – possibilitar que o conhecimento produzido dentro da própria

universidade retroalimentasse o ensino e se convertesse em atuação no próprio curso de extensão e em qualquer outra instância do ensino de línguas. De modo que esta pesquisa mostrou-se relevante não apenas no âmbito da extensão, mas também na área de licenciatura em línguas e em estudos de especialização referentes à aprendizagem e ao ensino de línguas estrangeiras.

### 3.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A primeira etapa deste estudo aconteceu no dia 04 de maio de 2011, durante a aula de um grupo de alunos de *Pre Advanced 2* que, no PLE, destina-se a alunos de nível de proficiência B2, de acordo com o QCE. Nessa aula, o discurso do professor foi gravado em áudio no LALI (Laboratório de Línguas da UCS). A professora sentou-se à mesa de comando e, com fone de ouvido e microfone, proferiu seu discurso que foi transmitido, simultaneamente, do provedor principal para os computadores dos alunos presentes. A duração desse discurso foi de 10 minutos e 55 segundos. Optamos por realizar a gravação durante o período de aula para preservar a espontaneidade da própria enunciação.

O professor desse grupo foi informado a respeito do tema sobre o qual deveria construir seu discurso, por ocasião do convite, feito uma semana antes, para a participação na pesquisa. O tema proposto foi *O que caracteriza um bom professor de línguas estrangeiras*. Foi solicitado ao professor que seu discurso durasse, pelo menos, três minutos e, no máximo, dez minutos. Também foi informado que ficaria a seu critério propor aos alunos alguma atividade relacionada ao tema do discurso; e, ainda, que não poderia recorrer a nenhuma anotação na ocasião da gravação de seu discurso.

A gravação foi, então, utilizada na segunda etapa da pesquisa. Os alunos dos grupos HI1 e PAd1 foram encaminhados ao LALI onde ouviram o discurso gravado e responderam a um questionário de verificação da compreensão oral desse discurso (Anexo 4). Nove alunos do grupo HI1 foram ao LALI no dia 31 de maio de 2011, e 9 alunos do grupo PAdv1, no dia 08 de junho. Vale acrescentar que os alunos só tiveram acesso ao questionário de verificação de sua compreensão após audição da gravação.

Enquanto os alunos ouviam a gravação e, depois, respondiam seus questionários, os professores desses grupos foram solicitados a responder o questionário relativo a suas

percepções quanto a como deve ser sua enunciação oral, a fim de que haja promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral dos alunos.

É importante salientar que nosso objetivo não foi o de avaliar a competência ou o desempenho linguístico do professor, uma vez que este foi designado para trabalhar com alunos de tal proficiência por apresentar condições para isso. Nosso interesse inicial foi o de verificar o grau de êxito dos alunos na compreensão do discurso oral do professor.

Na terceira etapa da pesquisa, os alunos das referidas turmas foram solicitados a responder o questionário destinado a verificar suas percepções quanto à enunciação oral do professor e a influência desta na promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral<sup>35</sup> discente. Nessa etapa, 9 alunos do HI1 participaram da pesquisa no dia 07 de junho, e 9 alunos do PAdv1, no dia 15 de junho, sendo que trabalharam em suas salas de aula.

A fim de evitar constrangimento por parte do professor, optamos por não estar presente durante a gravação do seu discurso. O que não ocorreu durante a aplicação dos questionários.

A partir da sistematização quantitativa dos resultados obtidos, buscamos verificar o grau de compreensão oral dos alunos e, a seguir, procuramos identificar a percepção dos alunos e dos professores sobre como deva ser a enunciação oral do professor, para a efetiva promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno de nível B2. Como esse questionário também contém perguntas abertas, criamos categorias de análise a partir das respostas dessas perguntas, ou seja, a partir da análise do *corpus*.

Com base nos dados tratados, apresentamos uma análise contrastiva entre as percepções dos discentes e dos docentes, com o fim de verificar em que pontos há coincidências e discordâncias. Também apresentamos uma análise contrastiva entre o grau de compreensão do discurso do professor demonstrado pelos alunos e as percepções dos alunos e dos professores, para verificar até que ponto aquilo em que acreditam e que percebem se efetiva no discurso do professor e na compreensão dos próprios alunos.

Finalizamos o trabalho discutindo os resultados da pesquisa e apresentando conclusões, tendo como fundamentação o quadro teórico eleito.

Vale ressaltar que o projeto de nossa pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FUCS, Ofício 373/2010, Projeto 478/10, no dia 21 de outubro de 2010 (Anexo 9).

---

<sup>35</sup> No âmbito deste trabalho, utilizaremos a expressão *compreensão oral* para referir à compreensão feita somente a partir da audição de um discurso.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta análise está dividida em três seções. Na primeira, traçamos o perfil dos sujeitos que constituíram o universo da pesquisa. Na segunda seção, descrevemos e analisamos os dados referentes ao grau de êxito dos alunos quanto à compreensão do discurso oral docente.

Dividimos a terceira seção em seis subseções. Nelas, trazemos o levantamento da percepção dos dois grupos investigados, professores e alunos, sobre como deve ser a enunciação oral docente, quando os interlocutores forem aprendizes de nível de proficiência B2<sup>36</sup>, em relação a cinco aspectos: na subseção 1, abordamos a *velocidade de fala*; na subseção 2, o *uso de léxico não familiar para o aluno*; na subseção 3, o *uso de estruturas sintáticas não familiares para o aluno*; na subseção 4, o *uso da língua materna*; e, na subseção 5, a *entonação*. A sexta subseção traz a análise das respostas dos dois grupos a respeito de como acreditam que a enunciação docente – da forma como percebem que deve ser proferida – contribui para o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente.

Os dados oriundos das respostas dos professores e alunos às cinco questões iniciais foram sistematizados quantitativamente, e as justificativas para essas respostas foram agrupadas em cinco categorias de análise (doravante, CA)<sup>37</sup>: (CA1) *preocupação com o estímulo positivo à aprendizagem da língua estrangeira* ou *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira*; (CA2) *preocupação com a desmotivação do aluno* ou *preocupação com a própria desmotivação*; (CA3) *preocupação com a dificuldade de compreensão oral*; (CA4) *preocupação com a adequação ao nível de proficiência a que o curso se destina*; e (CA5) *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta*.

Embora as categorias criadas para analisar as justificativas apresentadas tanto pelos professores quanto pelos alunos sejam em essência as mesmas, as CA1 e CA2 foram formuladas de modo diferente para que fosse possível focar, primeiramente, a opinião do professor e, a seguir, a do aluno.

Além das percepções dos dois grupos, apresentamos também uma análise contrastiva dessas impressões, a fim de verificar se houve coincidências entre elas e delas com a finalidade didática da enunciação oral no ensino de línguas estrangeiras, mais pontualmente,

---

<sup>36</sup> Classificação sugerida pelo QCE, conforme descrito na seção 2.8 desta pesquisa.

<sup>37</sup> Ver anexos 10 e 11.

no ensino de língua inglesa. A seguir, expomos nossas considerações a respeito dos dados tratados, tendo como base o aporte teórico desse trabalho.

O objetivo da sexta pergunta do questionário aplicado era o de investigar a percepção de professores e alunos de como o discurso oral docente – da forma que defendem que este deve ser apresentado ao aluno – pode contribuir na promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente. A fim de viabilizar a discussão das respostas a essa última questão, construímos três novas categorias de análise: (CA6) *uso de um discurso com características que se aproximam daquelas apresentadas por um falante nativo*; (CA7) *uso de um discurso didaticamente adaptado*; e (CA8) *não coerência da resposta com relação à questão proposta*. Na sexta subseção, apresentamos considerações, ancoradas no aporte teórico fundante deste trabalho, mediante categorização das justificativas apresentadas pelos dois grupos a essa última questão.

Acreditamos, com este estudo, poder intensificar a reflexão sobre os processos de aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, principalmente em relação à influência que o discurso oral do professor, considerado “material potencialmente significativo” conforme os termos de Ausubel (2003, p. 57), pode ter no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral dos alunos.

#### 4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

É prudente lembrar que, na primeira etapa da pesquisa, o discurso oral de apenas um professor (cf. seção 3.5, do capítulo 3) foi gravado no LALI, em situação de aula, na qual os interlocutores eram alunos de nível de proficiência B2 do curso *Pre Advanced 2*, ou seja, esses interlocutores frequentavam o décimo semestre do curso de inglês do PLE, sendo que em cada semestre são oferecidas, no mínimo, 60 horas-aula de instrução. Assim, os alunos desse curso já haviam tido, no momento da realização desta pesquisa, pelo menos 540 horas-aula de instrução ou capacitação linguística compatível com esse nível. Esses alunos, no entanto, não participaram diretamente da pesquisa, uma vez que serviram apenas como interlocutores do discurso proferido pelo professor.

Na terceira etapa desta investigação, seis professores revelaram suas percepções acerca de como deve ser sua enunciação oral quando em interação com alunos de nível de proficiência B2. No momento da coleta de dados desta pesquisa, três dentre esses professores

estavam atuando com alunos do referido nível e 3 deles já haviam atuado nesse nível nos doze meses que antecederam essa coleta. Ainda nessa mesma etapa, vinte alunos apontaram suas percepções quanto a como deve ser a enunciação oral docente: 11 do curso *High Intermediate 1* e 9, do *Pre Advanced 1*.

#### 4.1.1 Perfil dos professores

A fim de construir os dados referentes ao perfil do professor, incluímos quatro perguntas no questionário para os docentes (ver Anexo 5). A primeira questão visava a identificar o gênero dos participantes; a segunda, a faixa etária; a terceira, o tempo de atuação como professor de língua inglesa; e a quarta, os contextos nos quais aprenderam a língua estrangeira. Essas questões foram respondidas pelos 6 professores – 3 que estavam atuando com alunos de nível B2 de proficiência e 3 que já haviam atuado com o referido nível nos doze meses que antecederam a coleta desses dados. O professor que teve seu discurso gravado também respondeu a essas quatro perguntas. Dentre os participantes, 6 professores são do gênero feminino e 1 do gênero masculino. Nesse mesmo momento de coleta de dados, um professor disse estar na faixa etária dos 21 aos 30 anos, 5 na dos 31 aos 40 anos e 1 na dos 41 aos 50 anos. No que se refere ao tempo de atuação como professores de língua inglesa, dois docentes revelaram que trabalham há menos de 5 anos nessa área, 3, entre 9 e 12 anos e 2, há mais de 12 anos.

Na quarta questão, cada docente, assinalou as alternativas que descreviam os contextos nos quais haviam aprendido a língua inglesa. O Quadro 12, abaixo, apresenta os contextos indicados pelos professores.

Quadro 12 – Contexto no qual o docente aprendeu a língua inglesa

Professor \ Contexto	No Ensino Fundamental	No Ensino Médio	No Ensino Superior: graduação	No Ensino Superior: pós-graduação	Em curso(s) livre(s)	Em intercâmbio	Ao morar em país falante da língua inglesa	Outros
A							EUA 78 meses	
B					√	EUA 6 meses		
C							Inglaterra 48 meses	

Professor / Contexto	No Ensino Fundamental	No Ensino Médio	No Ensino Superior: graduação	No Ensino Superior: pós-graduação	Em curso(s) livre(s)	Em intercâmbio	Ao morar em país falante da língua inglesa	Outros
<b>D</b>	√	√	√		√	EUA 6 meses		Inglaterra curso
<b>E</b>	√	√	√	√	√	EUA e Canadá 4 meses		Inglaterra viagem
<b>F</b>		√		√	√			
<b>G</b>		√			√	EUA 6 meses		

Fonte: *Corpus* da pesquisa

A análise do quadro acima nos permitiu fazer quatro observações. Em primeiro lugar, percebemos que a maioria dos professores envolvidos nesta pesquisa, 85,7 %, declara ter tido experiência no exterior – em intercâmbio ou morando em país falante da língua inglesa. Em segundo lugar, detectamos que a maioria, 71,4%, não considera o Ensino Fundamental ou o Ensino Superior como um dos contextos de aprendizagem da língua estrangeira, e que apenas 57,1 %, ou seja, um pouco mais da metade, considera o Ensino Médio como contexto no qual a aprendizagem foi possibilitada. Em terceiro lugar, observamos que 5 dos 7 professores respondentes (71,4 %) dizem ter estudado em curso(s) livre(s) de línguas. O único professor que declara não ter participado de intercâmbio ou morado em um país falante da língua inglesa, até o momento de sua participação na pesquisa, está entre os que informam ter frequentando curso(s) livre(s). Em quarto lugar, verificamos que nenhum professor escolhe o Ensino Fundamental, Médio ou Superior como os únicos contextos de aprendizagem da língua estrangeira.

Esses dados sugerem que, para atingir um nível que lhes dê condições de atuar com aprendizes de nível de proficiência B2 ou superior, os professores precisaram mais oportunidades de interação com a língua inglesa do que o oferecido na escola regular, quer no Ensino Fundamental, quer no Médio ou mesmo no Superior.

Uma medida razoável para auxiliar na capacitação de professores de línguas estrangeiras seria complementar os cursos de graduação e pós-graduação com disciplinas que possam ser cursadas em universidades conveniadas no exterior. Outra possível solução seria

ampliar a oferta de disciplinas ministradas na própria língua estrangeira<sup>38</sup>, como já ocorre em várias universidades no Brasil.

#### 4.1.2 Perfil dos alunos

Na terceira etapa da pesquisa, conforme já exposto anteriormente, 20 alunos responderam ao questionário destinado a investigar suas percepções acerca da enunciação oral docente: 11 do *High Intermediate 1* (HI1) e 9 do *Pre Advanced 1* (PAdv1).

A partir dos dados revelados nas questões destinadas a identificar o gênero, a faixa etária e os motivos pelos quais os alunos foram levados a estudar a língua-alvo, constatamos que 13 alunos (65%) são do gênero feminino e 7 (35%) do gênero masculino. No momento da coleta dos dados desta pesquisa, do total de 20 alunos participantes, 10 (50%) disseram estar na faixa etária dos 21 aos 30 anos; 9 (45%), na faixa dos 14 aos 20; e 1 (5%), entre 31 e 40 anos. Dentre as razões escolhidas por esses alunos para estudar a língua inglesa, 17 (85%) apontaram motivos profissionais; 14 (70%), sociais e/ou de lazer; e 13 (65%), acadêmicos, podendo cada aluno, nessa questão, optar por mais de um motivo.

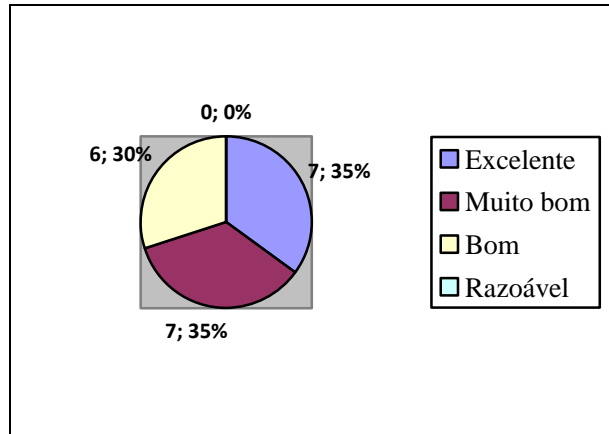
Numa escala de 1 a 4 (em que o número 1 é o maior grau e o número 4, o menor), os alunos foram solicitados a escolher o grau de competência linguística que pretendem atingir ao final do semestre em curso nas habilidades de produção oral (fala), compreensão oral, compreensão escrita (leitura) e produção escrita. Os gráficos, a seguir, mostram a quantificação desses dados.

No Gráfico 2, podemos ver que, com relação à habilidade de produção oral, 35% dos alunos têm como objetivo um desempenho excelente ao final do semestre em curso, 35% esperam que ele seja muito bom e 30%, bom. Nenhum dos alunos deseja que seu desempenho, nessa habilidade, seja razoável.

---

<sup>38</sup> Não nos referimos aqui às aulas de língua inglesa dos cursos de graduação, mas às disciplinas de formação geral e específica cujo conteúdo curricular poderia ser abordado na própria língua estrangeira objeto da formação.

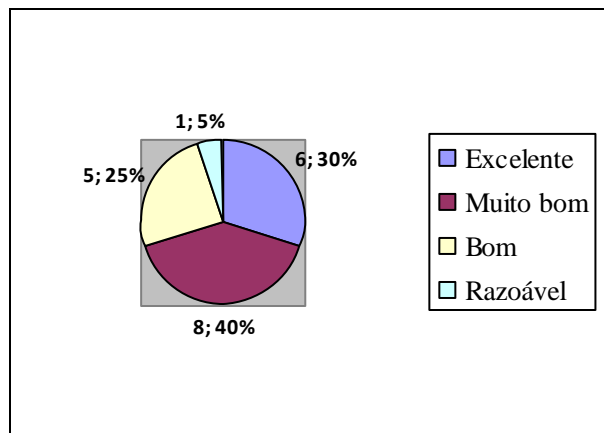
Gráfico 2 – Desempenho em produção oral



Fonte: *Corpus* da pesquisa

No que tange à habilidade de compreensão oral, verificamos, no Gráfico 3, que 40% dos alunos esperam que, até o final do semestre em curso, seu desempenho seja muito bom, 30%, excelente; 25%, bom; e 5%, razoável.

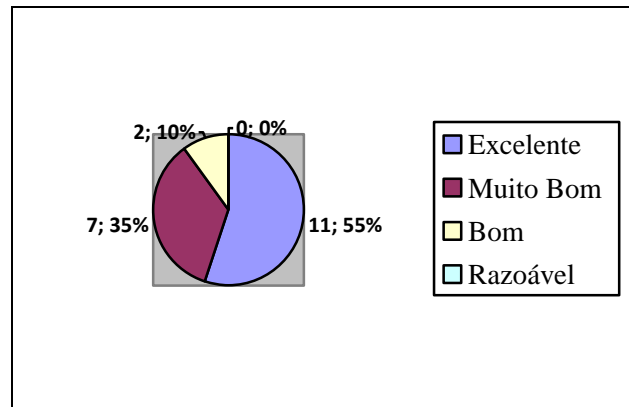
Gráfico 3: Desempenho em compreensão oral



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Para a habilidade de compreensão escrita, conforme mostram os dados do Gráfico 4, verificamos que 55% dos alunos aspiram atingir um grau de desempenho excelente; 35%, muito bom, 10%, bom e nenhum, razoável.

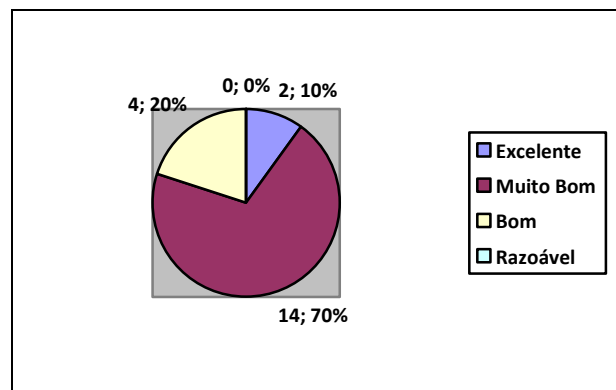
Gráfico 4 – Desempenho em compreensão escrita



Fonte: Corpus da pesquisa

Com relação à habilidade de produção escrita, constatamos, a partir dos dados do Gráfico 5, que 70% dos alunos ambicionam atingir um grau muito bom de desempenho nesta habilidade, 20%, bom, 10%, excelente e nenhum, razoável.

Gráfico 5: Desempenho em produção escrita



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Uma vez que o foco deste trabalho é investigar o grau de êxito do aluno com relação à habilidade de compreensão do discurso oral docente, bem como a percepção de professores e alunos acerca de como deve ser esse discurso de forma a contribuir para a promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral do aluno, vamos nos deter apenas às expectativas dos alunos com relação ao desenvolvimento dessa habilidade linguística. Constatamos através da análise dos dados do Gráfico 3 que a maioria dos alunos (70%) deseja atingir um grau excelente ou pelo menos muito bom de desempenho nessa habilidade, e que apenas 30% satisfaz-se em atingir um grau bom ou razoável.

Conforme já havíamos dito, um grande desafio se impõe aos professores de língua

estrangeira, principalmente àqueles que atuam com Usuários Independentes<sup>39</sup> dessa língua, pois, nesse estágio, de um modo geral, os alunos não conseguem mais perceber avanços significativos no processo de aprendizagem.

Nosso objetivo, neste trabalho, é justamente o de investigar se a forma como o discurso oral docente é apresentado a alunos desse nível ajuda a promover o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral pelo aluno. Para isso, apresentamos, na subseção seguinte, o grau de êxito demonstrado pelos alunos do referido nível na compreensão do discurso oral docente e, na terceira subseção, a percepção que docentes e discentes têm em relação a como deve ser a enunciação oral do professor para possibilitar tal promoção.

#### 4.2 GRAU DE ÊXITO DOS ALUNOS NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ORAL DOCENTE

A fim de responder à primeira parte da pergunta de nossa pesquisa, *Como é a compreensão de alunos de língua inglesa de nível B2, no que se refere à enunciação oral do professor?*, procedemos à análise dos dados construídos à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam nosso estudo.

Vale lembrar que, devido aos limites desta investigação e com a finalidade de minimizar as interferências não verbais na compreensão oral do aluno, optamos por apresentar somente a gravação em áudio do discurso docente.

No intuito de evitar que os alunos soubessem de antemão o que seria perguntado e a que informações deveriam ater-se, optamos por entregar o *Questionário de verificação da compreensão oral do aluno do discurso do professor* somente após eles terem ouvido a gravação do discurso.

A quantificação dos dados levantados neste questionário foi realizada em percentagem, conforme mostra a Tabela 1 abaixo.

---

<sup>39</sup> Designação sugerida pelo QCE para referir-se a aprendizes de nível de proficiência B2 .



Tabela 1 – Grau de êxito da habilidade de compreensão oral discente

<i>High Intermediate 1</i>						<i>Pre Advanced 1</i>				
Questão	1	2	3	4	Média de êxito de cada aluno	1	2	3	4	Média de êxito de cada aluno
Aluno										
1	87,5 %	66,7 %	55,5 %	66,7 %	69,0 %	75 %	88,8 %	88,8 %	83,3 %	83,9 %
2	87,5 %	77,7 %	88,8 %	100 %	88,5 %	87,5 %	88,8 %	55,5 %	66,7 %	74,6 %
3	87,5 %	100 %	88,8 %	83,3 %	89,9 %	87,5 %	100 %	77,7 %	100 %	91,3 %
4	87,5 %	100 %	100 %	83,3 %	92,7 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
5	100 %	100 %	100 %	66,7 %	91,6 %	100 %	88,8 %	77,7 %	100 %	91,6 %
6	75 %	100 %	88,8 %	100 %	90,9 %	87,5 %	66,7 %	77,7 %	83,3 %	78,7 %
7	75 %	66,7 %	100 %	100 %	85,4 %	100 %	88,8 %	88,8 %	100 %	94,4 %
8	100 %	77,7 %	88,8 %	100 %	91,6 %	75 %	66,7 %	55,5 %	83,3 %	70,1 %
9	87,5 %	88,8 %	88,8 %	100 %	91,2 %	87,5 %	88,8 %	77,7 %	100 %	88,5 %
Média de êxito dos alunos em cada questão	87,5 %	86,3 %	88,8 %	88,8 %		88,8 %	86,3 %	77,7 %	90,7 %	
Média de êxito da turma	87,8 %					85,8 %				

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Considerando a média percentual geral de êxito por turma, apresentada na Tabela 1, podemos concluir que não houve diferença significativa entre o grau de compreensão demonstrado pelos alunos do *High Intermediate 1* (87,8% de acertos) e pelos do *Pre Advanced 1* (85,8% de acertos).

O fato de os alunos da turma de *High Intermediate 1* estarem num curso que pressupõe menor domínio linguístico, se comparado ao dos alunos do curso *Pre Advanced 1*, nos fez pensar que estes apresentariam maiores dificuldades na compreensão oral. Isso seria ainda justificado pelo fato de o discurso gravado, e a eles apresentado posteriormente ter sido produzido tendo como interlocutores alunos do nível *Pre Advanced 2*. Comparando os dados, verificamos, no entanto, que isso não ocorreu; constatamos, inclusive, o contrário, ou seja, que um número maior de alunos do *High Intermediate 1* (8 de 9) apresentou compreensão superior a 80% em comparação com o número de alunos do *Pre Advanced 1*, que apresentou esse mesmo grau de compreensão (6 de 9).

Constatamos também que nenhum aluno apresentou grau de êxito na compreensão oral inferior à média estipulada pelo PLE e pela UCS para a aprovação nos cursos, isto é, inferior a 60%. Na verdade, apenas 1 aluno apresentou grau de êxito inferior a 70%.

A hipótese de que *a maioria dos alunos de proficiência B2 manifesta um grau alto de compreensão do discurso oral do professor* (superior a 80% de acertos<sup>40</sup>) foi, então, confirmada.

Analisando esses dados à luz da teoria do desenvolvimento de Vygotsky, podemos inferir que o discurso oral do professor, neste caso, tenha atuado no *Nível de Desenvolvimento Real* (NDR) da maioria dos alunos ou muito próximo deste, uma vez que essa maioria não apresentou dificuldade significativa no que tange à compreensão.

Segundo pressupostos vygotskyanos, os aprendizes só atingirão estágios mais elevados de desenvolvimento se novas exigências lhes forem apresentadas. Portanto, para que haja avanço significativo no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno, é fundamental que o discurso do professor atue na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) do discente. Provavelmente, esse discurso, da forma como foi enunciado, não tenha promovido avanços consideráveis no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral desses aprendizes.

Vygotsky (2007) alerta que o desenvolvimento individual pode ser acelerado quando novos desafios são impostos ao aprendiz, pois, na intenção de cumprir determinada tarefa ou suprir certas necessidades, este realizará ações mais complexas ou utilizará estratégias diferentes. Assim, consideramos que o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno poderá ser impulsionado se houver desafios na compreensão, tal como ocorre quando, no discurso, são utilizadas frases mais longas e com estruturas sintáticas mais complexas, bem como expressões idiomáticas, vocabulário de uso menos frequente, entonação naturalmente marcada, velocidade de fala normal e formas reduzidas.

Segue abaixo, a título de exemplo, dois excertos retirados da transcrição da gravação do discurso oral do professor (ED1 e ED2) seguidos de paráfrases (PD1 e PD2) elaboradas num nível linguisticamente mais complexo se comparado ao dos referidos excertos.

ED1. (...) *if we talked about topics that it doesn't interest you or it doesn't make any sense in your lives, you won't interact.* [(...) se falássemos sobre tópicos que não lhes interessam ou que não fazem sentido na vida de vocês, vocês não irão interagir.]

PD1. (...) *if we discuss issues that don't appeal to you or that don't suit your interests, you will probably get off the track or just feel like dropping the subject.* [se discutirmos

---

<sup>40</sup> Consideramos 80% como sendo um alto grau de êxito, uma vez que a média necessária para a aprovação no PLE é de 60%, isto é, a mesma exigida nos demais cursos da Universidade de Caxias do Sul.

assuntos que não mexem com vocês ou que não condizem com os seus interesses, provavelmente vocês acabariam se distraindo ou não se engajariam no assunto.]

ED2. *I don't want to talk, I don't want to because I'm embarrassed.* [Não quero falar. Não quero porque fico constrangido.]

PD2. *I'd rather not share my ideas aloud because whenever I have to do that I get pretty much embarrassed.* [Prefiro não compartilhar minhas ideias em voz alta, porque, sempre que tenho que fazer isso, fico bem constrangido.]<sup>41</sup>

Para Vygotsky (2007, 2008), a linguagem é vista como um instrumento<sup>42</sup> de mediação entre o homem e a natureza. A língua estrangeira – nesse caso, o inglês – também pode ser entendida como um instrumento criado por homens de culturas diferentes daquela de que o falante aprendiz faz parte e que precisa ser internalizada<sup>43</sup> por aqueles que desejam gozar de uma vida mais plena e com maiores oportunidades de atuar na sociedade contemporânea. Mas, para que isso ocorra, esses aprendizes dependem de experiências culturais, sociais e linguísticas que os modifiquem e que, ao modificá-los, também transforme a cultura e a sociedade na qual esses sujeitos participam.

Como, no Brasil, a maioria dos que desejam aprender uma língua estrangeira não dispõe de tempo e/ou de recursos financeiros para vivenciar *in loco* a cultura da língua estrangeira, os aprendizes contam com o ambiente formal de ensino, ou seja, com a escola ou com os cursos livres de línguas. Esse ambiente desempenha um papel muito importante no processo de desenvolvimento do indivíduo, conforme enfatiza Vygotsky (2007, 2008).

Com relação à língua materna, podemos afirmar que a criança iniciou a aprendizagem dessa língua muito antes de entrar na escola. O mesmo, contudo, nem sempre é verdadeiro para aqueles que aprendem uma língua estrangeira. Por isso, os alunos dependem sobremaneira da aprendizagem formal para desenvolver suas habilidades linguísticas.

É oportuno lembrar também que, sob a ótica da teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007, 2008), o outro, mais competente ou mais experiente, exerce papel crucial na aprendizagem, pois o desenvolvimento, tanto linguístico quanto cognitivo, ocorre

---

<sup>41</sup> Gostaríamos de ressaltar que, na tradução, algumas sutilezas se perderam. No entanto, vale destacar que, a pesquisadora procurou utilizar, nas paráfrases em língua inglesa, tanto vocabulário de uso menos frequente quanto expressões idiomáticas, *phrasal verbs* e construções sintáticas mais complexas.

<sup>42</sup> Vygotsky (2007, 2008) sustenta que os *instrumentos* são meios externos criados pelos homens para interferir na natureza, transformando-a e, conseqüentemente, provocando mudanças comportamentais e cognitivas nos próprios homens.

<sup>43</sup> Convém ressaltar que o processo de *internalização*, nesse contexto, não é entendido como a simples transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas como um processo no/pelo qual o que é internalizado é, também, transformado.

primordialmente pela interação social (nível interpsicológico). Dessa forma, o discurso do professor ou de um locutor linguisticamente mais proficiente (*o outro*, nesse contexto) exerce influência privilegiada no desenvolvimento linguístico do aprendiz, incluindo o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Entretanto, para que o desenvolvimento ocorra de forma efetiva, esse discurso deve transcender o nível de habilidade linguística real do aprendiz, ou seja, seu NDR e atuar em sua ZDP. Por isso, de forma a promover esse avanço, é importante que o locutor linguisticamente mais competente apresente um discurso com desafios para a compreensão do interlocutor.

Para estudiosos sociointeracionistas da linguagem, tais como Vygotsky e Bakhtin, as experiências do ambiente linguístico são essenciais para o desenvolvimento das habilidades tanto linguísticas quanto intelectuais do indivíduo.

Ausubel (2003) também sustenta que fatores externos ao indivíduo contribuem para que haja aprendizagem, desde que satisfeitas as condições internas desse indivíduo (cognitivas e afetivo-sociais). O autor explica que, se na estrutura cognitiva do indivíduo já existe alguma ideia ou conceito (*subsunçor*<sup>44</sup>) no qual o novo pode se ancorar, a interação resultante desse *novo* com o *subsunçor* resultará em aprendizagem significativa.

Nessa concepção, podemos considerar o discurso do professor como sendo, nos termos de Ausubel (2003, p. 57), “material potencialmente significativo”, desde que esse discurso contenha material novo, ou seja, material linguístico com o qual o aluno não esteja familiarizado, e desde que o aluno disponha do conhecimento prévio necessário para fazer associações com esse *novo*. Portanto, vale reforçar que, para ser visto como material significativo de aprendizagem, o discurso do professor precisa desestabilizar os *subsunçores* existentes ou não haverá aprendizagem significativa.

Desde essa perspectiva, parece-nos que, se levarmos em conta o grau de compreensão demonstrado através dos dados, o discurso em questão não pode ser considerado material potencialmente significativo para aprendizagem, uma vez que: a) o assunto abordado pelo professor, e propositalmente sugerido pela pesquisadora, não era de uma área do conhecimento ignorada pelos alunos; e, b) o léxico ou as estruturas sintáticas empregadas pelo professor na construção de seus enunciados eram de uso mais corriqueiro e, portanto, provavelmente familiar aos alunos de nível B2 de proficiência.

---

<sup>44</sup> Conforme Ausubel (2003), para que haja aprendizagem significativa, o novo material (potencialmente significativo) precisa relacionar-se, de maneira substantiva e não arbitrária, a *subsunçores*, ou seja, ao conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aprendiz que seja especificamente relevante para esse novo material, servindo assim, como matriz ideacional e organizacional do que for novo.

Bakhtin (1997, 2003) defende que o discurso do *eu* constitui-se pelo discurso do outro, ou seja, traz marcas do discurso alheio sobre o mesmo tema assim como deixa suas marcas no discurso do outro. O dialogismo é, então, constitutivo da linguagem. Nossas palavras ou enunciados não são apenas uma resposta ao que já foi dito anteriormente, mas também a antecipação de uma resposta do interlocutor. Quando enunciamos, não esperamos um interlocutor passivo. Pressupomos um interlocutor ativo e responsivo. Se houve alguma compreensão, cedo ou tarde, haverá uma reação ou resposta.

Dessa forma, mesmo que o interlocutor não responda verbalmente e no momento em que o enunciado foi proferido pelo locutor, cedo ou tarde trará em seu enunciado marcas do discurso anterior, pois o interlocutor, ao compreender um discurso, posiciona-se com relação ao que ouve (ou lê), isto é, concorda ou discorda parcial ou totalmente com aquilo que compreendeu.

Em contrapartida, devemos também considerar que, se a compreensão do discurso estiver muito além da habilidade de compreensão do interlocutor, haverá um efeito inibidor da responsividade. Isso, no entanto, conforme apontam os dados desta pesquisa, não parece ter ocorrido, pois nenhum aluno demonstrou grau de êxito na compreensão oral inferior a 60% no *High Intermediate 1* ou no *Pre Advanced 1*.

Sendo assim, concluímos que o professor poderia ter apresentado um discurso com maiores desafios à compreensão, agindo na ZDP (Vygotsky, 2007) do aluno e possibilitando que este desenvolvesse sua habilidade de compreensão oral da língua-alvo.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA QUANTO A COMO DEVE SER A ENUNCIÇÃO ORAL DOCENTE

Feita a apresentação do perfil dos professores e dos alunos participantes desta investigação, bem como a análise e reflexão sobre o grau de êxito dos alunos na compreensão do discurso oral docente, passamos agora à apresentação dos dados construídos mediante a aplicação dos questionários destinados a investigar as percepções dos dois grupos e que serviram para responder à segunda parte da pergunta de nossa pesquisa, ou seja, *qual a percepção de alunos e professores com relação a como deva ser essa enunciação (a enunciação oral docente) para a efetiva promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno?*

Foram tabuladas as alternativas escolhidas – tanto as feitas pelos professores quanto as feitas pelos alunos – para responder a cada pergunta. As justificativas para essas escolhas foram, por sua vez, categorizadas. Também foram agrupadas em categorias de análise as justificativas apresentadas na resposta à questão: *como acreditam que a enunciação oral docente pode contribuir para o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão oral docente?*

Sendo um dos objetivos desta investigação, justamente, contrastar a percepção dos professores quanto a *como deva ser a enunciação oral docente* quando seus interlocutores forem alunos de nível de proficiência B2 com *o que possivelmente se efetiva em sala de aula*, não foi solicitado ao professor que teve seu discurso gravado responder às questões referentes à sua percepção. Foram, portanto, 6 os professores que participaram desta etapa da investigação.

Vale ressaltar ainda que todos os professores que aceitaram participar deste estudo sabiam ser a pesquisadora, além de professora de língua inglesa, uma das coordenadoras pedagógicas do estabelecimento onde a investigação ocorreu. Embora desejássemos que esse fato não interferisse nas escolhas e justificativas apontadas pelos professores, sabemos que isso pode ter ocorrido.

#### 4.3.1 Percepções quanto à *velocidade de fala docente*

Primeiramente apresentamos a análise das respostas dos docentes à questão de número 1. Na sequência, oferecemos a análise das respostas dos discentes no que tange à percepção deles quanto ao mesmo aspecto da enunciação oral docente, ou seja, à velocidade de fala de seu professor.

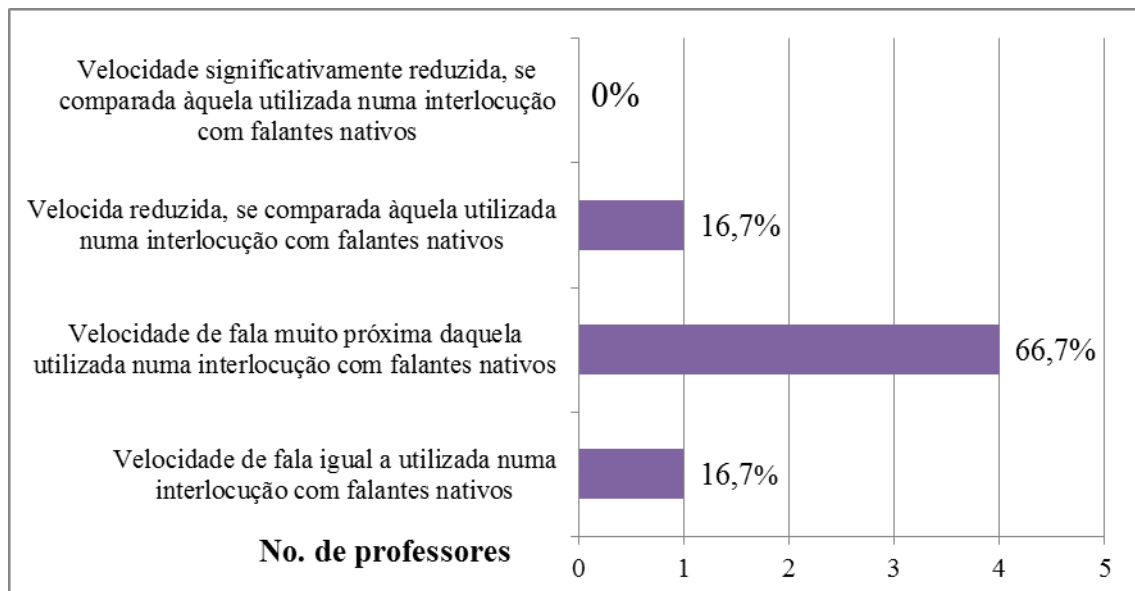
##### 4.3.1.1 Percepção docente quanto à sua *velocidade de fala*

A primeira questão apresentada aos professores foi assim redigida:

1. Com relação à <i>velocidade de fala</i> , acredito que, em situação de aula, eu deva usar uma velocidade _____ . Por quê?			
a) igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos	b) muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	c) reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	d) significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Conforme mostra o Gráfico 6 abaixo, verificamos que 1 professor (16,7%) se posicionou a favor de usar uma velocidade *igual à utilizada numa interlocução com falantes nativos*; 4 professores (66,7%) assinalaram, como item para completar a questão, a alternativa que refere que a velocidade de sua fala deve ser *muito próxima daquela usada em interlocuções com falantes nativos*<sup>45</sup>; e 1 professor (16,7%) assinalou a alternativa relacionada a utilizar uma velocidade *reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*. Nenhum professor mostrou-se favorável à utilização de uma velocidade *significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*.

Gráfico 6 – Percepção docente quanto à sua *velocidade de fala*



Fonte: *Corpus* da pesquisa

A partir da quantificação dos dados dessa questão, podemos concluir que foi confirmada a hipótese de que *quando seus interlocutores são alunos de nível de proficiência B2 do inglês, a maioria dos professores acredita que sua enunciação deva ser apresentada com uma velocidade muito próxima daquela utilizada em interlocuções com falantes nativos*.

No intuito de analisar as justificativas apresentadas pelos professores e alunos para as respostas às questões sobre como acreditam que deve ser a enunciação docente, em situação

<sup>45</sup> Utilizamos o termo *falante nativo* nesse contexto apenas como forma de evitar longas explicações tanto no questionário para alunos quanto para professores. Entretanto, não consideramos o falante nativo como sendo necessariamente o ideal. *Falante nativo*, para os fins desta pesquisa, apenas caracteriza o locutor ou interlocutor como sendo *usuário proficiente* da língua inglesa, ou seja, de nível C1 ou C2 conforme o QCE. Não importa, para esta investigação, a nacionalidade do usuário.

didática, construímos cinco categorias: CA1. *Preocupação com o estímulo à aprendizagem da língua estrangeira* ou *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira*; CA2. *Preocupação com a desmotivação do aluno* ou *preocupação com a própria desmotivação*; CA3. *Preocupação com a dificuldade de compreensão oral*; CA4. *Preocupação com a adequação ao nível de proficiência a que o curso se destina*; e CA5. *Falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta*.

Uma vez construídas as categorias, procedemos à análise das justificativas das respostas da primeira questão, referente aos motivos que levam os professores a crer que sua velocidade de fala, em situação de aula, deva ser *igual, muito próxima* ou *reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*.

A fim de não sobrecarregar o leitor, apresentaremos, a título de exemplo, apenas uma justificativa que tenha sido agrupada em cada categoria construída para a análise das respostas dadas pelos docentes e discentes em cada uma das cinco questões. Esclarecemos ainda que, embora algumas justificativas tenham sido enquadradas em mais de uma categoria de análise, isso nem sempre foi destacado no corpo desta dissertação. Contudo, se o leitor desejar ver todos os agrupamentos que propomos, poderá recorrer aos Anexo 10 e 11. Ademais, vale ressaltar que, todas as justificativas foram transcritas literalmente.

Quadro 13 – Categorização da percepção docente quanto à sua *velocidade de fala*

CA1 16,7%	<i>Acredita-se que alunos com esse nível <u>real</u> de proficiência possam compreender pessoas que se expressem nesse ritmo e vejo essa escolha de expressão como um estímulo para que o aluno se expresse em ritmo semelhante.</i>
CA2 16,7%	<i>Percebo que, principalmente dentre os alunos que nunca tiveram contato com nativos ou não estiveram no exterior, a dificuldade de compreensão é maior, fazendo-se então necessário que a velocidade de fala seja reduzida em relação àquela utilizada por falantes nativos, caso contrário, as dificuldade de compreensão pode constituir um fator desmotivador.</i>
CA3 33,3%	<i>A princípio eu acredito que a velocidade da fala em sala de aula deva ser igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos, se houver dificuldade a velocidade pode ser diminuída diante da necessidade de cada aluno.</i>
CA4 33,3%	<i>Porque os alunos já têm uma caminhada e já foram expostos à fala modificada. Acredito que seja benéfico que estes possam ter oportunidades, neste estágio da aprendizagem, de ouvir a fala mais aproximada do falante nativo.</i>
CA5 33,3%	<i>Pois é difícil que professores estrangeiros falem como nativos. E também alunos nesses níveis já são capazes de compreender a fala numa velocidade não “paced”.</i>

Fonte: Corpus da pesquisa

Pela categorização dos dados, fizemos três constatações:



- 1) o professor (CA3) que acredita que deve utilizar uma velocidade de fala *igual à utilizada numa interlocução com falantes nativos* considera ajustar essa velocidade apenas se houver necessidade. Isso significa que o professor se propõe a modificar seu discurso, ou seja, a ajustar sua velocidade de fala, mas somente o fará se necessário for e em conformidade com a necessidade dos alunos.

O pesquisador Michael Long (1983) também defende essa ideia quando assevera que o *insumo interativamente modificado (interactionally modified input)* é mais significativo para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, principalmente para aqueles de nível intermediário de proficiência do que o *previamente modificado (premodified input)*. Segundo defende ele (1983), é através de modificações decorrentes da interação locutor/interlocutor, isto é, pela negociação de sentido, que o insumo não modificado (*unmodified input*) tornar-se-á compreensível, e é nesse processo que a aprendizagem ocorre. Nós também defendemos essa posição, pois não cremos que haverá desenvolvimento se o discurso apresentado ao aprendiz for previamente modificado, isto é, se este estiver ajustado ao *Nível de Desenvolvimento Real* do aluno e não atuar em sua *ZDP*, conforme os termos de Vygotsky.

- 2) Embora também faça menção ao nível dos alunos no curso em questão, 1 dentre os 4 docentes que preferem utilizar uma velocidade de fala *muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos* apresenta, segundo nossa interpretação, *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta* (ver CA5 no quadro acima). Avaliamos essa justificativa como sendo incoerente, pois o professor posiciona-se a favor de utilizar uma velocidade de fala *muito próxima daquela utilizada por falantes nativos* e justifica isso afirmando que *alunos nesses níveis já são capazes de compreender uma velocidade de fala não “paced”*. Ora, mas se os alunos já são capazes de compreender discursos proferidos numa velocidade de fala não ajustada, podem, então, compreender uma velocidade de fala *igual à utilizada numa interlocução com falante nativos* na qual, geralmente, não há ajustes de velocidade. Por que, então, o professor não escolheu essa alternativa?
- 3) O professor que se mostra a favor de utilizar uma velocidade de fala *reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*, demonstra preocupação tanto com a *dificuldade de compreensão do enunciado docente* pelo

aluno quanto *com a desmotivação do aluno* (ver CA2 no quadro acima), pois sustenta que *as dificuldades de compreensão podem constituir um fator desmotivador*. Concordamos que o insumo incompreensível não se constitui um estímulo à aprendizagem, assim como também não possibilita uma reação responsiva ativa por parte do interlocutor, segundo defende Bakhtin (2003). Isso é, com certeza, desmotivador para o aluno. No entanto, nesse nível, isso não parece ser o caso, pois usuários independentes (de nível de proficiência B2) já deveriam ser capazes de compreender “exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema [me] seja relativamente familiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53) e até mesmo de “compreender anúncios e mensagens sobre assuntos concretos e abstractos, transmitidos em língua-padrão, a uma velocidade normal.” (Id., p. 105).

Mediante essa análise, inferimos que o único professor que se mostra favorável a utilizar uma velocidade de fala *reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*, não parece considerar o nível de proficiência que alunos que frequentam o curso em questão deveriam demonstrar, isto é, o nível B2.

#### 4.3.1.2 Percepção discente quanto à *velocidade de fala* docente

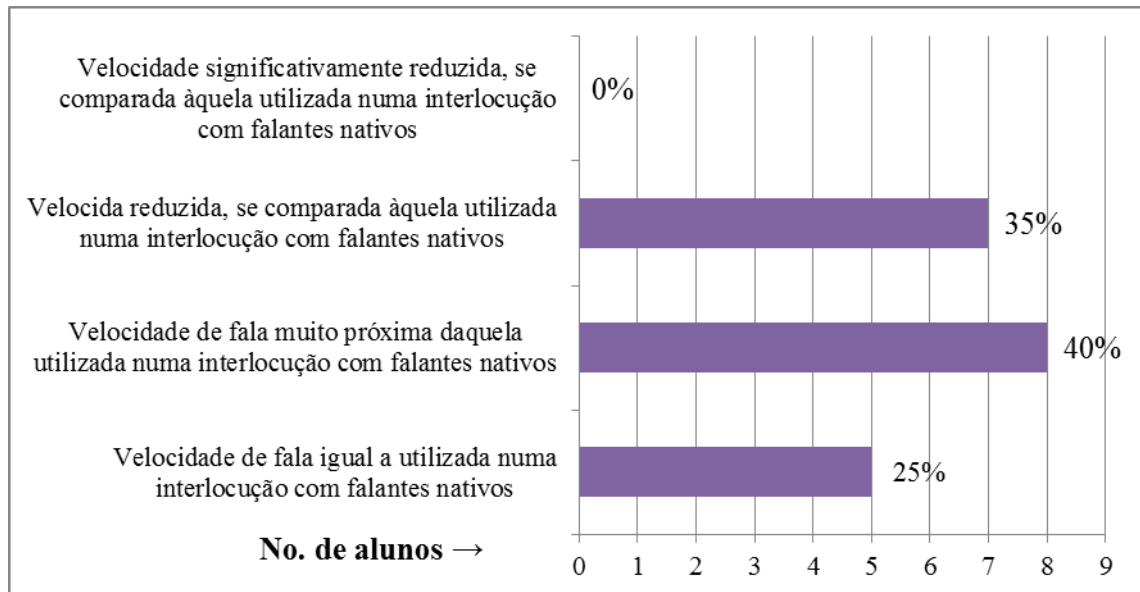
Construímos a primeira questão apresentada aos discentes conforme mostramos abaixo:

1. Com relação à <i>velocidade de fala</i> , acredito que, em situação de aula, meu professor deva usar uma velocidade _____. Por quê?			
a) igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos	b) muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	c) reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	d) significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Com relação à essa questão (ver Anexo 6), podemos verificar, pelos dados do Gráfico 7, que 5 alunos (25%) acreditam que a velocidade de fala do professor deva ser *igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos*, 8 (40%) acham que a velocidade deve ser

*muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos, sete (35%) preferem uma velocidade reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos e, nenhum gostaria que a velocidade de fala fosse significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos.*

Gráfico 7 – Percepção discente quanto à *velocidade de fala* de seu professor



Fonte: *Corpus* da pesquisa

A partir da quantificação desses dados, foi possível constatar que a hipótese de que a maioria dos alunos de nível de proficiência B2 pensa que a enunciação oral do professor deva ser apresentada com uma velocidade muito próxima daquela utilizada em interlocuções com falantes nativos não se confirmou, uma vez que entendemos por “maioria” o percentual igual ou superior a 51%. Todavia, embora essa hipótese não tenha sido confirmada, foi possível identificar que a soma dos que desejam (40%) que a velocidade seja *muito próxima* àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos com os que desejam que ela seja *igual à utilizada com falantes nativos* (25%) é maior do que imaginávamos. Sendo assim, percebemos que a maioria dos discentes (65%) considera o desafio um fator importante na aprendizagem.

Passamos agora à categorização das justificativas apontadas pelos discentes para as respostas escolhidas. Vale lembrar que, conforme mencionamos na subseção anterior, apresentaremos, a título de exemplo, apenas uma justificativa para cada categoria de análise<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Se desejar ver a categorização de todas as justificativas, o leitor poderá recorrer ao Anexo 11.

Quadro 14 – Categorização da percepção discente quanto à *velocidade de fala* de seu professor

CA1 40%	<i>Somente assim iremos conseguir conversar com nativos, se isso for habitual. No início será difícil, mas depois vai se tornando um hábito.</i>
CA2 5%	<i>Para garantir o entendimento de todos e progressivamente ir aumentando a velocidade, uma vez que não entender o professor desestimula o aluno.</i>
CA3 75%	<i>Para que eu, como aluna, tenha mais facilidade de compreensão, porém não deve ser muito reduzida pois fica muito longe de uma situação real (com falantes nativos).</i>
CA4 15%	<i>Estamos em um nível avançado no curso, é necessário um maior enfoque na parte de compreensão oral.</i>
CA5 15%	<i>Acho que a professora fala num nível ótimo para o nível que estamos.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Identificamos que a maioria dos alunos, isto é, 75% deles, demonstra *preocupação com a dificuldade de compreensão oral* (CA3), sendo que 40% desses preocupam-se em compreender bem o que o professor diz e os outros 53,3%, em compreender outros discursos que não apenas os que ocorrem na interação professor/aluno. Contudo, a preocupação demonstrada pelos 40% não parece justificar-se, pois, na análise das respostas do *questionário de verificação da compreensão do aluno do discurso oral do professor*, a maioria dos alunos demonstrou elevado grau de êxito (87,8% entre os alunos de HI1 e 85,8% entre os de PAdv1).

Evidenciamos, também, através dessa análise, que um número significativo de alunos (40%) declara preocupação explícita com a aprendizagem da língua estrangeira, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

#### 4.3.1.3 Contraste das impressões docentes e discentes quanto à *velocidade de fala* do professor

A fim de comparar os dados dos questionários para professores e para alunos (Anexos 10 e 11), construímos tabelas para contrastar tanto as respostas dadas a cada uma das cinco questões propostas quanto às justificativas já categorizadas. Na comparação dos dados foi possível evidenciar em quais aspectos as opiniões coincidem e em quais diferem. Também foi possível contrastar as impressões dos dois grupos com os dados do questionário destinado a verificar a compreensão oral do aluno do discurso docente, a fim de averiguar se houve coerência entre as opiniões dos dois grupos e delas com a finalidade didática da enunciação oral docente.

Na questão relativa à *velocidade de fala*, constatamos, através da Tabela 2, que a maioria dos professores acredita que esta deva ser *muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*, enquanto entre os alunos não há consenso. No entanto, observamos que tanto a maioria dos professores (83,2%) quanto a maioria dos alunos (65%) pensam que a velocidade de fala docente deva ser *igual ou muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*. Notamos ainda que apenas uma minoria dentre esses grupos (professores, 16,7% e alunos, 35%) acha que essa velocidade deva ser *reduzida* em comparação com aquela utilizada numa interlocução com falantes nativos. Nenhum dos dois grupos optou pela escolha de uma velocidade de fala *significativamente reduzida*.

Tabela 2 – Percepções de professores e alunos quanto à *velocidade de fala* docente

	Professor	Aluno
1) Em situação de aula, acredito que a velocidade de fala docente deva ser _____.		
1. igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos	16,7 %	25 %
2. muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	66,7 %	40 %
3. reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	16,7 %	35 %
4. significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	0 %	0 %

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Na categorização das justificativas das respostas para essa primeira questão, verificamos que uma percentagem maior de alunos (40%) revelou *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira* se comparada à percentagem de justificativas relacionadas a essa categoria entre os professores (16,7%). Já a *preocupação com a desmotivação do aluno* ou *com a própria desmotivação* não foi muito representativa em nenhum dos grupos. No que concerne à *preocupação com a dificuldade de compreensão oral*, observamos que essa se mostrou mais recorrente entre os alunos (75%) do que entre os professores (33,3%). Um número bem maior de professores (50%) mostrou *preocupação com a adequação ao nível de proficiência a que o curso se destina* se comparado ao número de alunos (15%). A incidência de justificativas agrupadas na categoria CA5 (*falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta*) foi maior entre os professores do que entre os alunos.

Tabela 3 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto à *velocidade de fala*

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
CA1	16,7%	40%
CA2	16,7%	5%
CA3	33,3%	75%
CA4	50%	15%
CA5	33,3%	15%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

#### 4.3.1.4 Reflexão sobre as impressões quanto à *velocidade de fala*

De acordo com Larrosa Bondía (2002), só seremos transformados por nossas experiências se permitirmos que elas nos atinjam, ou seja, só haverá transformação, desenvolvimento, aprendizagem se o sujeito da experiência aventurar-se pelo desconhecido e aceitar passar por dificuldades. Para esse pensador, o sujeito da experiência não é aquele que

permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. (BONDÍA, 2002, p. 25)

Concordamos com a posição de Bondía quanto à necessidade de o aprendiz aceitar que precisa passar por dificuldades se quiser ser transformado, isto é, se quiser avançar no seu desenvolvimento. Para nós, o estímulo à aprendizagem também pode ficar comprometido se não forem propostos desafios ou situações-problema aos alunos, pois, muitas vezes, o fácil pode acabar tornando-se enfadonho, provocando, dessa forma, desinteresse no aluno. Talvez, por isso, o papel do professor como *facilitador* deva ser repensado, uma vez que esse termo pode remeter à ideia de *tornar mais fácil*. No nosso entendimento, o professor não deveria ser aquele que torna a aprendizagem uma tarefa ou um processo fácil, mas aquele que desafia o aluno com o novo, o diferente; aquele que cria, para o aluno, a necessidade de aprender. O fácil pode ser realizado sem esforços e sem a ajuda de terceiros; o que é desafiante normalmente exige não só o empenho individual como também o coletivo.

Ao sugerir que o professor crie para o aluno a necessidade de aprender e o desafie com o novo, corroboramos a ideia de Vygotsky (2007) de que, para promover a

aprendizagem, devemos atuar na *Zona de Desenvolvimento Potencial* do aprendiz e não no *Nível de Desenvolvimento Real* deste, ou seja, precisamos avançar para além do já consolidado, do já aprendido pelo aluno.

Por isso, vale lembrar que, se o professor pretende auxiliar o aluno a desenvolver-se para além do já consolidado, não haveria necessidade de ele apresentar um discurso “claramente articulado” e “com uma pronúncia geralmente familiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, P. 103)<sup>47</sup> a alunos de nível de proficiência B2, uma vez que isso é aconselhável quando os aprendizes forem usuários de nível de proficiência B1, isto é, inferior à proficiência dos alunos considerados nesta investigação.

### 4.3.2 Percepções quanto ao uso de léxico não familiar ao aluno

Nesta subseção, passamos à análise das respostas da questão de número 2 do questionário para professores e alunos sobre a enunciação oral docente no que se refere ao uso de léxico não familiar ao aluno.

#### 4.3.2.1 Percepção docente quanto ao uso de léxico não familiar ao aluno

A segunda questão apresentada aos professores foi a seguinte:

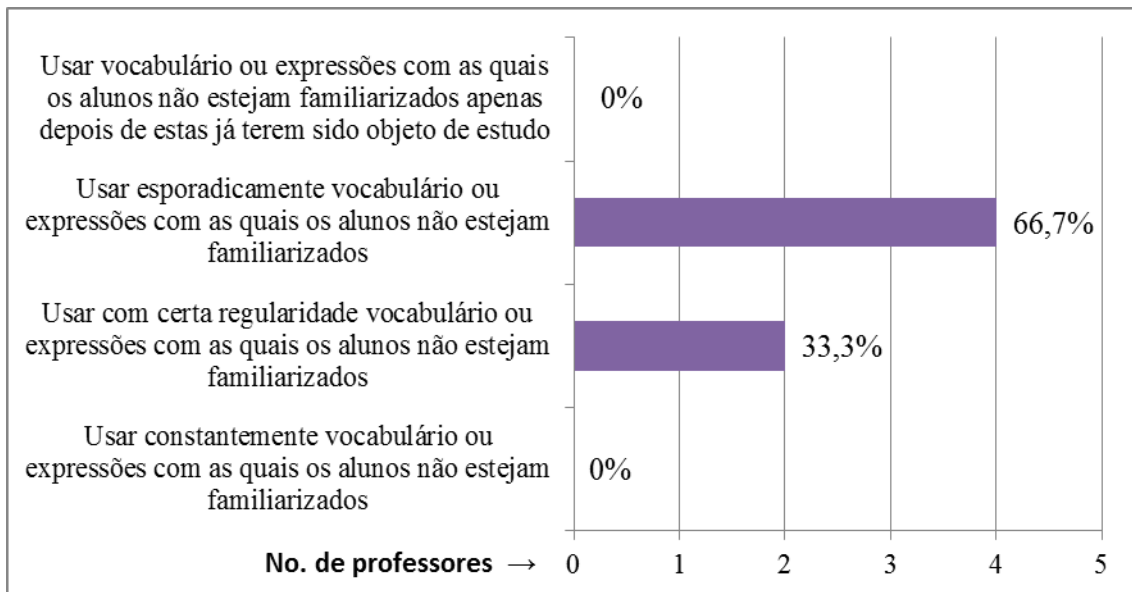
2. Com relação à <i>familiaridade lexical</i> , acredito que em minha fala eu deva, em situação didática, usar _____. Por quê?			
a) constantemente vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados	b) com certa regularidade vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados	c) esporadicamente vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados	d) vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo

Constatamos, nas respostas à questão, conforme os dados mostrados no Gráfico 8 abaixo, que nenhum professor acredita que, em situação didática, deva usar *constantemente*,

<sup>47</sup> O descritor para a *compreensão do oral geral* proposto pelo QCE para usuários de nível de proficiência B1 é assim apresentado: “É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identificar quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103).

em sua fala, vocabulário ou expressões com os quais os alunos não estejam familiarizados. Também não acreditam que vocabulário ou expressões novas devam ser usados *apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo*. Dois professores (33,3%) acreditam que, em situação de aula, devam usar vocabulário ou expressões novas *com certa regularidade* em seus discursos, e 4 (66,7%), a maioria, prefere usar *esporadicamente*, em seu discurso, em situação didática, vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados.

Gráfico 8 – Percepção docente quanto ao uso de léxico não familiar ao aluno



Fonte: Corpus da pesquisa

Uma vez quantificados os dados, conforme mostra o gráfico acima, concluímos que não foi possível confirmar a hipótese de que *quando seus interlocutores são alunos de nível de proficiência B2 do inglês, a maioria dos professores acredita que, em seu discurso, em sala de aula, deva usar constantemente vocabulário ou expressões com os quais os alunos de nível de proficiência B2 não estejam familiarizados*, visto que a maioria (66,7%) acredita que esse uso deva ser esporádico. Ora, então não seria o estímulo à aprendizagem apenas esporádico, isto é, não estaria o professor indo apenas esporadicamente além daquilo que o aluno já domina linguisticamente? Será que é isso que deseja o professor? Na tentativa de responder a essas perguntas, recorreremos às justificativas trazidas pelos docentes. Consideramos nesta análise as categorias já mencionadas na subseção anterior segundo mostramos no Quadro 15 abaixo.



Quadro 15 – Categorização da percepção docente quanto ao uso de léxico não familiar ao aluno

CA1 50%	<i>A fala do professor é um input importante para o aluno. O aprimoramento da compreensão auditiva e do repertório lexical (pelos alunos) também dependem do nível de proficiência do professor.</i>
CA2 16,7%	<i>Todas as aulas os alunos já estão sendo expostos a vocabulário novo, portanto é necessário medir a quantidade de “input” para que os alunos não se sintam frustrados.</i>
CA3 33,3%	<i>Se bem contextualizados, vocabulário/expressões novos podem ser compreendidos sem maiores dificuldades. Como benefício, tem-se mais uma oportunidade de expor os alunos a itens novos. Caso os alunos não compreendam os novos termos e isso gere falha de comunicação, o professor pode e deve auxiliar os alunos.</i>
CA4	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA5 33,3%	<i>Em situação didática deve se dar preferência às expressões e vocabulário com os quais os alunos estejam familiarizados para nos mantermos mais próximo possível do resultado que almejamos atingir. Porém, é importante usarmos esporadicamente vocabulário ou expressões novas para instigarmos a curiosidade dos alunos e gradualmente proporcionar oportunidades para que eles aprendam novo vocabulário e expressões.</i>

Fonte: Corpus da pesquisa

A partir da categorização das justificativas apresentadas pelos docentes, constatamos que 50% delas sugerem *preocupação com o estímulo à aprendizagem da língua estrangeira* (CA1). Mas, se estimular a aprendizagem do aluno é desejo de todo o professor e considerando que, nessa questão, isso está explícito em 50% das justificativas para as respostas, fica ainda mais difícil compreendermos porque os professores envolvidos nesta investigação dizem preferir usar *com certa regularidade* (33,3%) ou *esporadicamente* (66,7%), em seu discurso oral, léxico não familiar aos alunos. Se assim o fizerem, não estariam oferecendo estímulo à aprendizagem apenas *esporadicamente* ou *com certa regularidade*, uma vez que só é possível aprender aquilo que ainda não conhecemos?

Acreditamos que o aluno de nível de proficiência B2, conforme sugerem os descritores do QCE, possui, conforme explica Ausubel (2003), os *subsunçores* necessários para ancorar o *novo*, ou seja, já possui conhecimento em sua estrutura cognitiva no qual o *novo* pode se apoiar, com o qual pode relacionar-se de maneira “não arbitrária” e “não literal”.

Possivelmente, os aprendizes de nível de proficiência B2 possuem, além do conhecimento linguístico sugerido pelo QCE, também o conhecimento prévio de mundo, pelo menos no que se refere a assuntos familiares e, portanto, é provável que tenham condições de fazer inferências sobre o sentido desse novo material de aprendizagem, ou seja, desse novo léxico, pois a interpretação do sentido de um item lexical dentro de um texto está vinculada ao contexto histórico, social e cultural em que está sendo utilizado; não acontece no vácuo.

Conforme argumenta Benveniste (2005), cada palavra tem uma parte de seu sentido preenchida (o valor que tem como signo) e outra vazia. Essa parte vazia será preenchida no uso a partir das palavras que vêm antes e depois na frase e a partir da situação enunciativa. Sendo assim, imaginamos que, se não há uma parte já preenchida (quando o aluno desconhece o léxico utilizado num discurso), esse usuário terá de valer-se da estratégia de adivinhação do sentido que está vazio e, para tanto, tende a apoiar-se mais nas palavras que já conhece e que antecedem e que precedem esse léxico desconhecido, bem como no contexto, para inferir esse significado e assim construir o sentido.

Ainda, se utilizarmos o constructo *i+1* de Krashen, poderíamos dizer que o professor quando utiliza insumo do tipo *i+0*, poderá estar subestimando a capacidade de o aluno utilizar estratégias para compensar a limitação de seu conhecimento ao invés de incentivar esse uso.

A partir da análise desses dados, inferimos que não parece haver coerência entre o desejo da maioria dos professores de utilizar apenas *esporadicamente* o léxico não familiar ao aluno em seu discurso e a preocupação demonstrada por essa maioria em estimular o desenvolvimento linguístico do aluno.

#### 4.3.2.2 Percepção discente quanto ao *uso de léxico que não lhe é familiar*

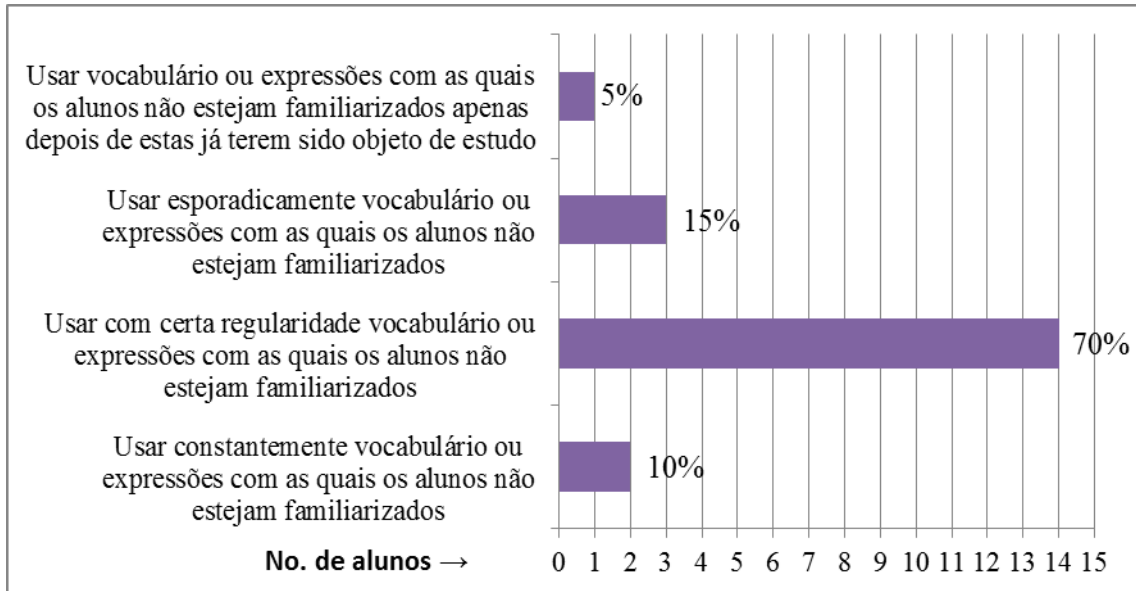
Para os alunos, a segunda questão foi assim formulada:

2. Com relação à <i>familiaridade lexical</i> , acredito que em sua fala, em sala de aula, meu professor deva usar _____. Por quê?			
a) constantemente vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estou familiarizado	b) com certa regularidade vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado	c) esporadicamente vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado	d) vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo

Analisando os dados obtidos na segunda questão do questionário destinado aos alunos, conforme apresentados no Gráfico 9, verificamos que apenas 2 deles (10%) dizem preferir que, em seu discurso em sala de aula, o professor utilize *constantemente* vocabulário ou expressões com os quais não estejam familiarizados. Quatorze alunos (70%) preferem que este léxico seja utilizado *com certa regularidade* pelo professor. Três alunos (15%), *esporadicamente* e apenas 1 (5%), *depois de já terem sido estudados*. Com isso, observamos

que a hipótese de que a maioria dos alunos de nível de proficiência B2 pensa que seu professor deva usar *constantemente vocabulário ou expressões com os quais não está familiarizado* não foi confirmada.

Gráfico 9 – Percepção discente quanto ao *uso de léxico que não lhe é familiar*



Fonte: *Corpus* da pesquisa

De acordo com o Quadro 16 abaixo, observamos que nenhum aluno demonstrou *preocupação com a própria desmotivação* (CA2) e apenas 5% das respostas apresentaram *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta* (CA5). Apenas um aluno (5%) fez referência ao *nível de proficiência a que o curso se destina* (CA4) e 40% demonstrou *preocupação com a compreensão oral* (CA3). A maioria (70%), no entanto, apontou *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira* (CA1).

Quadro 16 – Categorização da percepção discente quanto ao *uso de léxico que não lhe é familiar*

CA1 70%	<i>Para aumentar o conhecimento, incluindo novas palavras e expressões.</i>
CA2	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA3 40%	<i>Pois, para mim, uma maneira fácil de se aprender vocabulário é através do que o professor fala. Caso eu não compreender, eu pergunto e acabo aumentando o meu vocabulário.</i>
CA4 5%	<i>Mesmo motivo da questão anterior [ou seja, Estamos em um nível avançado no curso, é necessário um maior enfoque na parte de compreensão oral].</i>
CA5	<i>Para que possamos adquirir vocabulário compreendendo integralmente a orientação do professor.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Na análise do agrupamento das justificativas, foi possível verificar que a maioria (70%) dos alunos acredita que a interação com o novo léxico, através do discurso oral docente, possibilita a promoção do desenvolvimento linguístico do aluno, principalmente no que se refere à apropriação, por parte deles, desse léxico. Também foi possível identificar que a maioria (70%) prefere que seu professor utilize *com certa regularidade vocabulário ou expressões com os quais não estão familiarizados*.

#### 4.3.2.3 Contraste das impressões docentes e discentes quanto ao *uso de léxico não familiar ao aluno*

A Tabela 4 foi construída com a finalidade de contrastar as percepções docentes e discentes sobre a frequência de uso de vocabulário ou expressões não familiares ao aluno no discurso oral do professor.

Tabela 4 – Percepções de professores e alunos quanto ao *uso de léxico não familiar ao aluno*

	Professor	Aluno
2) Em situação de aula, acredito que o professor deva utilizar léxico não familiar ao aluno _____.		
1. constantemente	0%	10%
2. com certa regularidade	33,3%	70%
3. esporadicamente	66,7%	15%
4. apenas depois de este já ter sido objeto de estudo	0%	10%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

De acordo com a Tabela 4, foi possível identificar um número reduzido de alunos (2 de 20) que acredita que o uso de léxico que não lhe é familiar deva ser usado *apenas depois de este já ter sido objeto de estudo*. Dentre os professores, nenhum se posicionou a favor disso. Também observamos que 80% dos alunos de nível de proficiência B2, isto é, a maioria, acredita que, em situação didática, seu professor deve usar léxico que não lhe é familiar *com certa regularidade* (70%) ou *constantemente* (10%). Entre os professores, no entanto, a maioria (66,7%) se posicionou a favor de usar *esporadicamente* o léxico novo, quando em interação com alunos desse nível. Apenas 33,3% dos docentes acredita que o uso desse léxico deve ser regular.

Para a comparação do agrupamento das justificativas dos dois grupos em conformidade com as categorias de análise sugeridas, construímos a Tabela 5.

Tabela 5 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto ao *uso de léxico não familiar ao aluno*

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
CA1	50%	70%
CA2	16,7%	0%
CA3	33,3%	40%
CA4	0%	05%
CA5	33,3%	05%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Tanto a incidência de justificativas para CA1 quanto para CA3 é maior entre os alunos. Entre os discentes nenhuma justificativa pode ser agrupada na categoria CA2, enquanto, entre os docentes, 1 professor (16,7%) demonstrou essa preocupação.

A *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta* foi observada em 33,3% das justificativas dos professores e em 5% das dos alunos.

A partir desses dados, concluímos que a maioria dos alunos deseja ter a oportunidade de interagir com o léxico novo, através do discurso oral docente, com uma frequência maior do que a maioria dos professores acredita que deva fazer (ver Tabela 4). Pensamos ser essa uma informação bastante relevante e que merece ser considerada pelos professores que trabalham com alunos de nível de proficiência B2, pois a maioria (70%) dos alunos desse nível, pelo menos no âmbito desta pesquisa, dispõe-se a interagir com o novo léxico com certa regularidade e acredita que essa interação promova a aprendizagem da língua.

#### 4.3.2.4 Reflexão sobre as impressões docentes e discente quanto ao *uso de léxico não familiar ao aluno*

Após agrupar as justificativas nas categorias de análise e construir a tabela que compara os dados dos dois grupos investigados, ficou evidente que metade dos professores envolvidos neste estudo, bem como a maioria (70%) dos alunos, acredita que a interação, o contato ou a exposição ao léxico não familiar constitui-se numa oportunidade para o aluno aprimorar sua habilidade de compreensão oral e expandir seu repertório lexical.

Ausubel (2003) nos autoriza a pensar que o novo material de aprendizagem, nesse caso, o léxico não familiar, pode, no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, ser considerado *material potencialmente significativo*, pois, na estrutura cognitiva, segundo inferimos a partir dos descritores do QCE, o aprendiz de nível de proficiência B2 ou *Usuário*

*Independente* da língua, possivelmente já tenha os *subsunçores* necessários para ancorar esse *novo*. Sendo assim, as condições para que a *aprendizagem significativa* ocorra parecem estar contempladas.

Se os professores estão a par do que o aprendiz já é capaz de realizar quando atinge o nível B2 de proficiência, conforme propõem os descritores do QCE, ou seja, se tem ideia dos possíveis *subsunçores* que esse aprendiz já possui na sua estrutura cognitiva, no referido nível de proficiência, então por que não ampliam as oportunidades de aprendizagem desses alunos, oferecendo um discurso que apresente *novo material potencialmente significativo*, ou seja, léxico não familiar aos alunos, com mais frequência?

Se interagir com um discurso que contenha um repertório lexical rico pode resultar em *aprendizagem significativa*, por que o professor deveria utilizar *vocabulário ou expressões com os quais os alunos não estejam familiarizados apenas esporadicamente* ou com *certa regularidade* e não *constantemente*, num curso que se destina a alunos de nível de proficiência B2? Vale lembrar que aprendizes com esse nível de proficiência já deveriam ser capazes de compreender tanto “exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema [me] seja relativamente familiar”, como também compreender “a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão” e “a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53).

Para teóricos como Bakhtin e Benveniste, a aprendizagem de uma língua só ocorre pelo uso. Portanto, se os alunos forem expostos a vocabulário ou expressões novas através de listas ou glossários, apenas poderão compreender que a língua dispõe desses recursos lexicais, no entanto, não necessariamente farão uso deles em situações concretas. Se, no entanto, esse novo léxico for apresentado no uso que fazemos da língua, ou seja, na compreensão e na produção de discurso, a aprendizagem tenderá a não ser apenas mecânica e sem sentido, mas poderá tornar-se, conforme defende Ausubel (2003), *aprendizagem significativa*.

Ainda, segundo argumenta Bakhtin (1997, p. 93), o “processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação.” Para ele, no processo de compreensão, o mais importante não é a identificação do sinal<sup>48</sup>, entidade de conteúdo imutável, “mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação

---

<sup>48</sup> Bakhtin (1997) entende *sinial* como a forma linguística.

precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (BAKHTIN, 1997, p. 94).

Esse autor russo explica que, na fase inicial da aquisição de uma língua estrangeira, a preocupação do aprendiz com o reconhecimento do sinal ainda predomina. Nessa fase, “a língua ainda não se tornou língua” (BAKHTIN, 1997, p. 94), ou seja, a língua estrangeira só pode ser considerada idealmente assimilada quando o processo de descodificação suplantar o reconhecimento da palavra.

Benveniste também defende essa mesma ideia. Para ele,

a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o “intencionado”), concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as PALAVRAS. (BENVENISTE, 2006, p.65)

Partilhamos dos pontos de vista de Bakhtin e Benveniste quando sugerem que o sentido de um signo não nos é dado de antemão, mas é construído na interlocução. Se é no uso da língua, num contexto enunciativo, que os aprendizes se familiarizam com os signos de uma língua (BAKHTIN, 1997, p. 94) e se considerarmos que “há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Id., 1997, p. 106), é difícil vislumbrar uma razão para que o professor, em seu discurso, quando seu interlocutor for um aprendiz de nível de proficiência B2, evite ou utilize apenas *esporadicamente vocabulário novo ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados*.

Se levarmos em conta que 70% dos alunos investigados acreditam que os professores devam usar *com certa regularidade vocabulário ou expressões com as quais não estão familiarizados* e que 70% das justificativas apontadas por eles revela *preocupação com a aprendizagem*, a escolha dos professores por utilizar esse léxico apenas *esporadicamente* parece não se justificar.

Embora alguns alunos revelem preocupação com a dificuldade de compreensão oral, a maioria (70%) reconhece que o contato com o *novo* (nesse caso, o contato com o léxico que não lhes é familiar) é importante para o aprimoramento de suas habilidades linguísticas. Também Krashen (1983) posiciona-se em relação a isso quando cria o conceito *i+1*. Para ele, embora importante, o insumo compreensível por si só não é suficiente. A aquisição da língua, segundo esse autor, só será possível se o insumo apresentado ao aprendiz estiver um pouco além do seu estágio atual de competência linguística. Embora suas concepções de aprendizagem e ensino e de linguagem sejam diferentes, Vygotsky (2007) também mostra

preocupação semelhante ao propor que os professores atuem na *Zona de Desenvolvimento Proximal* do aluno.

Sendo assim, sugerimos que, se o professor propõe-se a promover o desenvolvimento linguístico-discursivo de seus alunos, deveria considerar a possibilidade de apresentar, em sala de aula, um discurso do tipo *i+1* (cf. Krashen) a seus alunos, atuando na ZDP do aprendiz (cf. Vygotsky), ou ainda, um *material potencialmente significativo* (cf. Ausubel). Dessa forma, acreditamos que teremos elementos para que a *aprendizagem significativa* de fato ocorra.

#### 4.3.3 Percepções quanto ao uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno

A terceira questão proposta aos professores e alunos (ver Anexo 5 e 6) refere-se à percepção desses dois grupos acerca do uso de estruturas sintáticas não familiares ao discente no discurso oral docente. O tratamento, a análise e a discussão dos dados serão mostrados nas próximas subseções.

##### 4.3.3.1 Percepção docente quanto ao uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno

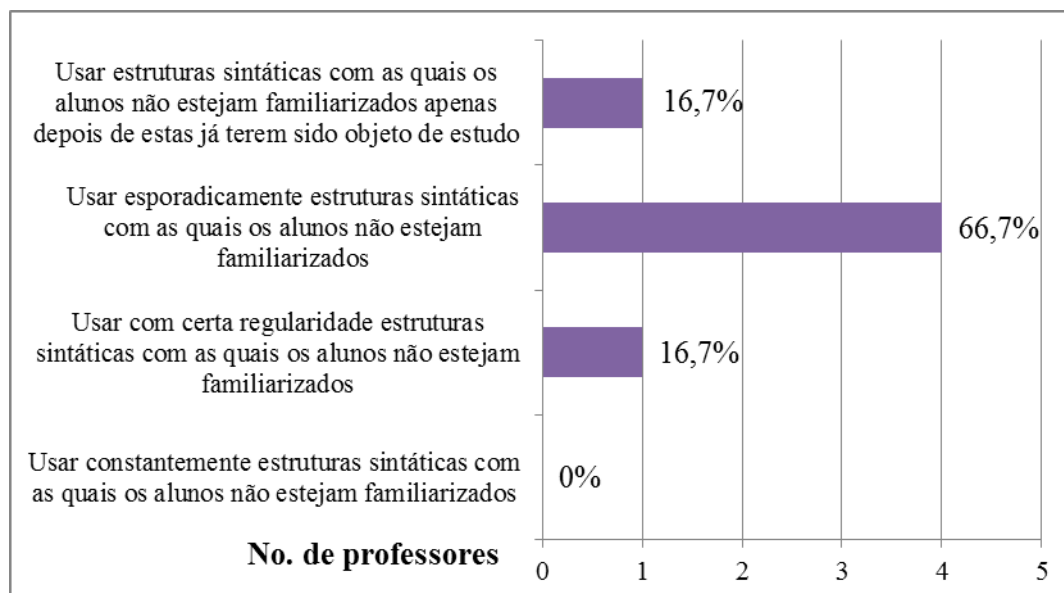
A elaboração da pergunta de número 3, no questionário destinado aos professores, ficou assim redigida:

3. Com relação à <i>familiaridade sintática</i> , acredito que, em minha fala, eu deva, em situação de aula, usar _____. Por quê?			
a) constantemente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados	b) com certa regularidade estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados	c) esporadicamente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados	d) estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo

Pelo que observamos no Gráfico 10, nenhum professor diz acreditar que deva usar *constantemente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados*. Um professor (16,7%) considera utilizar essas estruturas *com certa regularidade*, e outro (16,7%), *apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo*. A maioria (66,7%), no entanto, prefere utilizar *esporadicamente estruturas com as quais os alunos não estejam familiarizados*.



Gráfico 10 – Percepção docente quanto ao uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno



Fonte: *Corpus da pesquisa*

Em vista do exposto, verificamos que não foi possível confirmar a hipótese específica de que *quando seus interlocutores são alunos de nível de proficiência B2 do inglês, a maioria dos professores acredita que, em seu discurso, em situação didática, deva usar constantemente estruturas com as quais os alunos não estejam familiarizados.*

Considerando que, conforme já mencionamos na seção anterior, interlocutores de nível de proficiência B2 deveriam ser capazes de “compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema [...] seja relativamente familiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53), a escolha da maioria dos professores por usar apenas *esporadicamente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizadas* não parece coerente.

De fato, conforme destacamos no Quadro 17 abaixo, constatamos *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta* em 66,7% das justificativas apresentadas pelos professores.

Quadro 17 – Categorização da percepção docente quanto ao uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno

CA1 16,7%	<i>Estruturas mais complexas podem causar mais problemas de comunicação que vocabulário novo, a meu ver, mas é importante expor os alunos a desafios que possam ser superados. O resultado é, novamente, ganho de proficiência.</i>
CA2	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA3 33,3%	<i>As estruturas sintáticas podem ser utilizadas com frequência mesmo que os alunos não estejam familiarizados, desta maneira eles podem entender em um contexto para quando forem formalmente apresentadas, fique mais fácil o entendimento.</i>
CA4	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA5 66,7%	<i>Porque os alunos se deparam a todo momento com expressões/estruturas sintáticas que não conhecem (em filmes, séries, etc.) e o professor não deve ignorar esta realidade.</i>

Fonte: Corpus da pesquisa

Além dos 66,7% de justificativas que se mostravam incoerentes, também foi possível identificar 33,3% de afirmações relacionadas à CA3 (*preocupação com a dificuldade de compreensão oral*). No entanto, se considerarmos a média de êxito (87,8% para alunos do HII e 85,8% para alunos do PAdv1) demonstrada no *Questionário de verificação da compreensão do aluno do discurso oral do professor*, bem como os descritores de proficiência sugeridos no QCE para aprendizes do nível em questão (B2)<sup>49</sup>, essa preocupação não parece justificar-se.

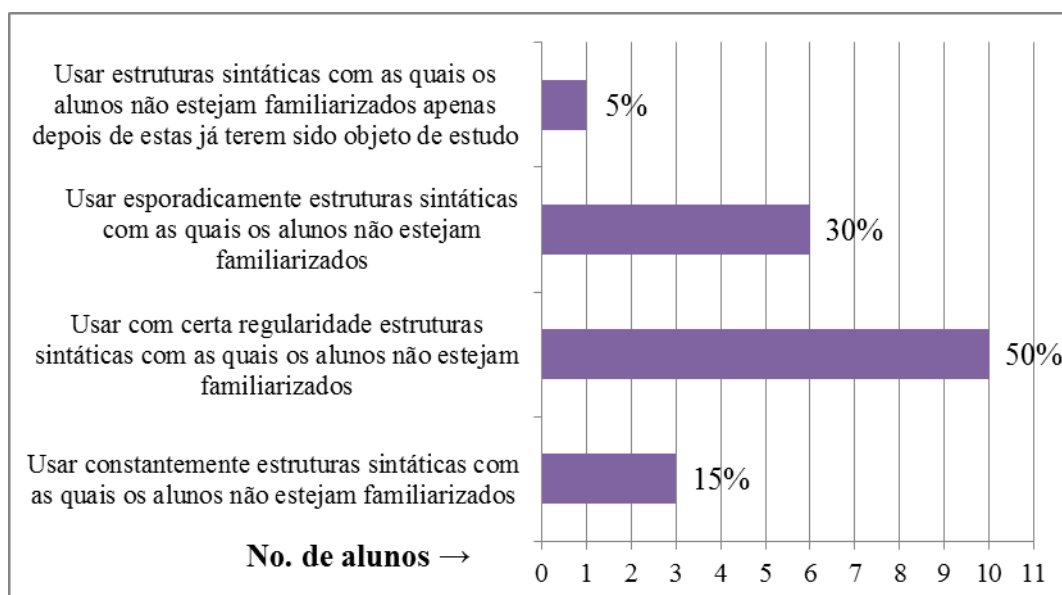
#### 4.3.3.2 Percepção discente quanto ao uso de estruturas sintáticas que não lhes são familiares

No Gráfico 11, mostramos a quantificação dos dados relativos à questão 3 aplicada aos alunos e assim formulada:

3. Com relação à <i>familiaridade sintática</i> , acredito que meu professor deva usar _____ . Por quê?			
a) constantemente estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado	b) com certa regularidade estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado	c) esporadicamente estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado	d) estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado apenas depois de estas já terem sido estudadas

<sup>49</sup> Pelo fato de já havermos mencionado os descritores relacionados à habilidade de compreensão oral diversas vezes anteriormente, optamos por não destacá-los novamente. Entretanto, se o leitor desejar, poderá encontrá-los no capítulo 2, item 2.8.

Gráfico 11 – Percepção discente quanto ao uso de estruturas sintáticas que não lhes são familiares



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Na leitura desses dados, constatamos que 10 dos alunos (50%) preferem que seu professor utilize *com certa regularidade* estruturas sintáticas com as quais não estão familiarizados. Seis alunos (30%) preferem que essas estruturas sejam utilizadas *esporadicamente*. Três (15%), *constantemente* e, um (5%), *apenas depois de estas já terem sido estudadas*.

Levando em consideração esses dados, verificamos que a hipótese de que *a maioria dos alunos de nível de proficiência B2 pensa que, em seu discurso, em situação didática, o professor deva usar constantemente estruturas com as quais não está familiarizado* foi refutada.

Apresentamos, então, no Quadro 18 abaixo, as justificativas escolhidas por esses alunos para as respostas.

Quadro 18 – Categorização da percepção discente quanto ao uso de estruturas sintáticas que não lhes são familiares

CA1 68,7%	<i>Devemos estar constantemente aprendendo.</i>
CA2	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA3 18,7%	<i>Para aumentar o meu entendimento.</i>
CA4	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA5 18,7%	<i>Para que aos poucos sejam apresentadas novas formas gramaticais.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Por esses dados, notamos que, apesar de a maioria dos alunos não desejar que seu professor utilize *constantemente* estruturas sintáticas com as quais ele não esteja familiarizado, 68,7% dos que justificaram suas respostas<sup>50</sup> reconhece que o uso dessas estruturas pelo professor, em seu discurso na sala de aula, contribui para sua aprendizagem.

#### 4.3.3.3 Contraste das impressões docentes e discentes quanto ao *uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno*

De acordo com a Tabela 6 mostrada abaixo, foi possível identificar que 65% dos alunos pensam que seu professor deve utilizar estruturas sintáticas que não lhe são familiares com *certa regularidade* ou *constantemente*. Dentre os professores, essa mesma opinião foi compartilhada por apenas 16,7%. Enquanto a maioria dos professores (66,7%) crê que o uso dessas estruturas deva ser esporádico, somente 30% dos alunos concordam com essa ideia. Tanto entre os professores quanto entre os alunos, o índice de participantes que acredita que estruturas sintáticas novas devam ser usadas *apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo* é pequeno (16,7% entre os alunos e 10% entre os professores).

Tabela 6 – Percepções de professores e alunos quanto ao *uso de estruturas sintáticas não familiares aos alunos*

	<b>Professor</b>	<b>Aluno</b>
3. Em situação de aula, acredito que o professor deva utilizar estruturas não familiares ao aluno _____ .		
1. constantemente	0%	15%
2. com certa regularidade	16,7%	50%
3. esporadicamente	66,7%	30%
4. apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo	16,7%	5%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

A fim de comparar as justificativas apresentadas pelos dois grupos investigados em relação ao uso das estruturas sintáticas não familiares aos alunos no discurso oral docente, construímos a Tabela 7 abaixo.

<sup>50</sup> Dos 20 alunos que responderam o instrumento de pesquisa destinado a verificar suas percepções quanto à enunciação oral docente, apenas 16 justificaram suas respostas.

Tabela 7 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto ao *uso de estruturas sintáticas não familiares aos alunos*

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
CA1	16,7%	68,7%
CA2	0%	0%
CA3	33,3%	18,7%
CA4	0%	0%
CA5	66,7%	18,7%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Pela tabela acima foi possível observar que 68,7% dos alunos demonstram *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira*, enquanto, entre os docentes, apenas 16,7% deixam explícita essa preocupação em suas justificativas.

Nenhum dos dois grupos afirma que a utilização de estruturas sintáticas não familiares aos alunos no discurso oral docente possa vir a desmotivar os aprendizes desse nível de proficiência.

Uma percentagem pequena de indivíduos (33,3% de professores e 18,7% de alunos) mostra-se preocupada *com a dificuldade de compreensão oral*.

O que mais nos chamou a atenção nessa categorização foi o alto índice (66,7%) de justificativas trazidas pelos professores que se mostraram incoerentes com a resposta dada por eles à pergunta.

#### 4.3.3.4 Reflexão sobre as impressões quanto ao *uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno*

Quando retiramos frases de um contexto e as isolamos a fim de apresentá-las a nossos alunos, apagamos o locutor, o alocutário e as referências de tempo e espaço. Desconsideramos também o dialogismo inerente à linguagem, pois segundo explica Bakhtin (2003), uma frase ou oração isolada de seu contexto de uso, fora do fluxo da comunicação discursiva, não evoca uma resposta, não se dirige a ninguém e não tem relação com enunciados alheios. A frase ou oração, vista como unidade abstrata da língua, serve apenas para estudar as formas linguísticas, ou seja, para aprender *sobre* a língua. Aprender uma língua, no entanto, é bem diferente; é “aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”

(BAKHTIN, 2003, p. 283). Aprendemos sobre uma língua nas gramáticas e nos dicionários, mas aprendemos uma língua a partir de

enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Benveniste declara que forma e sentido são inseparáveis no funcionamento da língua, pois

o sentido da frase é de fato a *idéia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada (BENVENISTE, 2006, p. 230).

Levando em conta a reflexão acima, acreditamos que restringir a ideia, isto é, o sentido de uma frase agenciando palavras e organizando-as de forma a possibilitar a compreensão por parte de um interlocutor ainda considerado um *usuário elementar* da língua<sup>51</sup>, parece ser uma medida razoável. Mas seria o uso dessa mesma estratégia necessário quando o interlocutor é um *Usuário Independente* da língua, ou seja, de nível de proficiência B2?

Parece-nos difícil compreender porque um professor deveria restringir o sentido de seus enunciados evitando o uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno quando em interação com interlocutores de nível de proficiência B2, uma vez que, conforme descreve o QCE, estes já deveriam ser capazes “de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103).

#### **4.3.4 Percepções quanto ao uso da língua materna em seu discurso**

Nas subseções seguintes, abordamos as respostas e justificativas dos docentes e discentes quanto à quarta questão (ver Anexo 5 e 6), que se refere à percepção deles em relação ao uso da língua materna pelo professor em sala de aula.

---

<sup>51</sup> De acordo com a classificação e os descritores sugeridos pelo QCE.

#### 4.3.4.1 Percepção docente quanto ao *uso da língua materna* em seu discurso

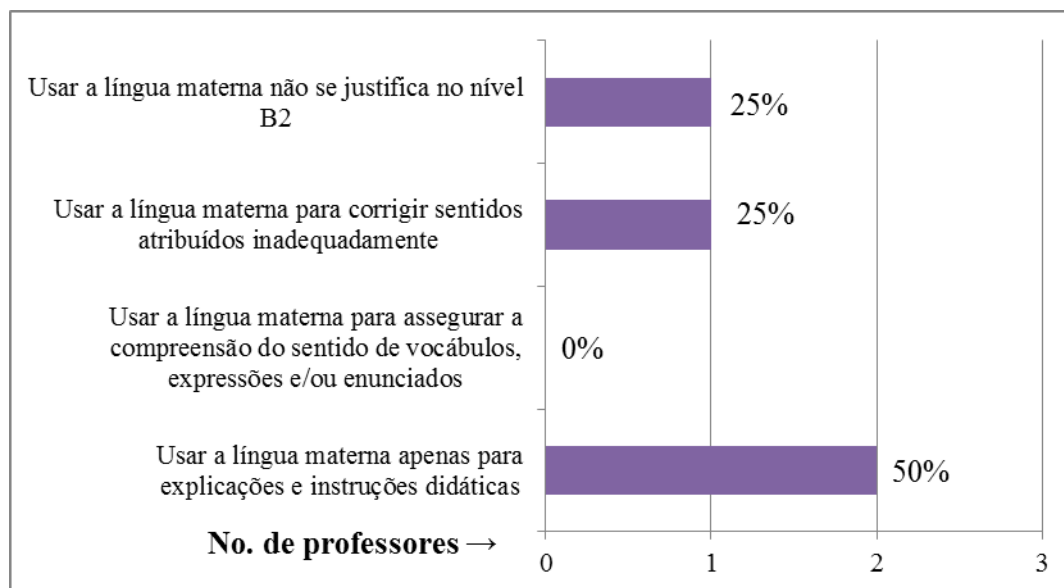
A quarta pergunta proposta aos professores foi construída conforme mostramos abaixo:

4. Com relação à <i>língua materna</i> em sala de aula, acredito que _____. Por quê?			
a) possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas	b) possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados	c) possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente	d) nada justifique o uso do português nas aulas de língua inglesa no nível de aprendizagem em questão

Quando indagados sobre as situações em que o uso do português se justificaria em sala de aula, observamos que, segundo mostra o Gráfico 12, 2 professores (50%) defendem que a língua portuguesa *possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas*, 1 (25%) se mostrou favorável a usar o português *para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente*, e outro (25%) acredita que *nada justifique o uso do português nas aulas de língua inglesa no nível de aprendizagem em questão*.

As respostas de 2 dos 6 professores foram anuladas, pois estes assinalaram mais de uma opção contrariando, dessa forma, as instruções de que deveriam assinalar *o* item que melhor representasse suas opiniões.

Gráfico 12 – Percepção docente quanto ao *uso da língua materna*



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Isso posto, constatamos que foi refutada a hipótese específica de que *a maioria dos professores cujos interlocutores são alunos de nível de proficiência B2 acredita que possa utilizar a língua materna em suas aulas com a finalidade de corrigir sentidos atribuídos inadequadamente.*

Seguimos, então, para a análise das justificativas para as respostas apontadas pelos professores.

Quadro 19 – Categorização da percepção docente quanto ao *uso da língua materna*

CA1	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA2	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA3	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA4	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA5 100%	Acredito que principalmente nos níveis básicos o uso da língua materna contribui para que o aluno sinta-se mais confiante para usar a língua.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Com vistas a justificar nossa decisão de agrupar todas as asserções dos professores na CA5, optamos por partilhar nossas reflexões sobre cada uma delas.

O professor que se mostra favorável a usar a língua materna *para explicações e instruções didáticas* justifica sua posição ao apontar que *principalmente nos níveis básicos o uso da língua materna contribui para que o aluno sinta-se mais confiante para usar a língua.* Essa justificativa mostra-se incoerente, uma vez que não estamos investigando a percepção do professor quanto a como deva ser sua enunciação quando os interlocutores forem alunos de nível básico de proficiência, mas de nível B2, ou seja, usuários independentes. Isso estava claramente expresso no questionário.

Outros 2 professores não parecem justificar suas escolhas. Um deles, quando diz que *a partir deste nível não vejo necessidade de utilização da língua materna em qualquer situação*, apenas parafraseia a opção por ele escolhida de que *nada justifica o uso do português nas aulas de língua inglesa no nível de aprendizagem em questão.* O outro se posiciona a favor de usar o português *para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente*, mas não traz argumentos para defender essa posição, pois diz apenas que *recorrer à língua materna quando algo não foi suficientemente esclarecido é o melhor procedimento.*



As duas justificativas abaixo também foram consideradas incoerentes, visto que esses professores escolheram mais de uma opção para representar suas opiniões e, por isso, não tínhamos como saber a qual opção a justificativa se referia.

- 1) *Em certos momentos acredito que o uso do Português seja importante para deixar informações claras, explicações didáticas, bem como para ajudar o aluno a se sentir mais seguro e confiante.*
- 2) *No nível B2, lida-se com estruturas mais complexas e com vocabulário mais específico, então, às vezes, ao invés de explicações tortuosas que não levam a uma compreensão rápida e eficaz, penso que pode-se utilizar a língua materna de vez em quando<sup>52</sup> para facilitar e agilizar a comunicação com os alunos.*

No que tange à justificativa (2), poderíamos nos questionar a respeito da concepção de aprendizagem e ensino de língua estrangeira desse professor. Será que esse professor acredita que ensinar uma língua pressupõe o docente apresentando regras de uso da língua e que aprendê-la pressupõe o aluno compreendendo essas regras, e, por isso, o uso do português se justificaria?

Outras perguntas também nos ocorrem agora: Será que o professor utiliza o português por ser esse um procedimento mais cômodo (exige menos do professor) ou mais prático (economiza tempo)? Será que conhece estratégias (que não o uso da língua materna) que poderiam auxiliar na compreensão do aluno, tais como o uso de recursos visuais (imagens, gestos, mímicas, etc.), de exemplos, de paráfrases, de demonstrações etc.?

Resta, agora, refletir sobre a última justificativa:

*O professor “sente” quando o português (nesse caso) pode ser usado como uma estratégia favorável ao ensino. Às vezes um prof. pode gastar um tempão (desnecessário) dando uma explicação gramatical, por ex, quando poderia ter investido esse tempo à produção dos alunos.*

Uma vez mais, conjecturamos a respeito de qual seria a concepção de aprendizagem e ensino de língua desse professor. Quando diz que *às vezes um prof. pode gastar um tempão (desnecessário) dando uma explicação gramatical, por exemplo, quando poderia ter investido esse tempo à produção dos alunos*, estaria ele sugerindo que a aprendizagem ocorre somente ou principalmente quando o aluno “produz” enunciados, conforme defende Swain (1985), ao

---

<sup>52</sup> Grifo do professor.

propor a Hipótese do *Output*<sup>53</sup>? Ou será que, ao propor que o professor gaste menos tempo dando explicações gramaticais, esse docente estaria revelando a crença de que a aprendizagem de uma língua ocorre no uso e pela interação social (incluindo aí também, obviamente, o uso da habilidade de compreensão oral) e não pela mera exposição das normas ou regras de uso da língua?

Já que nosso objeto de estudo não é investigar a concepção de aprendizagem e ensino de língua dos professores ou os procedimentos por eles utilizados quando os alunos demonstram não compreender discursos orais, não nos deteremos nisso. Contudo, acreditamos que essas perguntas poderiam nortear novas investigações.

É importante ressaltarmos, no entanto, que corroboramos as ideias de Azevedo (2010, p. 200) quando ressalta que é no uso efetivo da língua, isto é, na enunciação, que o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas ocorre. Embora Azevedo trate do ensino de língua materna, acreditamos que suas colocações também se aplicam ao ensino de língua estrangeira.

Ora, interagir – em diversas situações enunciativas, desde as mais corriqueiras até as mais formais –, oralmente e/ou por escrito, valendo-se de uma língua requer desenvolver e aprimorar a cada nova situação um conjunto interdependente de habilidades linguístico-discursivas. Sabe-se bem que o desenvolvimento de habilidades só ocorre pelo uso efetivo, pelo *fazer*, pelo *agir* contextualizado, não pela mera retenção mnemônica de informações, mais ou menos significativas. (AZEVEDO, 2010, p. 200)

Por isso, acreditamos que a principal tarefa do professor de língua materna ou estrangeira deveria ser a de promover ou criar situações enunciativas que possibilitem ao aprendiz desenvolver suas habilidades linguístico-discursivas. No caso da língua estrangeira, principalmente quando os participantes do discurso são alunos de nível de proficiência B2, e os professores, *Usuários Proficientes* (C1 ou C2), acreditamos que as interlocuções deveriam ocorrer exclusivamente na língua-alvo, tanto em situações enunciativas nas quais o professor precise dar *explicações e instruções didáticas* quanto naquelas em que ele necessite *assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados* ou ainda *corrigir sentidos atribuídos inadequadamente*. Afinal, essas são situações reais de uso da língua nas quais o professor, tido como o mais competente linguisticamente, interage com o aluno que não é passivo e juntos constroem e negociam sentidos. Em consonância com o que propõe

---

<sup>53</sup> Ver capítulo 2, subseção 2.2.3.

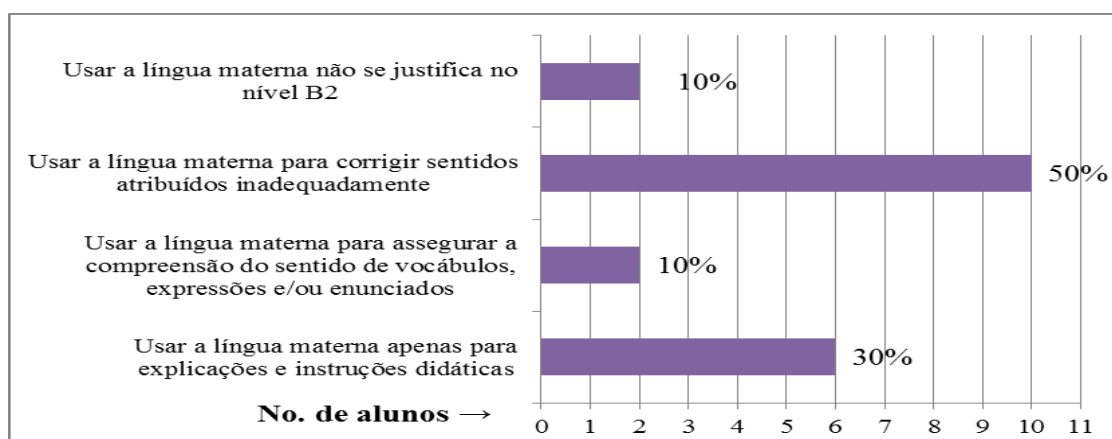
Ausubel (2003), reforçamos nossa crença de que são essas as oportunidades que possibilitam a ocorrência da aprendizagem significativa, e não mecânica.

#### 4.3.4.2 Percepção discente quanto ao *uso da língua materna* pelo professor

No Gráfico 13, apresentamos a quantificação dos dados atinentes à questão 4 aplicada aos alunos e assim formulada:

4. Com relação à <b>língua materna</b> em sala de aula, acredito que _____. Por quê?			
a) possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas	b) possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados	c) possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando os alunos demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo	d) nada justifique o uso do português nas aulas de língua inglesa nesse nível

Conforme mostra o Gráfico 13 abaixo, 10 (50%) alunos acham que os professores podem usar a língua materna para *corrigir sentidos atribuídos inadequadamente*. Seis alunos (30%) acreditam que a língua materna possa ser usada apenas para *explicações e instruções didáticas*. Dois (10%) pensam ser possível utilizá-la para *assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados*, e outros 2 (10%) creem que *nada justifique o uso do português nesse nível*. Sendo assim, constatamos que não foi confirmada a hipótese de que *a maioria dos alunos de nível de proficiência B2 pensa que a língua materna possa ser utilizada, nas aulas, pelo professor, para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando os alunos demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo*.

Gráfico 13 – Percepção discente quanto ao *uso da língua materna* pelo professor

Fonte: *Corpus* da pesquisa

O Quadro 20 traz a categorização das justificativas dos alunos para as respostas escolhidas na quarta questão.

Quadro 20 – Categorização da percepção discente quanto ao *uso da língua materna*

CA1 15,7%	<i>Para nos habituarmos e treinarmos a escuta da língua inglesa.</i>
CA2	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA3 63,1%	<i>Muitas vezes o professor tenta explicar o significado das palavras em inglês e mesmo assim não compreendemos.</i>
CA4	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA5 31,5%	<i>Porque dependendo da situação, não temos como “traduzir”, mas tentar mostrar o significado mais próximo.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Na análise das justificativas, observamos que vários alunos acreditam que o uso do português deva ser evitado ou que o uso da língua inglesa deva ser priorizado, conforme destacamos abaixo:

- 1) *Para que haja uma maior familiaridade com a língua precisamos ouvi-la o maior período possível.*
- 2) *Eu diria que a língua materna deve ser usada apenas como a última das alternativas. Melhor o professor falar a língua materna nesse caso do que o aluno não compreender o que foi dito ou entender errado.*

- 3) *Acredito que deva ser usado o mínimo possível, ou seja, somente quando muito necessário para se fazer entender algo.*
- 4) *A sala de aula é um local onde se deve praticar o novo idioma, utilizando o menos possível a língua materna.*
- 5) *Falar muito em português em sala de aula é ruim, porém para corrigir algo que não foi entendido acho que é válido, caso ele já tenha esgotado os recursos explicativos da língua inglesa.*
- 6) *O professor pode fazer o aluno entender falando apenas no idioma estudado, de forma clara se precisar, mas em inglês.*

Contudo, os alunos não descartam a possibilidade de a língua materna ser usada pelo professor quando apresentam dificuldades de compreensão. Aliás, essa preocupação foi identificada em 63,1% das asserções discentes.

Obviamente, que o uso moderado da língua materna se justifica nos níveis iniciais, como forma de reduzir a ansiedade do aluno perante tanta novidade. No entanto, acreditamos que, quando em interação com alunos de níveis de proficiência intermediária ou avançada, as intervenções em português deveriam ser evitadas, pois, afinal, o aluno, nesse nível de proficiência, já deveria ser capaz de compreender a maior parte dos discursos orais quando o tema lhe for familiar, conforme propõe o QCE (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Para nós e em conformidade com a visão enunciativa e sociointeracionista da linguagem, o desenvolvimento da competência comunicativa ou discursiva dos usuários de uma língua só pode ocorrer na interação social mediada por essa língua (e não por outra). Inicialmente, por óbvio, a interação na língua-alvo será mais difícil, e tanto o locutor quanto o interlocutor precisarão assumir papéis mais colaborativos e utilizar estratégias comunicativas para viabilizar a interação na língua estrangeira.

A interação verbal, para Bakhtin (1997), é o lugar da produção de linguagem e de constituição dos sujeitos envolvidos nessa interação. Se o aluno de uma língua estrangeira deseja realmente tornar-se um usuário dessa língua, precisa concebê-la não mais como estrangeira, isto é, do outro apenas, exterior a ele, mas como sua, pois, no processo de desenvolvimento de suas habilidades linguísticas nessa língua, o aluno vai transformando-se e constituindo-se, nela e por meio dela, na interação verbal com o outro.

#### 4.3.4.3 Contraste das impressões docentes e discentes quanto ao *uso da língua materna* pelo professor

A fim de contrastar as opiniões dos docentes e discentes quanto ao uso do português, construímos a Tabela 8 mostrada abaixo. Constatamos, então, que metade dos professores entrevistados acredita que possa usar a língua materna *para explicações e instruções didáticas*. Com relação aos alunos, metade deles se mostra favorável ao uso do português pelo professor *para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente* por eles. Um número pequeno tanto de professores quanto de alunos acredita que o uso do português não se justifica no nível de aprendizagem em questão.

Tabela 8 – Percepções de professores e alunos quanto ao *uso da língua materna* pelo professor

	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
<b>1. Com relação à língua materna, em situação didática, acredito que _____ .</b>		
1. possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas	50%	30%
2. possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados	33,3%	10%
3. possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente	33,3%	50%
4. nada justifique seu uso no nível de aprendizagem em questão	16,7%	10%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

A Tabela 9 foi construída com a intenção de contrastar as justificativas apresentadas pelos dois grupos quanto a situações em que o uso do português, pelo professor, em sala de aula, se justificaria.

Tabela 9 – Contraste da categorização das justificativas docentes e discentes quanto ao *uso da língua materna* pelo professor

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
CA1	0%	15,7%
CA2	0%	0%
CA3	0%	63,1%
CA4	0%	0%
CA5	100%	31,5%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Conforme o exposto na tabela acima, foi possível observar que, entre os alunos, houve um número significativo (63,1%) de justificativas agrupadas na CA3, ou seja, muitos alunos demonstram preocupação quanto à compreensão do discurso do professor e, por isso, consideram que, se houver dificuldade, o uso do português justifica-se.

Identificamos também que não houve incidência de respostas agrupadas em CA1 nos dois grupos, ou seja, não parece haver preocupação explícita com relação à aprendizagem da língua estrangeira.

Outra constatação foi a de que 100% dos professores apresentaram respostas incoerentes à pergunta feita, enquanto, entre os alunos, apenas 31,5% o fizeram. Isso talvez revele a dificuldade que os docentes têm em compreender enunciados escritos construídos em sua língua materna, uma vez que as perguntas foram formuladas em língua portuguesa. Ponderamos, então, sobre como podem os professores auxiliar seus alunos na promoção do desenvolvimento de habilidades de compreensão quando eles mesmos apresentam dificuldades com relação à compreensão escrita. Talvez uma investigação neste sentido fosse relevante.

#### 4.3.4.4 Reflexão sobre as impressões quanto ao *uso da língua materna* pelo professor

Quando o ouvinte tem dificuldade em compreender um texto oral ou mesmo escrito, conforme já explicamos na subseção 2.6 ao abordar a teoria enunciativa de Bakhtin, sua *atitude responsiva ativa* será limitada ou até nula. Entretanto, com alunos de nível de proficiência B2, acreditamos ser isso difícil de ocorrer se levarmos em conta que esses alunos, segundo os descritores propostos no QCE, já deveriam ser capazes de “compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49)

Quando o professor entra em sala de aula e cumprimenta seus alunos, explica os objetivos daquela aula, dá instruções sobre as tarefas a serem realizadas, procura esclarecer o significado de léxico novo por meio da língua-alvo, ele estará proporcionando situações genuínas de uso da língua e, portanto, promovendo a aprendizagem dessa língua.

Concordando com Vygotsky (2007), defendemos a ideia de que é na interação social com a participação de um indivíduo mais competente ou mais experiente que o desenvolvimento, nesse caso, o linguístico, ocorre. Segundo Oliveira (2005, p. 139), o “evento interpsicológico constituído dialogicamente entre participantes que têm habilidades

desiguais é uma maneira para o aprendiz ampliar seu nível de competência, tanto lingüístico, como estratégico”.

Compartilhamos também com a ideia de Azevedo e Rowell (2009) de que

Ensinar a metalinguagem, as infundáveis classificações, regras e exceções gramaticais, decididamente, (e os estudantes nos mostram isso todos os dias) não promove o desenvolvimento das competências lingüístico-discursivas de recepção ou de produção. (AZEVEDO e ROWELL, 2009, p. 15)

Ouvir o discurso do professor e interagir com esse discurso, entretanto, pode promover a aprendizagem, pois, como já dissemos anteriormente citando Bakhtin (2007), o ouvinte não é um receptor passivo, desde o momento em que ouve as primeiras palavras de um locutor, esse interlocutor já se prepara para agir. Essa reação pode ser verbal ou não, imediata ou posterior ao momento da enunciação. Pode ainda ser um pedido de esclarecimento, uma confirmação da sua compreensão, um acordo (total ou parcial) ou um desacordo com aquilo que ouviu. É assim que, numa visão enunciativa, podemos aprimorar nossas habilidades lingüístico-discursivas, incluindo a habilidade de compreensão oral.

Essa é, até o momento, nossa concepção de aprendizagem e ensino de língua. No entanto, quando sugerimos que as intervenções em português deveriam ser evitadas, não estamos dizendo com isso que elas devam ser proibidas ou jamais utilizadas. Seu uso dependerá dos objetivos do professor em cada situação didática e da inevitável comparação com a língua materna trazida pelo docente ou pelo discente e que pode ser significativa.

#### **4.3.5 Percepções quanto à marcação da *entonação* do professor**

A última questão pertinente às características do discurso do professor proposta no questionário que investiga as percepções docente e discente aborda a marcação da entonação.

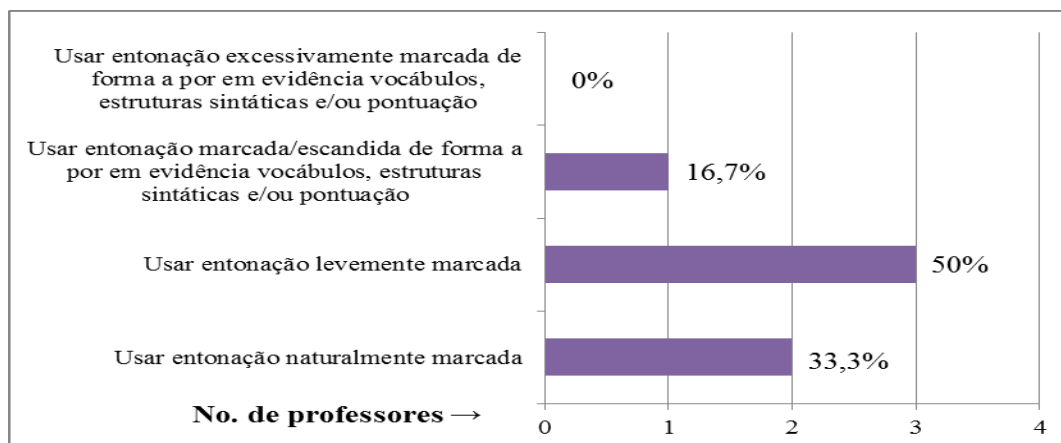
##### **4.3.5.1 Percepção docente quanto à sua *entonação***

A leitura do Gráfico 14 possibilitou verificar que 3 (50%) dos 6 professores que participaram deste estudo acreditam que sua entonação quando em interação com alunos de *High Intermediate* ou *Pre Advanced* (B2) deve ser *levemente marcada*. Dois (33,3%), preferem que sua enunciação seja *naturalmente marcada* e 1 (16,7%), *marcada/escandida de forma a por em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação*. Assim, não foi



possível confirmar a hipótese de que, na interação com aprendizes de nível de proficiência B2, a maioria dos professores acredita que *sua entonação deva ser naturalmente marcada*.

Gráfico 14 – Percepção docente quanto à sua *entonação*



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Feita essa análise, passamos à reflexão sobre as justificativas dadas pelos professores para suas respostas, conforme apresentado no Quadro 21 abaixo.

Quadro 21 – Categorização da percepção docente quanto à sua *entonação*

CA1	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA2 20%	Levemente pois inglês é minha LE, então a entonação nessa língua não é, necessariamente, natural. A entonação muda de língua p/língua, mas os alunos precisam ter um bom “modelo” de fala p/poderem falar com ritmo e entonação, principalmente quando isso define os significados do que comunicamos.
CA3	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA4	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA5 80%	<i>Para que os alunos percebam a importância da entonação e passem a utilizá-la de forma natural, para que o speaking flua da forma mais natural possível.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Um professor não respondeu à solicitação para justificar sua resposta, por isso a porcentagem foi calculada levando em conta os 5 professores que tentaram justificar suas escolhas.

Identificamos, então, que 1 dos professor mostrou-se preocupado com a compreensão oral do aluno (CA2) e que os outros 4 apresentaram respostas incoerentes (CA5). A afirmação trazida, a título de exemplo, para CA5 mostra-se incoerente, pois, para

que perceba a importância da entonação, ela precisa ser naturalmente marcada, pois a entonação *marcada ou escandida* pode distorcer também o sentido de um enunciado.

Partilhamos a ideia apresentada por Almeida Filho e El Dash (2002, p. 18) de que

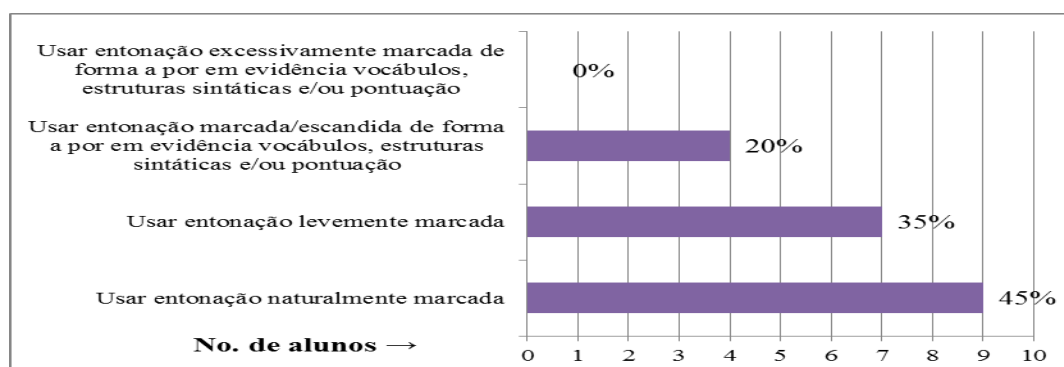
existe um flagrante contraste [entre o que o aprendiz ouve na aula de língua estrangeira] com o tipo de linguagem que o aluno pode eventualmente vir a ouvir fora da escola. Esse fato contribui para a dificuldade que os alunos sentem ao terem contato com a língua das pessoas fluentes na língua-alvo.

Por isso, de forma a diminuir esse contraste e permitir que o aluno desenvolva sua habilidade de compreensão oral para além do nível de proficiência B2, não seria aconselhável o professor oferecer um discurso que se aproximasse mais daquele proferido por falantes proficientes da língua, isto é, ao discurso de usuários de nível de proficiência C2 ou pelo menos C1?

#### 4.3.5.2 Percepção discente quanto à *entonação* do professor

Constatamos, a partir das informações do Gráfico 15, que 9 alunos (45%) preferem que a entonação do professor seja *naturalmente marcada*. Sete acreditam que ela deve ser *levemente marcada* (35%) e 4 (20%), *marcada de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas gramaticais e/ou pontuação*. Por esses dados, concluímos que a hipótese de que a maioria dos alunos de nível de proficiência B2 pensa que a entonação de seu professor deva ser *naturalmente marcada* não foi confirmada.

Gráfico 15: Percepção discente quanto à *entonação* docente



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Contudo, constatamos que, dentre os 16 alunos que tentaram justificar suas escolhas, 10 (62,5%) apresentaram justificativas incoerentes (CA5). Acreditamos que isso ocorreu porque os alunos não compreenderam a questão, principalmente por não dominarem a

metalinguagem que utilizamos. Deveríamos ter esclarecido melhor o significado do termo *entonação* para esse grupo, principalmente por ser essa uma metalinguagem mais direcionada à área docente. No entanto, quando da elaboração do questionário, não nos demos conta disso. Desse modo, e considerando que as justificativas que foram vinculadas às outras categorias não foram representativas, não faremos reflexões a respeito das afirmações trazidas pelos alunos.

Quadro 22 – Categorização da percepção discente quanto à *entonação* docente

CA1 12,5%	<i>Quanto mais natural for a entonação do professor melhor será a minha entonação.</i>
CA2	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA3 25%	<i>Se for demasiadamente marcada a fala torna-se mais difícil de ser compreendida.</i>
CA4	Não houve incidência de justificativas para as respostas a essa questão pertinentes a essa categoria.
CA5 62,5%	<i>É necessário que a entonação saia normalmente do professor.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

#### 4.3.5.3 Contraste das impressões docentes e discentes quanto à *entonação* do professor

Pelos dados atinentes à *entonação*, apresentados na Tabela 10 abaixo, constatamos que a maioria dos alunos (80%) e a maioria dos professores (83,3%) pensa que esta, em situação didática, deve ser *naturalmente* ou *levemente marcada*. Dentre os professores, a percentagem é maior para a opção *levemente marcada* (50%), e entre os alunos, para a opção *naturalmente marcada* (45%). Apenas 16,7% dos professores e 20% dos alunos pensam que a *entonação* deve ser *marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação*.

Tabela 10 – Percepções de professores e alunos quanto à *entonação* docente

	Professor	Aluno
2. Acredito que a <i>entonação</i> do professor, em sala de aula com interlocutores de nível B2, deve ser _____ .		
1. <i>naturalmente marcada</i>	33,3%	45%
2. <i>levemente marcada</i>	50%	35%
3. <i>marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação</i>	16,7%	45%
4. <i>excessivamente marcada de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação</i>	0%	0%

Fonte: *Corpus* da pesquisa

#### 4.3.5.4 Reflexão sobre as impressões quanto à marcação da *entonação* no discurso docente

Almeida Filho e El Dash (2002, p. 18) assinalam a importância de “fornecer insumo natural/realista/verossímil na sala de aula” para contribuir com o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno. Para eles,

A língua falada na velocidade normal sofre assimilações, elisões e outras modificações da forma “padrão” que complicam o reconhecimento das unidades linguísticas (Rost,1991). Ao mesmo tempo, a linguagem natural também traz outros recursos que facilitam a dura tarefa de compreensão, tais como a redundância, as pausas, os marcadores de organização das idéias e preenchedores do tipo ‘bem...’, ‘é mas...’, ‘quer dizer’, etc., todos eles diluindo a concentração das informações contidas na mensagem e aumentando o tempo disponível para o aluno processar a língua ouvida.” (Almeida Filho e El Dash, 2002, p. 18)

Por isso, segundo esses autores, os professores não deveriam simplificar ou modificar sobremaneira seu discurso, pois “no zelo de se oferecerem amostras de fácil compreensão, entretanto, o professor tende a eliminar esses elementos, tão vitais para a superação das dificuldades trazidas pela velocidade e efemeridade da linguagem oral” (2002, p. 18). Defendem ainda a ideia de que não é o insumo que deve ser simplificado conforme o nível de proficiência dos alunos, mas a tarefa proposta a eles.

De acordo com a nossa visão, somente nos níveis de proficiência mais elementares o professor deveria fornecer insumo modificado ou simplificado ao aprendiz, pois compartilhamos com a proposta de Krashen (1983) de que a aprendizagem de uma língua estrangeira só é passível de ocorrer se o insumo apresentado ao aluno for compreensível. Porém, somente isso, não basta; esse insumo deve ser do tipo *i+1*, ou ainda, conforme sustenta Vygotsky (2007 e 2008), deve atuar na ZDP do aluno. Não vemos, no entanto, a necessidade de muito ajuste ou simplificação no discurso, quando em interação com *Usuários Independentes* da língua, conforme descrição do QCE.

A fim de apoiar nosso argumento, acreditamos ser necessário recorrer, mais uma vez, aos descritores sugeridos pelo QCE para a habilidade de *Compreensão do Oral Geral*. De acordo com o QCE, o usuário de nível de proficiência B2 é capaz

de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender.

É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização.  
É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103)

A partir dessa descrição, verificamos que o uso de uma entonação *levemente marcada* ou *marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação* só se justifica se o discurso apresentado ao aprendiz desse nível for longo e as linhas de argumentação complexas. Nesse caso, a organização do discurso deve ser marcada explicitamente. Num patamar inferior de proficiência, ou seja, no nível B1, essa necessidade é claramente explicitada no QCE. O usuário nesse nível é capaz

de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identificar quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103)

#### **4.3.6 Percepções dos sujeitos da pesquisa quanto à contribuição da enunciação oral docente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão discente**

Os docentes e discentes que participaram desta pesquisa foram também questionados a respeito de como acreditam que a enunciação oral docente contribui para o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno na língua-alvo, levando em conta as opiniões dadas por eles quanto às características dessa enunciação. A construção e análise desses dados são mostradas na seção seguinte.

##### **4.3.6.1 Percepção docente quanto à contribuição de sua enunciação oral para o desenvolvimento da habilidade de compreensão discente**

A categorização das respostas dos professores pode ser visualizada no Quadro 23.

**Quadro 23 – Categorização da percepção docente quanto à contribuição de seu discurso oral para o desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno**

CA6 33,3%	<i>Eu acredito que seja necessário facilitar a produção do aluno com um certo “input”. Esse “input” deveria ser natural, proporcionar situações reais de fala e proporcionar prática (controlled) para na situação de produção o aluno possa confidentemente usar a língua.</i>
CA7 16,7%	<i>Uma enunciação feita com clareza e objetividade com certeza facilita a compreensão do aluno.</i>

CA8 50%	<i>Creio que atuo como intermediadora entre a língua estrangeira a que os alunos estão expostos e os mesmos. Por vezes ajo como facilitadora, já que sou falante de língua portuguesa e os alunos são expostos a materiais produzidos por nativos e, por vezes, quando eles atingem uma zona de conforto, lanço pequenos desafios para que eles avancem na aquisição do novo idioma.</i>
------------	--

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Pela análise do Quadro 23 acima, observamos que metade dos professores (50%) apresenta respostas incoerentes (CA8). A resposta que trazemos em CA8 acima é um exemplo disso, pois não há referência à enunciação oral docente ou à possibilidade de esta auxiliar no desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno. Contudo, pelo exposto, esse professor parece concordar com a ideia de agir na ZDP dos alunos, pois revela que, por vezes, quando os alunos *atingem uma zona de conforto*, lança *pequenos desafios para que eles avancem na aquisição do novo idioma*, ou seja, parece indicar o objetivo de ir além do nível de desenvolvimento real ou atual do aluno. Chamou-nos a atenção, no entanto, o fato de esse professor se propor a *por vezes* lançar *pequenos* desafios aos alunos. Questionamo-nos, então, se esses *pequenos* desafios *por vezes* lançados não implicariam em promoções acanhadas e eventuais no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas de um aprendiz nesse nível, uma vez que só *às vezes* participariam de instâncias enunciativas que exigissem esforço de sua parte.

Quanto à resposta apontada em CA6 (*uso de um discurso com características que se aproximam daquelas apresentadas por um falante nativo*), é difícil saber o que o professor considera “usar a língua”. Entretanto, ponderamos que, possivelmente, esse uso esteja relacionado não somente à produção como também à compreensão da língua estrangeira pelo aluno, visto que, para produzir, isto é, para que possa reagir ou responder ao que foi proferido, é necessário que o interlocutor compreenda, mesmo que parcialmente, o discurso enunciado. Dito de outra forma, tanto o locutor quanto o interlocutor são essenciais na enunciação. Diante de tal consideração, o fato de esse professor valorizar a apresentação de um discurso “natural” aos alunos como forma de auxiliá-los a “usar a língua” com segurança nos fez agrupar essa resposta em CA6.

Considerando a afirmação mostrada em CA7, poderíamos nos perguntar se facilitar a compreensão do aluno seria uma forma de contribuir para o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão oral. Pelo fato de concordarmos com as considerações de Krashen (1985) sobre o *i+1*, com as de Vygotsky (2007) sobre a ZDP e com as de Ausubel (2003) sobre a *aprendizagem significativa*, a resposta para essa pergunta é a de que possivelmente

essa prática não resultaria em promoção significativa no desenvolvimento da referida habilidade.

#### 4.3.6.2 Percepção discente quanto à contribuição da enunciação oral docente para o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão

Ao analisarmos o Quadro 24 abaixo, percebemos que, dentre os alunos, houve um número expressivo (55%) de respostas agrupadas em CA6. Identificamos também o desejo recorrente entre eles (45%) de que o professor use *um discurso didaticamente adaptado*. Observamos ainda que apenas 5% dos alunos apresentam respostas incoerentes com a pergunta feita.

Quadro 24 – Categorização da percepção discente quanto à contribuição do discurso do professor para o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão oral

CA6 55%	<i>O professor pode ser dito como um exemplo, o que ele disser e como ele disser vai servir de modelo para como eu vou falar a língua estrangeira, então quanto mais fiel ele for à maneira como os nativos falam a língua estudada melhor será para o meu desenvolvimento.</i>
CA7 45%	<i>A professora fala de maneira clara e agradável, o que torna a aula estimulante e compreensível. Um bom professor é decisivo na aprendizagem e apreço de qualquer matéria, e a língua inglesa é um diferencial p/nosso futuro.</i>
CA8 5%	<i>A expressão oral é de suma importância pois para mim é a melhor maneira e a mais usada para se expressar, com boa expressão oral o professor estimula também os seus alunos.</i>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Os mesmos comentários feitos na subseção anterior seriam também pertinentes aqui. Podemos entender a preocupação dos 45% de alunos que acreditam que o professor deveria apresentar um discurso compreensível a eles, pois, se isso não fosse fundamental, bastaria expor os aprendizes a filmes, documentários e outras formas de discurso oral na língua-alvo para que a aprendessem. Também acreditamos que, se nossas exigências como professores ultrapassarem o que Vygotsky chama de ZDP ou, ainda, o que Krashen chama de *i+1*, possivelmente estaremos desencadeando apenas frustrações e sensações de incapacidade no aluno. No entanto, consideramos que, se apresentarmos um discurso de fácil compreensão, não estaremos promovendo o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno; apenas estaremos contribuindo para a sua manutenção no nível de proficiência em que se encontra.

Sendo assim, para que os professores de língua estrangeira possam ter uma noção de como seria um discurso do tipo *i+1* ou que atuasse na ZDP de aprendizes de nível de

proficiência B2, recorreremos, novamente, aos descritores propostos no QCE. Nesse documento de referência, vemos que, para esse nível, alguma modificação no discurso oral apresentado ao aprendiz ainda é necessária. O documento refere que esse aprendiz é capaz,

com algum esforço, de compreender o essencial do que ouve numa conversa e na qual não participa, mas pode achar difícil participar eficazmente numa conversa entre vários falantes nativos e que não modificam em nada o seu modo de expressão. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 117)

Em vista disso, o que parece desejável é que o usuário de nível B2 faça algum esforço para compreender uma conversa entre falantes nativos ou mais proficientes do que ele. Mas, se o discurso apresentado a esse usuário for “claro” e “objetivo”, conforme sugere um dos professores, ou seja, diferente da forma como normalmente acontece entre *Usuários Proficientes*, esse esforço, nesse nível, possivelmente não será necessário. Se considerarmos ainda que o aprendiz de nível de proficiência B2 já deveria ser capaz de “entender a linguagem-padrão falada” tanto “acerca de assuntos que lhe são familiares” quanto “de outras áreas comuns na vida pessoal, social, acadêmica ou profissional” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103), não parece fazer sentido o professor modificar ou tornar o seu discurso menos complexo, principalmente quando os assuntos tratados forem familiares ou de áreas comuns aos alunos. Se, contudo, o assunto for pouco familiar e se vários interlocutores proficientes (C1 ou mesmo C2) estiverem envolvidos na situação enunciativa, a modificação, a simplificação ou o ajuste no discurso oral justifica-se, pois sabemos que a compreensão de um discurso proferido entre usuários proficientes exige, por parte do ouvinte, proficiência compatível com esse nível.

Ausubel (2003), conforme já reiteramos, valoriza a apresentação do novo ao aprendiz, pois segundo explica ele (2003), a aprendizagem só é passível de ocorrer se uma nova informação for apresentada ao aluno. Mais da metade dos alunos (55%) parece partilhar essa ideia, pois sugerem o desejo de serem apresentados ao *novo*, isto é, ao discurso do mais proficiente. Entre os professores, entretanto, somente 33,3% deles parecem concordar com essa concepção.

Constatamos ainda que 50% dos professores apresentaram respostas incoerentes para a última questão, enquanto somente 5% dos alunos o fizeram. Também nas questões anteriores isso ocorreu. Na primeira e na segunda pergunta, 33,3% das respostas dos docentes foram incoerentes, na terceira, 66,7%, na quarta, 100% e, na quinta, 80%. Conforme apontamos anteriormente, esses dados levaram-nos a indagar sobre a possibilidade de os



professores auxiliarem seus alunos a desenvolver habilidades de compreensão, tanto na modalidade oral quanto escrita, quando eles próprios não parecem ter essa habilidade suficientemente desenvolvida para tal.

Mediante o tratamento e a análise dos dados trazidos nessa última questão, bem como dos oriundos da primeira, segunda e terceira questões, parece-nos que, de modo geral, os alunos se mostram mais preocupados com a aprendizagem do que os professores, uma vez que foi possível agrupar um número maior de afirmações em CA1 (*preocupação com o estímulo à aprendizagem da língua estrangeira* ou *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira*) entre os alunos do que entre os professores.

Nessa análise também ficou difícil identificar a concepção epistemológica que fundamenta a prática pedagógica dos professores, pois estes não se mantêm constantes em suas justificativas e respostas. Parece-nos, no entanto, que o professor se mostra bastante preocupado tanto em ensinar “algo” ao aluno quanto em *como* ensinar esse “algo”. Assim, perde de vista a aprendizagem; não pensa em como o sujeito aprende e o que pode acarretar em *aprendizagem significativa* – conforme os termos de Ausubel (2003) – para, a partir disso, ponderar sobre sua prática. Azevedo enfatiza essa ideia ao apontar que

não é possível conceber *ensino*, sem antes entender *aprendizagem*. Aliás, creio que boa parte dos problemas relativos ao ensino, apontados, comentados e vividos por muitos professores e alunos, poderia ser resolvida se, ao invés de pensarem sempre em como ensinar isso ou aquilo, os docentes refletissem, estudassem, investigassem o que é, como ocorre e o que promove a *aprendizagem*. No momento em que nós, professores, tivermos mais clareza a respeito de como o sujeito conhecedor aprende, certamente, as formas, as estratégias, os métodos e os recursos de ensino serão muito mais coerentes e eficazes na promoção da aprendizagem. (AZEVEDO, 2010, p. 05)

A nosso ver, um exemplo de reflexão a respeito de como ocorre a aprendizagem, neste caso, de uma língua, é considerar o tempo que uma criança leva para aprender a falar e compreender a língua materna. Para desenvolver apenas essas duas habilidades (de compreensão e produção oral), ela leva no mínimo dois anos, mesmo participando de situações diversas e constantes de uso dessa língua. Para desenvolver as outras duas habilidades (de compreensão e produção escrita), ela precisa de mais alguns anos, sendo que, muitas vezes, conclui o Ensino Fundamental ou até mesmo o Médio com essas habilidades ainda pouco desenvolvidas. Mesmo não entrando aqui em detalhes sobre aspectos como a idade e o desenvolvimento cognitivo da criança em relação ao adulto, ainda assim a comparação é relevante. O aprendiz de uma língua estrangeira, em especial o adulto, geralmente dispõe de bem menos tempo para desenvolver as quatro grandes habilidades

linguístico-discursivas (ler, escrever, ouvir e falar), isto é, as habilidades de produção e recepção nas duas modalidades, oral e escrita. Além disso, participa, na maioria das vezes, apenas de alguns momentos de simulação de uso da língua em sala de aula, enquanto a criança, no processo de aprendizagem de sua língua materna, participa de inúmeras situações enunciativas autênticas, além das simuladas no ambiente escolar.

Caso o aprendiz (além de dispor de pouco tempo e de se valer, salvo algumas exceções, quase que exclusivamente de situações didáticas para aprender uma língua estrangeira) ainda tenha que interagir com discursos cuja qualidade ou complexidade esteja restrita ao que ele já desenvolveu, então muito provavelmente, a promoção do desenvolvimento dessa língua estrangeira ocorrerá de forma expressivamente lenta, ao menos é o que a experiência docente nos mostra.

Por tudo isso, acreditamos que estudos como o que apresentamos nesta investigação são relevantes para professores em geral, e mais especificamente, para professores de língua estrangeira ou mesmo materna, visto explicarem e enfatizarem que é pela interação com o outro e por meio da linguagem que construímos conhecimento e, também, desenvolvemos habilidades linguístico-discursivas.

Gostaríamos de ressaltar que a opção por focar, nesta pesquisa, a enunciação oral do professor não implica valorizar apenas a interação professor (mais habilitado) com o aluno em detrimento da interação aluno-aluno no processo de desenvolvimento do aprendiz.

Mediante essas considerações, acreditamos ser necessário refletir sobre a qualidade da enunciação do professor e a implicação desta no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do aluno. Afinal, os enunciados de um locutor influenciam não só o comportamento do alocutário, mas também o discurso deste. Ao atribuir sentido para o discurso proferido, o alocutário se posiciona a respeito do que lhe foi dito e aprende também as formas linguístico-enunciativas.

Finalizamos este capítulo destacando que, conforme mostramos nas subseções anteriores, foi possível confirmar a hipótese geral de que *a maioria dos professores e alunos de língua inglesa de nível B2 acredita que a enunciação oral do professor deva ser apresentada de forma a facilitar a compreensão do aprendiz*. No que concerne à percepção dos docentes, a confirmação se sustenta, pois

- 66% dos professores acreditam que, em sua enunciação, com interlocutores de nível B2, devem usar léxico não familiar ao aluno *esporadicamente*;

- 66% deles se manifestam a favor de utilizar estruturas sintáticas não familiares ao aluno *esporadicamente*;
- apenas 16,7% defendem que o uso da língua materna não se justifica nesse nível, e;
- 33,3% deles acreditam que sua entonação deva ser *naturalmente marcada*.

No que tange à percepção discente, apoiamos a confirmação da hipótese nos seguintes dados:

- apenas 25% dos alunos posicionam-se a favor de o professor utilizar uma velocidade de fala *igual à utilizada numa interlocução com falantes nativos*;
- somente 10% deles preferem que seu professor utilize *constantemente* vocabulário ou expressões com as quais não estão familiarizados;
- só 15% acreditam que o professor deve usar *constantemente* estruturas sintáticas que não lhes são familiares;
- 10% creem que *nada justifique o uso do português nesse nível* em sala de aula; e
- menos da metade dos alunos (45%) defende que a entonação do professor deve ser *naturalmente marcada*.

Mesmo tendo sido questionados a respeito de como pensam contribuir através de sua enunciação oral para o desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral do aluno, poucos professores fizeram considerações que apontassem alguma relação entre a forma como o discurso docente é proferido e a possibilidade de, por meio dele, promover o desenvolvimento ou a aprendizagem discente. Identificamos essa relação, em nossa análise, em apenas 20,5% (7 de 34) das respostas dos docentes. São elas:

- 1) [...] vejo essa escolha de expressão como um estímulo para que o aluno se expresse em ritmo semelhante.
- 2) A fala do professor é um input importante para o aluno. O aprimoramento da compreensão auditiva e do repertório lexical (pelos alunos) também dependem do nível de proficiência do professor.

- 3) *Para que os alunos possam ter contato com expressões que não aquelas de uso mais constante em sala de aula, assim podendo, aos poucos, expandir seu uso*<sup>54</sup>.
- 4) [...] *Porém, é importante usarmos esporadicamente vocabulário ou expressões novas para instigarmos a curiosidade dos alunos e gradualmente proporcionar oportunidades para que eles aprendam novo vocabulário e expressões.*
- 5) [...], *mas é importante expor os alunos a desafios que possam ser superados. O resultado é, novamente, ganho de proficiência.*
- 6) *Eu acredito que seja necessário facilitar a produção do aluno com um certo “input”. Esse “input” deveria ser natural, proporcionar situações reais de fala e proporcionar prática (controlled) para na situação de produção o aluno possa confidentemente usar a língua.*<sup>55</sup>
- 7) *Eu acho que meu nível de proficiência na língua é muito bom e acho que contribuo p/o “listening” dos alunos [...]*

Entre os alunos, no entanto, essa mesma relação foi identificada em pelo menos 50% das respostas trazidas na última pergunta do questionário e em 50,7% das justificativas agrupadas em CA1 e CA3 (35 de 69), conforme os três exemplos a seguir:

- 1) *Acredito que quanto mais próxima a língua nativa oficial, mais aptos tornam-se os alunos* (referindo-se à velocidade de fala do professor).
- 2) *Se for excessivo, fica difícil de aprender. Se for raro, não evoluímos* (referindo-se à frequência de uso de léxico não familiar ao aluno no discurso docente).
- 3) *Para cada dia aumentar o conhecimento* (referindo-se à frequência de uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno no discurso docente).

Com relação à hipótese específica de que *a maioria dos alunos manifesta um grau alto de compreensão do discurso oral do professor* foi possível constatar que foi confirmada, pois, entre os alunos do *High Intermediate 1*, o percentual de acertos foi de 87,8% e, entre os do *Pre Advanced 1*, de 85,8%.

Algumas limitações desta pesquisa, contudo, merecem ser destacadas. Um dos limitadores foi o pequeno número de participantes, principalmente de professores.

---

<sup>54</sup> Embora não possamos afirmar, consideramos que *uso*, neste contexto, possivelmente refira-se não somente à produção como também a compreensão da língua.

<sup>55</sup> Mesma observação apontada na nota anterior.

Acreditamos que um número maior de gravações de discursos orais docentes possibilitaria contrastar o grau de êxito dos alunos na compreensão desses diferentes discursos. Também permitiria obter mais dados sobre a percepção dos dois grupos investigados e, conseqüentemente, ter uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. No entanto, considerando o número reduzido de professores que atuam ou atuaram com alunos de nível de proficiência B2 na instituição escolhida para a realização desta pesquisa, não foi possível incluir um número maior de docentes. O mesmo ocorreu com os alunos, pois, nesse nível, a oferta de cursos é menor na instituição onde a pesquisa foi realizada.

Lamentamos ainda que, no momento da elaboração do instrumento de pesquisa, não atentamos para o fato de o termo *entonação* fazer parte de uma metalinguagem desconhecida para a maioria dos alunos e que isso pudesse provocar respostas incoerentes.

Investigações futuras podem se beneficiar com esta pesquisa na análise do grau de êxito dos alunos na compreensão de outros discursos docentes, como já dito anteriormente, como também na análise do grau de compreensão de textos escritos oferecidos pelo professor a alunos desse mesmo nível de proficiência ou a alunos de nível superior ou inferior ao B2.

Ao finalizar este estudo, consideramos oportuno e pertinente destacar, mais uma vez, a importância de o discurso oral docente ser apresentado ao aluno de língua estrangeira, ou mesmo materna, com características compatíveis ao discurso de um locutor linguisticamente mais habilitado do que o do nível em que o aprendiz se encontra, pois isso pode promover o desenvolvimento mais efetivo da habilidade de compreensão oral do aluno de forma mais significativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a prática pedagógica está embasada em pressupostos teóricos. Muito embora, tanto professores quanto alunos de línguas, estrangeira ou não, adentrem a sala de aula com concepções já construídas sobre o que é uma língua e sobre o processo de aprendizagem e ensino de línguas, nem todos sabem identificar os pressupostos que orientam suas ações e, principalmente, as implicações e consequências desses atos. Por isso, é importante que estejamos sempre abertos a questionar e a repensar nosso fazer pedagógico. Foi com esse intuito que lançamos o desafio de estudar um pouco mais a respeito do tema abordado e investigar um dos aspectos de nossa prática – a enunciação oral do professor de língua inglesa quando em interação com alunos de nível de proficiência B2. Acreditamos que através deste estudo, mais professores possam refletir sobre suas atitudes e suas possíveis consequências, e, se necessário for, construir ou reconstruir conhecimentos e concepções acerca do processo de aprendizagem e ensino de línguas.

As questões que movimentaram esta pesquisa surgiram a partir da experiência da própria pesquisadora como professora e como coordenadora pedagógica em diferentes instituições de ensino. Essa experiência nos fez refletir sobre de que forma poderíamos, como professores, auxiliar o aluno de nível de conhecimento intermediário da língua inglesa a aprimorar sua habilidade de compreensão oral, visto que – quando expostos a discursos orais oriundos de fontes autênticas, tais como programas de TV, rádio, etc. ou mesmo àqueles provenientes do material didático destinado ao nível em questão – esses alunos pareciam demonstrar dificuldades significativas na compreensão oral. No entanto, quando em interação com o professor de língua inglesa, essa dificuldade não parecia se manifestar.

Inúmeras pesquisas, dentre elas os já mencionados estudos de Krashen, Long e Swain, têm evidenciado que a compreensão oral da língua exerce um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, mas que o insumo compreensível por si só não é suficiente.

Nas visões vygotskiana e bakhtiniana, temos que a linguagem constitui o homem, isto é, a cultura, a ideologia, a forma de ver o mundo vem a nós pela linguagem, pela interação com o outro, e é assim que aprendemos uma língua, construímos conhecimentos e formamos concepções sobre o mundo.

Embora as visões a respeito daquilo que nos cerca sejam resultado de nossas interações sociais, isto é, sejam culturalmente construídas, elas também são escolhas

individuais que fazemos de acordo com nossas preferências, percepções e compreensões. Somos, portanto, responsáveis pelas crenças que construímos e pelas suas consequências. Por isso, convêm que estejamos constantemente examinando nosso agir, refletindo sobre o porquê de agirmos de tal forma e sobre as implicações desse agir. Mas, para viabilizar isso, precisamos observar, analisar e pensar sobre práticas pedagógicas, o que possibilita revisar nossa própria prática e nosso ponto de vista.

Mediante essas considerações, justificamos nosso interesse de, com este estudo, identificar tanto a percepção de docentes e discentes acerca da influência da enunciação oral do professor na promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno de nível de proficiência B2, como também investigar o grau de êxito da compreensão desses alunos com relação ao discurso oral do professor. O objetivo disso foi contrastar as impressões dos dois grupos e estas percepções com a finalidade didática.

Pelo tratamento e pela análise dos dados, constatamos que foi possível confirmar a hipótese geral de que *a maioria dos professores e alunos de língua inglesa de nível B2 acredita que a enunciação oral do professor deve ser apresentada de forma a facilitar a compreensão do aprendiz.*

No que tange à percepção dos professores, identificamos – tanto pela crença da maioria deles de que deva apresentar um discurso que facilite a compreensão do aluno quanto pelo número expressivo de argumentos incoerentes (CA5 e CA8) e, ainda, pelo número reduzido de respostas inseridas nas categorias CA1, CA4 e CA6 – que boa parte deles não parece ter clareza da importância do papel do professor no processo de aprendizagem discente.

Numa concepção sociointeracionista, o professor atua como o participante mais experiente na relação com o aluno, nesse caso, como o mais competente linguisticamente que, por isso, auxilia o aprendiz a avançar no processo de desenvolvimento de suas habilidades linguístico-discursivas. Conforme pontua Benveniste (2005, p. 140), é no “exercício incessante da sua atividade de linguagem em todas as situações” que o indivíduo aprende a falar, ou seja, aprende a falar, falando e ouvindo; como ouvinte, ele toma consciência do signo e vai se familiarizando com o sistema da língua e apropriando-se dele. Assim, o aprendiz apropria-se da língua pela escuta do discurso do outro. Numa perspectiva enunciativa, essa apropriação implica a sociointeração, o diálogo com o discurso do outro. Por isso, quanto mais variadas e ricas forem as situações enunciativas de que o aprendiz venha a participar, maiores serão as chances de ele aprender uma língua e se constituir nela.

Entre os alunos, no entanto, identificamos que pelo menos metade deles<sup>56</sup> parece relacionar a possibilidade de desenvolvimento ou aprendizagem da língua estrangeira à interação com discursos de locutores mais proficientes.

Verificamos que foi possível identificar coerência entre as percepções docente e a discente, conforme a confirmação da hipótese geral, e delas com a prática pedagógica observada, visto que os alunos que ouviram a gravação do discurso oral do professor demonstraram um alto grau de êxito (87,8% entre alunos do H11 e 85,8% entre alunos do PAdv1) na compreensão oral desse discurso.

Ao finalizar esta investigação, consideramos oportuno fazer algumas observações baseadas na concepção de aprendizagem e ensino de língua por nós construída e, atualmente, defendida. Primeiro, memorizar listas de palavras, “aprender” a metalinguagem e “treinar” o “uso” das estruturas gramaticais de uma língua estrangeira através da manipulação de orações retiradas de seu contexto enunciativo, não garante que o aprendiz consiga usar efetivamente a língua em estudo. Produzir enunciados – em conformidade com a teoria enunciativa de Bakhtin (1997) – é mais do que praticar ou repetir palavras ou frases descontextualizadas; é responder a enunciados que foram compreendidos, mesmo que apenas parcialmente. Segundo, compreender enunciados não é o mesmo que identificar vocábulos ou estruturas sintáticas, pois, como diz Benveniste, (2006, p. 230), “o sentido de uma frase é outra coisa diferente do sentido das palavras que a compõem”. Terceiro, apresentar um discurso oral ao aluno cujo nível de complexidade seja compatível com o de um locutor linguisticamente mais habilitado do que o aprendiz, é fundamental para a aprendizagem de uma língua, pois esse discurso pode ser considerado *material potencialmente significativo*, conforme os termos de Ausubel (2003).

Numa visão sociointeracionista, o discurso do falante mais proficiente exerce influência no processo de aprendizagem de línguas, pois o conhecimento linguístico-discursivo é construído na interação social. O nível de proficiência linguística que os aprendizes desenvolvem está diretamente relacionado aos instrumentos de mediação a que eles têm acesso, nesse caso a língua alvo, e às oportunidades que têm de usá-la.

Sendo assim, acreditamos que apresentar enunciados que possam ser facilmente compreendidos por alunos de nível de proficiência B2, pouco ou de nada contribua para que

---

<sup>56</sup> Na questão acerca de como acreditam que a enunciação oral do professor pode contribuir para o efetivo desenvolvimento de sua habilidade de compreensão, 55% dos argumentos trazidos pelos alunos foram agrupados em CA6, categoria que se relaciona à crença de que o professor deve usar um discurso com características que se aproximam daquelas apresentadas por um falante nativo.



esses aprendizes desenvolvam habilidades linguístico-discursivas compatíveis com o nível subsequente que, conforme propõe o QCE, são assim descritas:

É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. (QUADRO COMUM EUROPEU, 2001, p.49)

Nossa percepção é a de que o ensino da língua, materna ou estrangeira, deveria ter por base a enunciação e não o sistema da língua. A gramática e o vocabulário, nessa visão, deveriam estar a serviço da enunciação. Como salienta Benveniste (2006, p. 227), é no uso da língua que um signo tem existência. Forma e sentido não se excluem, ao contrário, definem-se um pelo outro. Aquilo que um locutor deseja expressar, ele o faz agenciando palavras e as organizando de acordo com sua intenção.

Nesse sentido, acreditamos que os professores se beneficiariam da audição de seus próprios discursos, assim como dos discursos de colegas e, ainda, de uma avaliação criteriosa do vocabulário, das estruturas sintáticas, dos conectores, dos *gap fillers*<sup>57</sup> que utilizam etc., a fim de identificar se esses discursos são compatíveis com o de *Usuários Proficientes*, conforme descritores sugeridos pelo QCE.

Concordamos com Oliveira quando aponta, ao abordar a ideia de Vygotsky de que nos desenvolvemos com o outro social, que esse outro não precisa ser necessariamente alguém presente fisicamente, pois

A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a ideia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo. (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Sabemos que as conclusões deste estudo, por pretenderem-se científicas, são parciais e provisórias, visto que tanto as percepções dos professores quanto as dos alunos podem, em outros contextos, ser diferentes, e que outras interpretações podem ser feitas por outros investigadores. Por isso, este estudo não se pretende encerrado, mas aberto a novas

---

<sup>57</sup> *Gap fillers* são expressões que o locutor utiliza para ganhar tempo enquanto constrói seus enunciados. Alguns exemplos disso, na língua inglesa, seriam “well”, “actually”, “I guess”, “you see”, “what I mean is ...”.

investigações, sejam elas com alunos de nível de proficiência B2 e professores que atuam nesse nível ou com docentes e discentes de outros níveis. Outro possível estudo que poderia originar-se deste seria uma investigação sobre o grau de êxito de alunos na compreensão de textos escritos de diferentes gêneros e sobre a percepção de docentes e discentes acerca desse fenômeno.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AZEVEDO, Tania Maris de e ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: **Pesquisas em Discurso pedagógico**, Departamento de Letras PUC Rio. n. 1, 2009.
- AZEVEDO, Tania Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. In: **Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 6, n. 2, jul./dez. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Coleção: Perspectivas actuais/Educação. Portugal: Edições Asa Dez, 2001.
- CONSELHO DA EUROPA. Disponível em:  
<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp)> Acesso em: 30/04/2011.
- DUNN, William E.; LANTOLF, James P. Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's i+1: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories. In: **Language Learning**. 48:3, September 1998, p. 411-442.
- ELLIS, Rod. **The Study of Second language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do *dentro/fora* da língua. **Linguagem & Ensino**, vol. 2, n. 1, p. 123-137, 1999.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.
- FLORES, Valdir do Nascimento. A lingüística comporta a enunciação: Émile Benveniste. In: **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 29-44.

FLORES, Valdir do Nascimento; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thaís. A perspectiva enunciativa de estudo da linguagem. In: FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 13-48.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.2, 2009, p. 143-164.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs.). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

GRADDOL, David. **The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. British Council, 1997. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/10715884/The-Future-of-English---by-David-Graddol>>. Acesso em: 10/09/2010.

GUILHERME DE CASTRO, M.F.F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

HOURDAKIS, A. **Aristóteles e a Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis: Issues and implications**. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China), 2004. Disponível em: <[http://www.sdkrashen.com/articles/eta\\_paper/index.html](http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html)> Acesso em: 20/09/2010.

KUHN, Tanara Zingano e FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, 2008.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)> Acesso em: 04/10/2010.

LONG, Michael. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. **Applied Linguistics**, v.4, n.2, p. 126-141, 1983.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação a história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MATSUMOTO, Hiroshi. Students' perceptions about teacher talk in Japanese-as-a-second-language classes. **Arizona Working Papers in SLA & Teaching**, 17, p. 53-74, 2010.

MITCHELL, R and MYLES, F. **Second language learning theories**. 2.ed. London: Arnold, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORROW, Keith (Ed.). **Insights from the Common European Framework**. Oxford and New York: Oxford University Press, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação; contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; OLIVEIRA, M. K. de; LERNER, D. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

PAVIANI, Jayme. **Platão & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia da Educação: disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul no período de março a julho de 2010**. Anotações de aula.

PLATÃO. **Ménon ou Da Virtude**. Tradução de A. Lobo. 2.ed. Lisboa: Editorial Inquérito, s.d. [a].

PLATÃO. **Teeteto ou Da ciência**. Tradução de Fernando Melro. 2.ed. Lisboa: Editorial Inquérito, s.d. [b].

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3.ed. Belém: EDUFPA, 2000.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROST, Michael. **Listening in language learning**. New York: Longman. 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 2005.

SKINNER, B.F. Verbal behavior. Englewood Cliggs, NJ: prentice Hall, 1957. In: **Second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury house, 1985. p. 64-82.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed). **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury house, 1985. p. 64-82.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). **Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125 -144.

VIGOTSKI. L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizado por Michael Cole (et al.) e traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOOD, D. BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem-solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17, 1976, p. 89-100.

**OBRAS CONSULTADAS**

CHOMSKY, Noam. **Language and problems of knowledge**. The Managua lectures. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1988.

GASS, S. M. & SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course**. 2.ed. London: Lawrence Earlbaum, 2001.

HALL, J.K. e VERPLAETSE, L.S. **Second and foreign language learning through classroom interaction**. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum, 2000.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5.ed. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano. (Org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

MONTENEGRO, Maria Aparecida de Paiva. Linguagem e conhecimento no *Crátilo* de Platão. **Kriterion: Revista de Filosofia**. vol.48 no.116. Belo Horizonte. Julho/Dec. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2007000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2007000200006&script=sci_arttext) Acesso em: 20 de dezembro de 2011.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a Educação em Kant**: reflexões filosóficas. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

## ANEXO 1 – TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Magda Mônica Cauduro Custódio, coordenadora do Programa de Línguas Estrangeiras (PLE) da Universidade de Caxias do Sul, declaro estar ciente e autorizar a professora-pesquisadora Lisiane Ott Schulz a realizar sua pesquisa “Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo, nesta Instituição, localizada na cidade universitária, na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº1130 – Bloco L, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul – RS, telefone (54) 3218-2435.

Estou ciente também de que:

- a) os objetivos da pesquisa têm fins educacionais e visam à proposta de alternativas na prática docente para o ensino de língua estrangeira não apenas da comunidade local, mas de outros contextos brasileiros;
- b) a realização da pesquisa não é remunerada, não tem patrocinadores externos e nem envolve fins lucrativos;
- c) os alunos e professores participantes da pesquisa não sofrerão nenhum tipo de constrangimento e nenhuma espécie de dano;
- d) os aprendizes participantes da pesquisa serão alunos de três turmas distintas de nível B2 de proficiência, totalizando uma média de vinte alunos;
- e) a participação dos aprendizes consiste em ouvir o discurso oral de um professor e responder a um questionário de verificação da compreensão auditiva;
- f) os docentes participantes da pesquisa serão sete professores que no momento da investigação estejam trabalhando com alunos de nível intermediário de proficiência;
- g) a participação de um dos professores consiste em gravar um discurso que será posteriormente ouvido pelos alunos;
- h) a participação dos demais professores consiste em responder a um questionário sobre suas percepções quanto a como deva ser enunciação oral quando os interlocutores forem alunos de nível intermediário;
- i) a participação dos alunos consiste em responder a um questionário sobre suas percepções quanto a como deva ser enunciação oral de seu professor, ouvir a gravação do discurso e responder a um questionário de verificação da compreensão;
- j) os resultados da pesquisa farão parte de uma dissertação de mestrado e podem vir a ser divulgados, mas não envolverão a identificação de seus participantes, a fim de manter sua privacidade.

Caxias do Sul, 15 de abril de 2011.

*Magda Mônica Cauduro Custódio*  
Coordenadora do Programa de Línguas Estrangeiras  
da Universidade de Caxias do Sul



## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Lisiane Ott Schulz    Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo  
E-mail para contato: [ottschulz@gmail.com](mailto:ottschulz@gmail.com) Telefone para contato: (54) 9165-6490

Caro professor,

Você está sendo convidado a participar de forma voluntária na aplicação de um instrumento de pesquisa que tem como tema *Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos*. Esta pesquisa, que se desenvolve nos anos 2010 e 2011, pretende propor reflexões acerca da prática docente bem como alternativas para o ensino de língua estrangeira. Para realizar este estudo, a pesquisadora trabalhará com alunos de três turmas de nível B2 de proficiência da língua inglesa do Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul, totalizando uma média de 20 alunos, e sete professores que atuam ou já tenham atuado com os referidos níveis nos últimos doze meses. Para um dos professores, o procedimento inicial consiste em realizar a gravação, num momento de aula, de um discurso oral sobre *o que caracteriza um bom professor de línguas estrangeiras*. Para os demais professores, o procedimento é responder um questionário em português sobre como acreditam que deva ser a enunciação oral do professor. Para os alunos, o procedimento inicial consiste em responder a um questionário em português sobre o mesmo tema proposto aos professores e posteriormente ouvir a gravação do discurso do professor e responder a um questionário de verificação da compreensão. Para o objetivo da pesquisa, os dados dos questionários serão analisados e comparados.

A participação neste estudo não lhe trará riscos ou danos e não terá repercussão alguma na sua atividade docente. Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como não terá custo pela participação. Sua participação é voluntária, lhe sendo assegurada a total liberdade em recusar-se a participar da pesquisa, bem como abandoná-la a qualquer momento. Na redação da dissertação final e/ou em publicações em revistas científicas, sua identificação como participante da pesquisa será mantida em sigilo para assegurar sua privacidade. As informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente estudo.

Toda e qualquer dúvida que você possa ter sobre o processo de investigação será esclarecida.

Esta Pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, Cep: 95070-560 e telefone 32182100, ramal 2289.

Sua assinatura neste consentimento mostra que você entendeu esta pesquisa, concorda em participar dela e está ciente de que não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, dano ou coerção.

Você receberá uma cópia deste formulário de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome legível do professor participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor participante

Data:...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Lisiane Ott Schulz  
Orientanda-pesquisadora responsável

**ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Lisiane Ott Schulz  
Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Maris de Azevedo  
E-mail para contato: ottschulz@gmail.com  
Telefone para contato: (54) 9165-6490

A pesquisa *Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos*, que se desenvolve nos anos de 2010 e 2011, pretende propor reflexões acerca da prática docente bem como alternativas para o ensino de língua estrangeira. Para realizar este estudo, a pesquisadora trabalhará com alunos de três turmas de nível B2 de proficiência da língua inglesa do Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul, e seis professores que atuam ou já tenham atuado com os referidos níveis nos últimos doze meses. Para os alunos, o procedimento inicial consiste em responder a um questionário em português sobre como acredita que deva ser a fala de seu professor. Posteriormente, os alunos serão solicitados a ouvir a gravação do discurso do professor e responder a um questionário de verificação da compreensão. Para o objetivo da pesquisa, os dados dos questionários serão analisados e comparados.

A participação neste estudo é voluntária e os participantes têm total liberdade em recusar-se a participar da pesquisa, bem como abandoná-la a qualquer momento.

Quando da divulgação dos resultados e na redação da dissertação final e/ou publicações em revistas científicas, a identidade dos participantes será mantida em sigilo assegurando-lhes a privacidade. Ressalta-se que os participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento ou dano. Além disso, enfatiza-se que a participação não é remunerada e que também não há custo pela participação.

Toda e qualquer dúvida que os participantes possam ter sobre o processo de investigação será esclarecida.

Esta Pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, CEP 95070-560 e telefone 32182100, ramal 2289.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que entendi os objetivos e procedimentos desta pesquisa e que, portanto autorizo a minha participação. O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

---

Nome legível do estudante participante

---

Assinatura do estudante participante ou representante legal

Data:...../...../.....

---

Lisiane Ott Schulz – Orientanda-pesquisadora responsável

**ANEXO 4 – INSTRUMENTO DE PESQUISA****UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Título da pesquisa:** Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos

**Instrumento de pesquisa:** Questionário de verificação da compreensão do aluno do discurso oral do professor

**Local da pesquisa:** Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul

**Nome da pesquisadora:** Lisiane Ott Schulz

**Data de aplicação do instrumento de pesquisa:** \_\_\_\_\_

Assinale as alternativas que estiverem de acordo com a opinião apresentada pela professora no discurso que você acabou de ouvir.

1. Na opinião da professora, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo lento, porque

- ( ) não utilizamos essa língua em nosso dia a dia.
- ( ) temos poucas aulas de língua estrangeira por semana.
- ( ) não praticamos muito a língua.
- ( ) estudamos outras disciplinas na língua materna.
- ( ) não viajamos com frequência ao exterior.
- ( ) as aulas são chatas.
- ( ) temos muitos medos e ansiedades.
- ( ) os alunos não fazem o tema.

2. Segundo a professora entrevistada, o papel do professor não é somente o de

- ( ) motivar os alunos.
- ( ) fazer com que os alunos interajam na língua.
- ( ) explicar a matéria no quadro.
- ( ) fazer os alunos estudarem vocabulário novo.
- ( ) fazer os alunos lerem textos e responderem a perguntas.
- ( ) fazer os alunos ouvirem um CD e responderem a perguntas.
- ( ) fazer os alunos falarem e produzirem textos na língua estrangeira estudada.
- ( ) fazer com que os alunos se sintam à vontade.
- ( ) propor tópicos e/ou atividades que façam sentido para os alunos.

3. Na entrevista, a professora enfatiza que o papel do professor é, principalmente, o de

- ( ) motivar os alunos.
- ( ) fazer com que os alunos interajam na língua.
- ( ) explicar a matéria no quadro.
- ( ) fazer os alunos estudarem vocabulário novo.
- ( ) fazer os alunos lerem textos e responderem a perguntas.
- ( ) fazer os alunos ouvirem um CD e responderem a perguntas.
- ( ) fazer os alunos falarem e produzirem textos na língua estrangeira estudada.
- ( ) fazer com que os alunos se sintam à vontade.
- ( ) propor tópicos e/ou atividades que façam sentido para os alunos.

4. Segundo a professora, para que haja interação, é preciso que

- ( ) os alunos tenham os livros didáticos.
- ( ) tenham experiência no exterior.
- ( ) os alunos utilizem a Internet.
- ( ) as atividades e/ou tópicos propostos sejam de interesse dos alunos.
- ( ) os alunos queiram falar.
- ( ) os alunos sintam-se à vontade.

## ANEXO 5 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

### UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES SOBRE A ENUNCIACÃO ORAL DOCENTE

Assinale com um X a alternativa que melhor o descreve.

1. Sexo

Masculino.

Feminino.

2. Faixa etária

21 a 30 anos     31 a 40 anos     41 a 50 anos     51 a 60 anos     mais de 60 anos

3. Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de inglês?

Há menos de cinco anos.

Entre 9 e 12 anos.

Entre 5 e 8 anos.

Há mais de doze anos.

4. Em que contexto você aprendeu a língua inglesa? Pode ser assinalada mais de uma opção.

No Ensino Fundamental.

No Ensino Médio.

No Ensino Superior:  graduação.

pós-graduação.

Em curso(s) livre(s).

Em intercâmbio em \_\_\_\_\_ (nome do lugar) por \_\_\_\_\_ (período em meses).

Ao morar em \_\_\_\_\_ (nome do lugar) por \_\_\_\_\_ (período em meses).

Em outro. Por favor, especifique. \_\_\_\_\_

Para cada item abaixo, circule a letra que melhor representa sua opinião sobre como deva ser sua fala, em situação de ensino, com relação às características abaixo mencionadas quando os interlocutores forem alunos de *High Intermediate* ou *Pre Advanced* (B2).

1 Com relação à **velocidade de fala**, acredito que, em situação de aula, eu deva usar uma velocidade \_\_\_\_\_ .

a	b	c	d
igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos	muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Por quê?

---



---



---

2. Com relação à **familiaridade lexical**, acredito que em minha fala eu deva, em situação didática, usar \_\_\_\_\_ .

a	b	c	d
constantemente vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados	com certa regularidade vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados	esporadicamente vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados	vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo

Por quê?

---



---



---



---

3. Com relação à **familiaridade sintática**, acredito que, em minha fala, eu deva, em situação de aula, usar \_\_\_\_\_ .

a	b	c	d
constantemente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados	com certa regularidade estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados	esporadicamente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados	estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo

Por quê?

---



---



---



---

4. Com relação à **língua materna** em sala de aula, acredito que \_\_\_\_\_ .

a	b	c	d
possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas	possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados	possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente	nada justifique o uso do português nas aulas de língua inglesa no nível de aprendizagem em questão

Por quê?

---



---



---

5. Acredito que minha **entonação**, em situação de ensino, deva ser \_\_\_\_\_.

a	b	c	d
naturalmente marcada	levemente marcada	marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação	excessivamente marcada de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação

Por quê?

---



---



---



---



---

Considerando suas opiniões com relação às questões acima propostas, como você acredita contribuir através de sua enunciação para o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão oral da língua inglesa de seus alunos. Por favor, justifique.

---



---



---



---



---



---

## ANEXO 6 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

### UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS SOBRE A ENUNCIACÃO ORAL DOCENTE

Assinale com um X a alternativa que melhor o descreva.

1. Sexo

Masculino  Feminino

2. Faixa etária

14 a 20 anos  21 a 30 anos  31 a 40 anos  41 a 50 anos  mais de 51 anos

3. Em que nível você está matriculado?

High Intermediate 1  High Intermediate 2  Pre Advanced 1  Pre Advanced 2

4. Por que motivos você estuda a língua inglesa? Pode ser assinalada mais de uma opção.

Profissionais  Acadêmicos  Sociais e/ou de lazer

5. Indique o grau de competência linguística que você pretende atingir ao final deste semestre em cada habilidade abaixo relacionada, considerando os números indicados na tabela.

1	2	3	4
Excelente	Muito bom	Bom	Razoável

Fala  Compreensão oral  Leitura  Escrita

Para cada item abaixo, circule a letra que melhor representa sua opinião.

1. Com relação à **velocidade de fala**, acredito que, em situação de aula, meu professor deva usar uma velocidade \_\_\_\_\_ .

<p>a</p> <p>igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos</p>	<p>b</p> <p>muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos</p>	<p>c</p> <p>reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos</p>	<p>d</p> <p>significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos</p>
--	--	--	---

Por quê?

---



---



---



2. Com relação à **familiaridade lexical**, acredito que, em sua fala, em sala de aula, meu professor deva usar \_\_\_\_\_ .

- | a   | b  | c  | d  |
|---|--|--|--|
| constantemente<br>vocabulário ou<br>expressões com as<br>quais não estou<br>familiarizado | com certa<br>regularidade<br>vocabulário ou<br>expressões com as<br>quais não estou<br>familiarizado | esporadicamente<br>vocabulário ou<br>expressões com as<br>quais não estou<br>familiarizado | vocabulário ou<br>expressões com as<br>quais não estou<br>familiarizado apenas<br>depois de estas já<br>terem sido estudadas |

Por quê?

---

---

---

---

3. Com relação à **familiaridade sintática**, acredito que meu professor deva usar \_\_\_\_\_ .

- | a  | b   | c   | d  |
|--|---|---|--|
| constantemente<br>estruturas<br>gramaticais com as<br>quais não estou<br>familiarizado | com certa<br>regularidade<br>estruturas<br>gramaticais com as<br>quais não estou<br>familiarizado | esporadicamente<br>estruturas<br>gramaticais com as<br>quais não estou<br>familiarizado | estruturas<br>gramaticais com as<br>quais não estou<br>familiarizado<br>apenas depois de<br>estas já terem sido<br>estudadas |

Por quê?

---

---

---

---

4. Com relação à **língua materna** em sala de aula, acredito que \_\_\_\_\_ .

- | a   | b   | c   | d   |
|---|---|---|---|
| possa ser usada<br>apenas para<br>explicações e<br>instruções didáticas | possa ser usada para<br>assegurar a<br>compreensão do<br>sentido de vocábulos,<br>expressões e/ou<br>enunciados | possa ser usada para<br>corrigir sentidos<br>atribuídos<br>inadequadamente, ou<br>seja, quando os<br>alunos demonstrarem<br>ter compreendido<br>parcialmente ou não<br>terem compreendido<br>algo | nada justifique o uso<br>do português nas<br>aulas de língua<br>inglesa nesse nível |

Por quê?

---

---

5. Com relação à **entonação** do meu professor, acredito essa que deva ser \_\_\_\_\_.

a  
naturalmente  
marcada

b  
levemente marcada

c  
marcada de forma a  
pôr em evidência  
vocábulos, estruturas  
gramaticais e/ou  
pontuação

d  
excessivamente  
marcada de forma a  
pôr em evidência  
vocábulos, estruturas  
gramaticais e/ou  
pontuação

Por quê?

---



---



---



---

Considerando que a fala de seu professor corresponda a como você acredita que deva ser, como ela pode contribuir para o efetivo desenvolvimento de sua habilidade de compreensão oral da língua inglesa. Por favor, justifique.

---



---



---



---



---



---



---

## ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO DISCURSO ORAL DO PROFESSOR

Ok guys. Hello. Good evening. And as we talked a little bit earlier. (pause) As uhh.. I'm going to talk a little bit about what I think what in my opinion, as an English teacher, what I think is a good English as a foreign language, teacher as a foreign language is.

After that we can discuss a little bit if you agree to me or if you have things or opinions to add to what I say

So, hum I think the teaching a foreign language, English or Spanish, or teaching here as we are in Brazil, in our cities, usually not hhhh using the language, the English, in our daily lives, just coming to class and learning something and it's a little bit different than other subjects or other disciplines we study. Ok? because the learning of a foreign language is very slow. Because of this. We just come to class, we stay three or four hours in a class once a week. Sometimes some people can come twice a week, but yet it's still a very short time and hhh we don't practice as much as we need or we should practice to learn faster so it's a learning ... a very slow learning process. And it's ok. It's common, and it's it's natural. But I think the role of the teacher is now, in in a foreign language, when you learn from ... when you come to class to learn English, or French, or Japanese, the the teacher has a different role. Because the teachers have to ... to motivate you and to make you interact in the new language. So, it's not coming to class, putting things on the board, make you make you study new vocabulary, read a text and maybe play a CD and you answer some questions. The role is much more broader than that. It's more wide. We have to we have to make you speak and produce in the language. Either writing or speaking or but ... and it has to be it has to have any meaning for you. Because if we don't have if we talked about topics that it doesn't interest you or it doesn't make any sense in your lives , you won't interact. So that's the role of the teacher. We should put things in your ... even with the books. And we have the books, and we have the CDs and we can have films and other things. We can we should the teacher has to think of: what can I make to to to ... in class to make my students profit and learn in a meaningful way. Do you understand this? In a meaningful way. They have to.. Students YOU have to sense that I'm Oh, ok I'm doing something that it's it's worth it or it's practical, I'm going to use it if I travel abroad or if I need to go on line on the internet and I need to write something. It has to have this sense because if it doesn't, you won't be interested in it and class would be boring and you won't interact. On the other hand, I think that students have a

very important role too because I think a good teacher makes the students free to interact to each other. A good teacher, a good English teacher or Spanish teacher, plans activities so that our students can talk to each other forgetting their fears and their anxieties and making them having the them being engaged in the topics or the activities so that they forget ok I'm just because I want to talk, I want to participate because that's now the most important thing in learning another language. You have to make it social. Why? Because I'm learning a language. I'm not learning, you know, two plus two is four. And why do we learn a language? We learn a language because we want to communicate with other people. So if we don't communicate with your classmates, how else can you communicate with other people? So we have to practice inside. So a good class of English or other any other foreign language is a class that you speak a lot to each other in any ways. We can imagine. Even if you express your opinions or you tell about a book you read, you can write things, you can ... anything. But you should express yourselves in the language, in the target language. So the role of the teacher is to make this happen, but the role of the student is to participate. Don't you think? Like I can make the **most perfect** lesson with everybody interacting and socializing, but if you don't engage, if you don't feel comfortable or interested or if you don't really want because I want my teacher on the board explaining grammar, the lesson won't work. It won't work. Really! We have to .. So, it's a two ways. It's not just the teacher being the best teacher because if the teacher can't make the students participate or if the students are here to learn English, but I just want to be there and you know I want them to make to do a lot of exercises, but that's it. I don't want to talk, I don't want to because I'm embarrassed. And I, we know that so we want teachers or good teacher have to deal with that and have to try to make you more comfortable and they have to challenge you, but we there's got to be a response, a reply. You have to try it too. Because if students don't try, if students don't engage to the lesson or to the class, it's not gonna happen. So I think of course that a good teacher has to be there and a good teacher knows about it and tries their best. Teachers try their best to make you comfortable and make you participating and using lots of different techniques, but it's a two way situation. There is no good class or no good teacher with no good students or no good students in the way in the sense that you are participating. Not because you are good at the language or not. So that's my my opinion. I think teachers should be always learning, always studying. Teachers have to be aware of the culture background of the language and teachers have to be putting this and showing the students about this. Teachers have to try to to to make you interest, but it has to be a a a ... something we do together, something students and teacher do together. It's not just the teacher planning and thing and it's not just the students

doing homework and lalala and the teachers just correcting things. It doesn't exist this form this formula of old formula of teaching and teachers being the boss in the class and students just doing things and or asking their questions, their doubts, and that's it. No. it's very interactive, very I think it should be very flexible. Teachers have to be very flexible and it's very informal. In my opinion it should be very informal. A teacher should be open to anything. And also teachers have to be aware that they don't know anything in the other language. They don't know everything, sorry. They don't know everything so I don't know that. I'm going to look at it. And I'm going to answer next class or I'm going to answer to you after the break. And because it's good for you to know that your teachers were also students of the same language before you. So it's like everybody learning and everybody teaching each other. That would be a perfect class in English as a foreign language, I think, the interaction and the sharing experiences. That's my opinion. Ok. So after our class, we can discuss a little bit about this. Ok? Thank you.

## **ANEXO 8 – TRADUÇÃO DA REANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO DISCURSO ORAL DO PROFESSOR**

Olá pessoal. Oi. Boa noite. De acordo com o que já tínhamos conversado antes (pausa). Vou falar um pouco sobre o que eu penso, na minha opinião, como professora de inglês, o que eu penso que é um ... professor de inglês como língua estrangeira. Depois poderemos discutir um pouco, se vocês concordam comigo ou se vocês têm coisas ou ideias a acrescentar ao que eu digo.

Então, acho que ensinar uma língua estrangeira, inglês ou espanhol, ou ensinar aqui já que estamos no Brasil, em nossas cidades, geralmente não utilizando a língua, o inglês, em nosso cotidiano, apenas vindo à aula e aprendendo algo, é um pouco diferente do que outras matérias ou outras disciplinas que estudamos. Certo? Por que a aprendizagem de uma língua estrangeira é muito lenta. Por causa disso. Só viemos à aula, ficamos três ou quatro horas por semana em uma aula. Às vezes, algumas pessoas podem vir duas vezes por semana, mas ainda assim é pouco tempo e nós não praticamos tanto quanto precisamos ou deveríamos para aprender mais rápido, por isso é uma aprendizagem ... um processo de aprendizagem muito lento. E tudo bem. É comum, é natural. Mas acho que o papel do professor agora é, em uma língua estrangeira, quando você aprende a partir .... quando você vem a aula para aprender inglês, ou francês ou japonês e o professor tem um papel diferente. Porque o professor tem que ... motivar e fazer com que vocês interajam na nova língua. Então, não é vir pra aula e colocar coisas no quadro, fazer vocês estudar vocabulário novo, ler um texto e talvez colocar um CD e vocês responderem algumas perguntas. O papel é muito mais amplo do que esse. É maior que isso. Temos que fazer ... temos que fazer vocês falar e produzir na língua. Tanto escrevendo quanto falando ou, mas ... e tem que ser ... tem que fazer algum sentido para vocês. Por que se não tiver ... se falássemos sobre tópicos que não interessam vocês ou que não fazem sentido na vida de vocês, vocês não vão interagir. Então, esse é o papel do professor. Devemos colocar as coisas na sua ... mesmo com os livros. E temos os livros, temos os CDs e podemos ter filmes e outras coisas. Podemos ... devemos.. o professor tem que pensar: o que posso fazer para, para ... em aula, para fazer com que meus alunos lucrem e aprendam de forma significativa. Vocês entendem? De forma significativa. Eles têm que ... Os alunos. Vocês tem que sentir que eu estou fazendo algo que vale a pena ou que é prático. Vou usar isto se for viajar pra fora ou se precisar me conectar na Internet e precisar escrever algo. Tem que ter esse sentido por que se não, vocês não vão se interessar e a aula vai ficar

chata e vocês não vão interagir. Por outro lado, eu acho que os alunos têm um papel muito importante também porque eu acho que um bom professor faz com que os alunos se sintam livres para interagir um com o outro. Um bom professor, um bom professor de inglês ou de espanhol, planeja atividades de forma que nossos alunos possam falar um com o outro esquecendo seus medos e suas ansiedades e fazer ... e ter ... e se engajando nos tópicos ou em outras atividades de forma a esquecer. Certo? Eu sou ... só porque eu quero falar, eu quero participar porque isso é agora o mais importante na aprendizagem de uma outra língua. Você tem fazer com que isto seja social. Por quê? Porque estou aprendendo uma língua. Não estou aprendendo que dois mais dois é quatro. E por que aprendemos uma língua? Aprendemos uma língua por que queremos nos comunicar com outras pessoas. Então, se não nos comunicamos com seus colegas, de que outra forma você pode se comunicar com outras pessoas? Por isso, temos que praticar dentro (da sala de aula). Então, uma boa aula de inglês ou de qualquer outra língua estrangeira é uma aula em que você fala muito um com o outro de qualquer forma. Podemos imaginar. Mesmo que você expresse suas opiniões ou fale sobre um livro que leu, você pode escrever coisas, você pode ... qualquer coisa. Mas você deve se expressar na língua, na língua alvo. Por isso, o papel do professor é fazer com que isso aconteça, mas o papel do aluno é participar. Vocês não concordam? Por exemplo, posso dar a aula mais perfeita com todos interagindo e socializando, mas se vocês não se envolverem, se vocês não se sentirem confortáveis ou interessados ou se vocês realmente não quiserem porque quero que meu professor vá ao quadro e explique a gramática, a aula não vai dar certo. Não vai funcionar. Mesmo!! Nós temos que ... É um caminho de duas vias. Não é só o professor ser o melhor professor porque se o professor não consegue fazer com que os alunos participem ou se os alunos estão aqui para aprender inglês, mas só quero estar lá e quero que eles façam um monte de exercícios, mas é isso. Não quero falar, não quero porque tenho vergonha. E eu, nós sabemos que ... queremos que os professores ou ... o bom professor tem que lidar com isso e tem que tentar fazer você se sentir mais confortável e tem que desafiar vocês, mas nós... Temos que ter uma reação, uma resposta. Vocês também têm que tentar. Porque se os alunos não tentarem, se eles não se engajarem na lição ou na aula, não vai acontecer. Por isso, acho, é claro, que um bom professor sabe disso e tenta fazer o melhor. Os professores tentam fazer o máximo para fazê-los sentirem-se confortáveis e fazer vocês participarem e usam um monte de técnicas diferentes, mas é uma situação de duas vias. Não há uma boa aula ou um bom professor sem bons alunos ou bons alunos no sentido de participação. Não por ser bom ou não na língua. Esta é minha opinião. Acho que os professores devem estar sempre aprendendo, sempre estudando. Os professores devem estar cientes ... devem ter conhecimento da cultura

da língua e devem colocar isto, mostrar isso aos alunos. Os professores devem tentar fazer com que vocês se interessem, mas tem que ser um ... algo que se faz junto, algo que alunos e professores façam juntos. Não é só o professor planejar e tal e os alunos fazer os temas e la, la, la e os professores corrigindo coisas. Esta forma, esta fórmula não existe. Esta velha fórmula de ensinar. Os professores sendo os chefes na aula e os alunos só fazendo coisas e fazendo perguntas, esclarecendo dúvidas e só. Não. É muito interativo, muito. Acho que deveria ser flexível e bem informal. Na minha opinião, deveria ser bem informal. Um professor deve estar aberto a coisas. E também os professores devem estar conscientes de que eles não sabem nada na língua, desculpe, eles não sabem tudo na língua. Então, eu não sei isso. Vou procurar. Vou responder na próxima aula ou vou responder depois do intervalo. E porque é bom vocês saberem que seus professores foram também alunos da mesma língua antes de vocês. Então, é como se todos aprendessem e todos ensinassem uns aos outros. Esta seria, acho eu, uma aula perfeita em inglês como língua estrangeira: a interação e o compartilhar de experiências. Essa é a minha opinião. Certo? Então após a aula, podemos discutir um pouco sobre isso. Certo? Obrigada.







3. Na entrevista, a professora enfatiza que o papel do professor é, principalmente, o de

- ( ) motivar os alunos.  
 ( ) fazer com que os alunos interajam na língua.  
 ( ) explicar a matéria no quadro.  
 ( ) fazer os alunos estudarem vocabulário novo.  
 ( ) fazer os alunos lerem textos e responderem a perguntas.  
 ( ) fazer os alunos ouvirem um CD e responderem a perguntas.  
 ( ) fazer os alunos falarem e produzirem textos na língua estrangeira estudada.  
 ( ) fazer com que os alunos se sintam à vontade.  
 ( ) propor tópicos e/ou atividades que façam sentido para os alunos.

	High Intermediate 1									Total
Pergunta 3	Alunos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
a. (X)	a. 0	a. X	a.X	a. X	a. X	a. X	a. X	a. X	a. X	a. 8 certos
b. (X)	b. X	b. X	b. X	b. X	b. X	b. X	b. X	b. X	b. X	b. 9 certos
c. ( )	c. 0	c. 0	c.0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 9 certos
d. ( )	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. 9 certos
e. ( )	e. 0	e. 0	e.0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 9 certos
f. ( )	f. 0	f. 0	f.0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 9 certos
g. (X)	g. 0	g. 0	g. 0	g. X	g. X	g. 0	g. X	g. 0	g. 0	g. 3 certos
h. (X)	h. 0	h. X	h. X	h. X	h. X	h. X	h. X	h. X	h. X	h. 8 certos
i. (X)	i. 0	i. X	i. X	i. X	i. X	i. X	i. X	i. X	i. X	i. 8 certos

	Pre Advanced 1									Total
Pergunta3	Alunos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
a. (X)	a. X	a. X	a. X	a. X	a. X	a. X	a. X	a. 0	a. 0	a. 7 certos
b. (X)	b. X	b. 0	b. X	b. X	b. X	b. X	b. X	b. 0	b. X	b. 7 certos
c. ( )	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 0	c. 9 certos
d. ( )	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. X	d. 0	d. 0	d. 0	d. 0	d. 8 certos
e. ( )	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 0	e. 9 certos
f. ( )	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 0	f. 9 certos
g. (X)	g. 0	g. 0	g. 0	g. X	g. 0	g. 0	g. 0	g. 0	g. 0	g. 1 certo
h. (X)	h. X	h. 0	h. X	h. X	h. X	h. X	h. X	h. 0	h. X	h. 8 certos
i. (X)	i. X	i. 0	i. 0	i. X	i. X	i. 0	i. X	i. X	i. X	i. 6 certos

4. Segundo a professora, para que haja interação, é preciso que

- ( ) os alunos tenham os livros didáticos.  
 ( ) tenham experiência no exterior.  
 ( ) os alunos utilizem a Internet.  
 ( ) as atividades e/ou tópicos propostos sejam de interesse dos alunos.  
 ( ) os alunos queiram falar.  
 ( ) os alunos sintam-se à vontade.

	High Intermediate 1									Total
Pergunta 4	Alunos									
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	
a. ( )	a. 0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.9 certos
b. ( )	b. 0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.9 certos
c. ( )	c. 0	c.0	c.0	c.0	c.X	c.0	c.0	c.0	c.0	c.1 certo
d. (X)	d. X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.9 certos
e. (X)	e. 0	e.X	e.0	e.0	e.0	e.X	e.X	e.X	e.X	e.5 certos
f. (X)	f. 0	f.X	f.X	f.X	f.X	f.X	f.X	f.X	f.X	f.8 certos

	Pre Advanced 1									Total
Pergunta 4	Alunos									
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	
a. ( )	a. 0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.0	a.9 certos
b. ( )	b. 0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.0	b.9 certos
c. ( )	c. 0	c.0	c.0	c.0	c.0	c.0	c.0	c.0	c.0	c.9 certos
d. (X)	d. 0	d.0	d.X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.X	d.7 certos
e. (X)	e. X	e.0	e.X	e.X	e.X	e.0	e.X	e.0	e.X	e.6 certos
f. (X)	f. X	f.X	f.X	f.X	f.X	f.X	f.X	f.0	f.X	f.8 certos

## ANEXO 10 – PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO A COMO DEVA SER SUA ENUNCIÇÃO ORAL

A distribuição das justificativas apresentadas nas cinco questões propostas no *questionário para professores sobre a enunciação oral docente* foi realizada levando em conta as categorias de análise (CA) construídas para esta pesquisa e para estas justificativas especificamente, que são:

**CA1.** *preocupação com o estímulo à aprendizagem da língua estrangeira;*

**CA2.** *preocupação com a desmotivação do aluno;*

**CA3.** *preocupação com a dificuldade de compreensão oral;*

**CA4.** *preocupação com a adequação ao nível de proficiência a que o curso se destina; e*

**CA5.** *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta.*

Seis professores responderam às questões que objetivaram identificar a percepção docente quanto a como deva ser sua enunciação oral com relação a cinco aspectos: *velocidade de fala, uso de léxico não familiar ao aluno, uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno, uso da língua materna pelo professor e entonação docente.*

Vale ressaltar que todas as justificativas foram transcritas literalmente.

### PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO À SUA VELOCIDADE DE FALA

1. Com relação à **velocidade de fala**, acredito que, em situação de aula, eu deva usar uma velocidade \_\_\_\_\_ .

CA1 - 16,7%    CA2 - 16,7%    CA3 - 33,3%    CA4 - 33,3%    CA5 - 33,3%

a) igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos

Por quê?

**CA3** - *A princípio eu acredito que a velocidade da fala em sala de aula deva ser igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos, se houver dificuldade a velocidade pode ser diminuída diante da necessidade de cada aluno*

b) muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Por quê?

**CA4** - *Porque os alunos já têm uma caminhada e já foram expostos à fala modificada. Acredito que seja benéfico que estes possam ter oportunidades, neste estágio da aprendizagem, de ouvir a fala mais aproximada do falante nativo.*

**CA5** - *Acredito que neste nível os alunos devam estar expostos ao que se aproxima mais da fala natural.*

**CA5** - *Pois é difícil que os professores estrangeiros falem como nativos. E também alunos nesses níveis já são capazes de compreender a fala numa velocidade não “paced”.*

**CA1 e CA4** - *Acredita-se que alunos com esse nível real de proficiência possam compreender pessoas que se expressem nesse ritmo e vejo essa escolha de expressão como um estímulo para que o aluno se expresse em ritmo semelhante.*

- c) reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Por quê?

**CA3** - *Percebo que, principalmente dentre os alunos que nunca tiveram contato com nativos ou não estiveram no exterior, a dificuldade de compreensão é maior, fazendo-se então necessário que a velocidade de fala seja reduzida em relação àquela utilizada por falantes nativos; **CA2** - caso contrário, as dificuldade de compreensão pode constituir um fator desmotivador.*

- d) significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Não houve incidência de resposta para essa alternativa.

#### PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO AO USO DE LEXICO NÃO FAMILIAR AO ALUNO

2. Com relação à **familiaridade lexical**, acredito que em minha fala eu deva, em situação didática, usar \_\_\_\_\_ .

CA1 - 50%    CA2 - 16,7%    CA3 - 33,3%    CA4 – 0%    CA5 - 33,3%

- a) constantemente vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado

Não houve incidência de resposta para essa alternativa.

- b) com certa regularidade vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados

Por quê?

**CA1 e CA3** - *A fala do professor é um input importante para o aluno. O aprimoramento da compreensão auditiva e do repertório lexical (pelos alunos) também dependem do nível de proficiência do professor.*

**CA3** - *Se bem contextualizados, vocabulário/expressões novos podem ser compreendidos sem maiores dificuldades. Como benefício, tem-se mais uma oportunidade de expor os alunos a itens novos. Caso os alunos não compreendam os novos termos e isso gere falha de comunicação, o professor pode e deve auxiliar os alunos.*

- c) esporadicamente vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados

Por quê?

**CA2** - *Todas as aulas os alunos já estão sendo expostos a vocabulário novo, portanto é necessário medir a quantidade de “input” para que os alunos não se sintam frustrados.*

**CA1** - *Para que os alunos possam ter contato com expressões que não aquelas de uso mais constante em sala de aula, assim podendo, aos poucos, expandir seu uso.*

**CA5** - *Em situação didática deve-se dar preferência às expressões e vocabulário com os quais os alunos estejam familiarizados para nos mantermos o mais próximo possível do resultado que almejamos atingir. CA1 - Porém, é importante usarmos esporadicamente vocabulário ou expressões novas para instigarmos a curiosidade dos alunos e gradualmente proporcionar oportunidades para que eles aprendam novo voc. e expressões.*

**CA5** - *Acredito que o vocabulário deva ser utilizado na medida certa. Algo que os alunos já tenham aprendido com novos desafios.*

- d) vocabulário ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo

Não houve incidência de resposta para essa alternativa.

### PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO AO USO DE ESTRUTURAS SINTÁTICAS NÃO FAMILIARES AO ALUNO

3. Com relação à **familiaridade sintática**, acredito que, em minha fala, eu deva, em situação de aula, usar \_\_\_\_\_ .

CA1 - 16,7%    CA2 - 0%    CA3 - 33,3%    CA4 - 0%    CA5 - 66,7%

a) constantemente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados

Não houve incidência de resposta para essa alternativa.

b) com certa regularidade estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados

Por quê?

**CA3** *As estruturas sintáticas podem ser utilizadas com frequência mesmo que os alunos não estejam familiarizados, desta maneira eles podem entender em um contexto para quando forem formalmente apresentadas, fique mais fácil o entendimento.*

c) esporadicamente estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados

Por quê?

**CA5** - *Porque os alunos se deparam a todo momento com expressões/estruturas sintáticas que não conhecem (em filmes, séries, etc) e o professor não deve ignorar esta realidade.*

**CA5** - *Utilizar novas estruturas sintáticas com moderação pode ser muito eficaz.*

**CA5** - *A estrutura da língua é mais rígida que o vocabulário, acho que varia menos que a lexical, por exemplo. De nada adianta o professor usar o past perfect em aula com frequência se essa é uma estrutura pouco usada no dia a dia dos falantes nativos...*

**CA3** - *Estruturas mais complexas podem causar mais problemas de comunicação que vocabulário novo, a meu ver, CA1 - mas é importante expor os alunos a desafios que possam ser superados. O resultado é, novamente, ganho de proficiência.*

d) estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo

Por quê?

**CA5** - *Acredito que seja primordial que os alunos estudem novas estruturas sintáticas antes de eu iniciar a utilização das mesmas em sala de aula.*

#### PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO AO USO DA LÍNGUA MATERNA

4. Com relação à **língua materna** em sala de aula, acredito que \_\_\_\_\_ .

CA1 - 0%    CA2 - 0%    CA3 - 0%    CA4 - 0%    CA5 - 100%



- a) possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas

Por quê?

**CA5** - *Acredito que principalmente nos níveis básicos o uso da língua materna contribui para que o aluno sintá-se mais confiante para usar a língua.*

- a) possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas e b) possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados

Por quê?

**CA5** - *No nível B2, lida-se com estruturas mais complexas e com vocabulário mais específico, então, às vezes, ao invés de explicações tortuosas que não levam a uma compreensão rápida e eficaz, penso que pode-se utilizar a língua materna de vez em quando para facilitar e agilizar a comunicação com os alunos.*

- a) possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas e c) possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente

Por quê?

**CA5** - *Em certos momentos acredito que o uso do Português seja importante para deixar informações claras, explicações didáticas, bem como para ajudar o aluno a se sentir mais seguro e confiante.*

- b) possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados

Por quê?

**CA5** - *O professor “sente” quando o português (nesse caso) pode ser usado como uma estratégia favorável ao ensino. Às vezes um prof. pode gastar um tempão (desnecessário) dando uma explicação gramatical, por ex, quando poderia ter investido esse tempo à produção dos alunos.*

- c) possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente

Por quê?

**CA5** - *Recorrer à língua materna quando algo não foi suficientemente esclarecido é o melhor procedimento.*

- d) nada justifique o uso do português nas aulas de língua inglesa no nível de aprendizagem em questão

**CA5** - *A partir deste nível não vejo necessidade de utilização da língua materna em qualquer situação.*

PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO À *ENTONAÇÃO* USADA EM SEU DISCURSO

5. Acredito que minha **entonação**, em situação de ensino, deva ser \_\_\_\_\_.

CA1 - 0%      CA2 - 20%      CA3 - 0%      CA4 - 0%      CA5 - 80%

a) naturalmente marcada

Por quê?

**CA5** - *Com a tentativa de expor os alunos da maneira mais natural possível.*

**CA5** - *Acredito que a entonação natural seja o melhor caminho.*

b) levemente marcada

Por quê?

**CA2** - *Levemente pois inglês é minha LE, então a entonação nessa língua não é, necessariamente, natural. A entonação muda de língua p/ língua. Mas os alunos precisam ter um bom “modelo” de fala p/poderem falar com ritmo e entonação, principal<sup>te</sup> quando isso define os significados do que comunicamos.*

**CA5** - *Penso que, às vezes, alguns exageros de entonação possam chamar a atenção do aluno para alguns detalhes importantes, mas é importante que ele esteja familiarizado com entonações naturais do idioma, principalmente porque em um nível B2, imagina-se que os alunos já dominem essa área com certa tranquilidade.*

c) marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação

Por quê?

**CA5** - *Para que os alunos percebam a importância da entonação e passem a utilizá-la de forma natural, para que o speaking flua da forma mais natural possível.*

A última pergunta proposta no questionário refere-se à percepção docente quando a como sua enunciação oral pode contribuir para o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno.

Com relação à esta questão, distribuimos as justificativas apresentadas pelos docentes segundo três novas categorias de análise, que são:

**CA6.** *uso de um discurso com características que se aproximam daquelas apresentadas por um falante nativo,*

**CA7.** *uso de um discurso didaticamente adaptado e,*

**CA8.** *não coerência da resposta com relação à questão proposta.*

PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DE SUA ENUNCIÇÃO ORAL  
PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO DO ALUNO

CA6 - 33,3%      CA7 - 16,7%      CA8 - 50%

**CA6** - *Eu acredito que seja necessário facilitar a produção do aluno com um certo “input”. Esse “input” deveria ser natural, proporcionar situações reais de fala e proporcionar prática (controlled) para na situação de produção o aluno possa confidentemente usar a língua.*

**CA8** - *Minha contribuição é a de proporcionar aos alunos o máximo contato possível com a língua inglesa para que o momento de sala de aula seja significativo. Levo em consideração o pouco tempo de contato com a língua que a maioria dos alunos tem fora de sala de aula.*

**CA8** - *Eu procuro, dentro do possível, adaptar minha enunciação às necessidades da turma em questão, mas estou sempre aberta p/aprender novas abordagens e técnicas mais eficazes. Novas idéias são sempre bemvindas.*

**CA7** - *Uma enunciação feita com clareza e objetividade com certeza facilita a compreensão do aluno.*

**CA6** - *Sim. Eu acho que meu nível de proficiência na língua é muito bom e acho que contribuo p/o “listening” dos alunos – mas tenho que, talvez, controlar o “TTT” (Teacher Talk Time). Procuro manter na minha fala níveis apurados de fluência, ritmo/entonação e correção.*

**CA8** - *Creio que atuo como intermediadora entre a língua estrangeira a que os alunos estão expostos e os mesmos. Por vezes ajo como facilitadora, já que sou falante de língua portuguesa e os alunos são expostos a materiais produzidos por nativos e, por vezes, quando eles atingem uma zona de conforto, lanço pequenos desafios para que eles avancem na aquisição do novo idioma.*

## ANEXO 11 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE A ENUNCIÇÃO ORAL DOCENTE

A distribuição das justificativas para as respostas apresentadas no *questionário sobre a enunciação oral docente* pelos 20 alunos investigados, 11 do *High Intermediate 1* (HI1) e 9 do *Pre Advanced 1* (PAdv1), foi realizada levando em conta as mesmas categorias de análise (CA) utilizadas para agrupar as justificativas dos professores. No entanto, embora as categorias sejam em essência as mesmas, as de número 1 e 2 (CA1 e CA2) foram ajustadas de modo a focar a opinião do aluno, conforme apresentamos abaixo:

**CA1.** *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira,*

**CA2.** *preocupação com a própria desmotivação,*

**CA3.** *preocupação com a dificuldade de compreensão oral,*

**CA4.** *preocupação com a adequação ao nível de proficiência a que o curso se destina, e*

**CA5.** *falta de coerência da justificativa da resposta em relação à pergunta.*

Os alunos responderam às questões que objetivaram identificar a percepção deles quanto a como deva ser a enunciação oral docente com relação a cinco aspectos: *velocidade de fala docente, uso de léxico não familiar ao aluno, uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno, uso da língua materna pelo professor e entonação docente.*

Vale ressaltar que todas as justificativas foram transcritas literalmente.

### PERCEPÇÃO DISCENTE QUANTO À VELOCIDADE DE FALA DOCENTE

1. Com relação à **velocidade de fala**, acredito que, em situação de aula, meu professor deva usar uma velocidade \_\_\_\_\_ .

CA1 - 40%    CA2 - 5%    CA3 - 75%    CA4 - 15%    CA5 - 15%

a) igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos

Por quê?

**CA1** - (HI1) *Acredito que quanto mais próxima a língua nativa oficial, mais aptos tornam-se os alunos.*

**CA1** - (PAdv1) *Somente assim iremos conseguir conversar com nativos, se isso for algo habitual. No início será difícil, mas depois vai se tornando um hábito.*

**CA5** - (PAdv1) *Para nos adaptarmos melhor com a língua.*

**CA1 e CA3** - (PAdv1) *Para treinar mais a compreensão oral.*

**CA5** - (PAdv1) *Acho que a professora fala num nível ótimo para o nível que estamos.*

b) muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Por quê?

**CA5** - (HI1) *Para que o aluno possa já ir se habituando com a forma de fala nativa.*

**CA3** - (HI1) *Melhor entendimento.*

**CA3** - (HI1) *Não adianta muito a professora falar mais devagar durante a aula, pois quando vamos escutar falantes nativos falando ou até mesmo assistir programas na TV, é mais difícil de compreender.*

**CA3 e CA4** - (HI1) *Estamos em um nível avançado no curso, é necessário um maior enfoque na parte de compreensão oral.*

**CA1 e CA3** - (PAdv1) *Pois quando precisarmos nos comunicar com nativos, poder compreender e sermos compreendidos de forma natural.*

**CA1 e CA3** - (PAdv1) *Para que quando eu faça um intercâmbio/viagens eu consiga compreender e me comunicar.*

**CA1 e CA3** - (PAdv1) *Porque nossos ouvidos tem que acostumar com esta entonação, uma vez que queremos aprender inglês para podermos nos comunicar depois e não apenas para usar em sala de aula.*

**CA3** - (PAdv1) *Porque a pronúncia mais parecida possibilita entender a forma real como os nativos falam. Assim, acostumamos com o correto.*

c) reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Por quê?

**CA3 e CA2** - (HI1) *Para garantir o entendimento de todos e progressivamente ir aumentando a velocidade, uma vez que não entender o professor desestimula o aluno.*

**CA3 e CA4** - (HI1) *Porque, por não ser nossa língua de origem, temos dificuldade em compreensão e absorver novas regras gramaticais. A velocidade, no entanto, deve aumentar de acordo com o nível dos alunos. (nivelamento)*

**CA3** - (HI1) *Para facilitar na compreensão.*

**CA3 e CA1** - (HI1) *Porque primeiramente é necessário compreender as frases claramente em uma velocidade reduzida para depois estar apto a compreender um falante nativo em minha opinião.*

**CA3** - (HI1) *Para que eu, como aluna, tenha mais facilidade de compreensão, porém não deve ser muito reduzida pois fica muito longe de uma situação real (com falantes nativos).*

**CA1 e CA3** - (HI1) *Considero que devemos compreender totalmente as orientações do professor em classe, e como, na maioria das vezes, temos pouco, ou nenhum, contato com a língua durante os demais dias da semana a velocidade da fala do professor interfere na aprendizagem.*

**CA4 e CA3** - (PAdv1) *Devido ao nível que estamos, se ele falar como os nativos a compreensão vai ficar muito difícil.*

- d) significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos

Não houve incidência de resposta para essa alternativa.

#### PERCEPÇÃO DISCENTE QUANTO AO USO DE LEXICO NÃO FAMILIAR AO ALUNO NO DISCURSO ORAL DOCENTE

2. Com relação à **familiaridade lexical**, acredito que, em sua fala, em sala de aula, meu professor deva usar \_\_\_\_\_ .

CA1 - 70%    CA2 - 0%    CA3 - 40%    CA4 - 5%    CA5 - 5%

- a) constantemente vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado

Por quê?

**CA1** - (Padv1) *Para temos um vocabulário maior.*

**CA1** - (Padv1) *Para cada dia mais aumentar o conhecimento.*

- b) com certa regularidade vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado

Por quê?

**CA1** - (HI1) *Para que o aluno aprenda novos vocabulários e expressões.*

**CA1 e CA3** - (HI1) *Devemos estar abertos a atualidade da língua, pois expressões mudam com o passar do tempo e, muitas vezes, não são disponíveis em gramática. Só não optei pelo "1" porque desta forma a aula se tornaria confusa e complexa.*

**CA1** - (HI1) *Para aumentar o conhecimento, incluindo novas palavras e expressões.*

**CA1** - (HI1) *Se for excessivo, fica difícil de aprender. Se for raro, não evoluímos.*

**CA1 e CA3** - (HI1) *Pois, para mim, uma maneira fácil de se aprender vocabulário é através do que o professor fala. Caso eu não compreender, eu pergunto e acabo aumentando meu vocabulário.*

**CA5** - (HI1) *Para que possamos adquirir vocabulário compreendendo integralmente a orientação do professor.*

**CA1** - (HI1) *Para irmos absorvendo aos poucos palavras novas.*

**CA3 e CA1** - (HI1) *Deve-se usar termos conhecidos para que os alunos compreendam mas sempre inovando, fazendo com que um novo vocabulário seja aprendido.*

**CA3 e CA4** - (HI1) *Mesmo motivo da questão anterior (Estamos em um nível avançado no curso, é necessário um maior enfoque na parte de compreensão oral.).*

**CA1-** (Padv1) *Falar demais expressões que não estou familiarizado pode ser difícil, mas é necessário para aprender novas palavras.*

**CA1-** (Padv1) *Assim eu posso incorporar um maior vocabulário, um vocabulário mais rico.*

**CA1-** (Padv1) *Porque é necessário que aprendamos continuamente vocabulários novos para o domínio da língua.*

**CA1-** (Padv1) *Para aprimorar o vocabulário, visto a necessidade de cada vez conhecer palavras novas e introduzi-las no cotidiano.*

**CA3-** (Padv1) *Pois se constantemente for usado vocabulário muito complexo fica difícil acompanhar as aulas.*

c) esporadicamente vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado  
Por quê?

**CA1** - (HI1) *Para que aos poucos os alunos possam ir aprendendo novas expressões.*

**CA3** - (HI1) *Para facilitar o entendimento e a comunicação de forma mais fluida, porém com algumas novidades.*

**CA3-** (Padv1) *Durante a fala do professor não se tem “tempo” de pesquisar em dicionários ou ficar interrompendo para perguntar tudo que não se entende é ruim então acredito que para a boa compreensão o professor deve usar expressões aos quais os alunos estão mais familiarizados.*

d) vocabulário ou expressões com as quais não estou familiarizado apenas depois de estas já terem sido estudadas  
Por quê?

**CA1 e CA3** - (PAdv1) *Pois dessa forma é possível entender e ainda fixar o que foi aprendido.*

PERCEPÇÃO DISCENTE QUANTO AO USO DE ESTRUTURAS SINTÁTICAS NÃO FAMILIARES AO ALUNO NO DISCURSO ORAL DOCENTE

3. Com relação à **familiaridade sintática**, acredito que meu professor deva usar \_\_\_\_\_ .

CA1 – 68,7%    CA2 - 0%    CA3 – 18,7%    CA4 - 0%    CA5 - 18,7%

a) constantemente estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado

Por quê?

**CA1** - (HI1) - *Devemos estar constantemente aprendendo.*

**CA3** - (PAdv1) - *Para aumentar o meu entendimento.*

**CA1** - (PAdv1) *Para cada dia aumentar o conhecimento.*

b) com certa regularidade estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado

Por quê?

**CA1** - (HI1) - *Para o aluno aprender diferentes formas de estrutura.*

**CA1** - (HI1) - *Idem ao anterior (Para aumentar o conhecimento, incluindo novas palavras e expressões).*

**CA1** - (HI1) - *Conciliando novas estruturas com as já familiarizadas o aprendizado se torna mais eficaz.*

**CA3 e CA1** - (HI1) - *Mesmas considerações da resposta 2 (Deve-se usar termos conhecidos para que os alunos compreendam mas sempre inovando, fazendo com que um novo vocabulário seja aprendido.)*

**CA1** - (PAdv1) *Para que eu tenha uma noção da regra culta.*

**CA1** - (PAdv1) *É importante que aprendamos novas estruturas gramaticais. É importante aprimorar o conhecimento.*

**CA1** - (PAdv1) *Para aprender cada vez mais, pois esse é o nosso objetivo.*

**CA5** - (PAdv1) *Pois assim o aluno não fica perdido, mas também há desafios para ele.*

c) esporadicamente estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado

Por quê?

**CA5** - (HI1) *Para que aos poucos sejam apresentadas novas formas gramaticais.*



**CA1** - (HI1) *Porque quando ele optar pelas estruturas gramaticais com as quais eu não estou familiarizada surgirá a curiosidade em mim e minha gramática será enriquecida.*

**CA3** - (PAdv1) *Para facilitar o entendimento, porém com novidades.*

**CA1** - (PAdv1) *Acredito que o principal é aprender a gramática mais usada.*

**CA5** - (PAdv1) *No nosso nível já conhecemos a maioria das estruturas então acredito que o professor deva falar conforme o que já foi estudado.*

d) estruturas gramaticais com as quais não estou familiarizado apenas depois de estas já terem sido estudadas

Não houve incidência de resposta para essa alternativa.

#### PERCEPÇÃO DISCENTE QUANTO AO USO DA LÍNGUA MATERNA PELO PROFESSOR

4. Com relação à **língua materna** em sala de aula, acredito que \_\_\_\_\_.

CA1 – 15,7%    CA2 - 0%    CA3 - 63,1%    CA4 - 0%    CA5 – 31,5%

a) possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas

Por quê?

**CA1 e CA3** - (HI1) *Para nos habituarmos e treinarmos a escuta da língua inglesa.*

**CA5** - (HI1) *Dá mais liberdade de interação, se não se sabe ou não se lembra de alguma expressão em inglês, melhor que seja perguntado em português do que permanecer a dúvida.*

**CA5** - (HI1) *Para que haja uma maior familiaridade com a língua precisamos ouvi-la o maior período possível.*

**CA5** - (PAdv1) *Porque acredito que para traduzir é válido que seja explicado de outra forma na língua inglesa e não no português. Geralmente o que é traduzido é mais fácil esquecido.*

**CA5** - (PAdv1) *Porque dependendo da situação, não temos como “traduzir”, mas tentar mostrar o significado mais próximo.*

**CA5** - (PAdv1) *Para que nos esforcemos mais para entender a língua estudada.*

b) possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados

Por quê?

**CA3** - (HI1) *Muitas vezes o professor tenta explicar o significado das palavras em inglês e mesmo assim não compreendemos.*

**CA3** - (PAdv1) *Em caso do aluno não entender através do contexto o professor pode auxiliá-lo através da língua-mãe.*

c) possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando os alunos demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo

Por quê?

**CA3** - (HI1) *Porque muitas vezes não é possível compreender corretamente o que o professor deseja passar.*

**CA3** - (HI1) *Usar a língua materna apenas para garantir o entendimento das atividades e conteúdos.*

**CA3** - (HI1) *Eu diria que a língua materna deve ser usada apenas como a última das alternativas. Melhor o professor falar a língua materna nesse caso do que o aluno não compreender o que foi dito ou entender errado.*

**CA3** - (HI1) *Acredito que deva ser usada o mínimo possível, ou seja, somente quando muito necessário para se fazer entender algo.*

**CA1** - (HI1) *A sala de aula é um local onde deve-se praticar o novo idioma, utilizando o menos possível a língua materna.*

**CA3** - (PAdv1) *Para não deixar dúvidas, pois o aluno pode não ter entendido ou entendido errado e aquilo ficar na sua memória erradamente.*

**CA3** - (PAdv1) *Para não gerar compreensões equivocadas.*

**CA3** - (PAdv1) *Falar muito em português na aula é ruim, porém para corrigir algo que não foi entendido acho que é válido, caso ele já tenha esgotado os recursos explicativos da língua inglesa.*

**CA1 e CA3** - (PAdv1) *Pois estamos aqui para aprender, se aprendemos errado, cabe ao professor explicar de maneira que possamos entender.*

d) Nada justifique o uso do português nas aulas de língua inglesa nesse nível

**CA3** - (HI1) *O professor pode fazer o aluno entender falando apenas no idioma estudado, de forma mais clara se precisar, mas em inglês.*

**CA5** - (PAdv1) *No nível que estamos português não se faz mais necessário.*

PERCEPÇÃO DISCENTE QUANTO A *ENTONAÇÃO* DO PROFESSOR

5. Com relação à **entonação** do meu professor, acredito essa que deva ser \_\_\_\_\_.

CA1 – 12,5%      CA2 - 0%      CA3 - 25%      CA4 - 0%      CA5 – 62,5%

a) naturalmente marcada

**CA1** - (HI1) *Quanto mais natural for a entonação do professor melhor será a minha entonação.*

**CA3** - (HI1) *Se for demasiadamente marcada a fala torna-se mais difícil de ser compreendida.*

**CA5** - (PAdv1) *Pois se muito marcada não fica uma fala natural, ficará diferente de como as pessoas nativas realmente falam.*

**CA5** - (PAdv1) *Entonação como a de um nativo.*

**CA1**- (PAdv1) *Porque é a forma como aprenderemos. Deve ser natural.*

**CA3**- (PAdv1) *Para melhor entendimento em uma conversa.*

**CA5** - (PAdv1) *É necessário que a entonação saia normalmente do professor.*

b) levemente marcada

**CA5** - (HI1) *Deve ser dito apenas de uma forma à fazer o aluno compreender o desejado.*

**CA5** - (HI1) *Para que estimule o aluno a entonar também.*

**CA5** - (HI1) *Deve ser natural.*

**CA3** - (HI1) *Para possibilitar um melhor entendimento.*

**CA5** - (HI1) *A fala deve ser próxima ao natural, ressaltando alguns pontos, considerados pelo professor importante.*

**CA3** - (PAdv1) *Pode facilitar o entendimento.*

**CA5** - (PAdv1) *Deve ser o mais natural possível.*

c) marcada de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas gramaticais e/ou pontuação

**CA5** - (HI1) *Para reconhecimento das entonações e sílabas tônicas das palavras.*

**CA5** - (PAdv1) *Para aprendermos a forma correta de entonação, já que a língua portuguesa também possui.*

d) excessivamente marcada de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas gramaticais e/ou pontuação

Não houve incidência de resposta para essa alternativa.

A última pergunta proposta no questionário refere-se à percepção discente quando a como a enunciação oral docente pode contribuir para o efetivo desenvolvimento de sua habilidade de compreensão.

Com relação à esta questão, distribuimos as justificativas apresentadas pelos discentes segundo três novas categorias de análise, que são:

**CA6.** *uso de um discurso com características que se aproximam daquelas apresentadas por um falante nativo,*

**CA7.** *uso de um discurso didaticamente adaptado, e*

**CA8.** *não coerência da resposta com relação à questão proposta.*

#### PERCEPÇÃO DISCENTE QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DA ENUNCIÇÃO ORAL DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUA HABILIDADE DE COMPREENSÃO

CA6 -55 %

CA7 - 45%

CA8 - 5%

**CA7** - *Continuar da maneira ela que está, pois eu consigo compreender corretamente o que ela deseja passar.*

**CA8** - *A expressão oral é de suma importância pois para mim é a melhor maneira e a mais usada para se expressar, com boa expressão oral o professor estimula também os seus alunos.*

**CA7** - *A professora fala de maneira clara e agradável, o que torna a aula estimulante e compreensível. Um bom professor é decisivo na aprendizagem e apreço de qualquer matéria, e a língua inglesa é um diferencial p/nosso futuro.*

**CA7** - *Acredito que se eu compreender e me comunicar bem com meu professor o meu rendimento e aproveitamento como aluno, será muito satisfatório.*

**CA7** - *O professor deve identificar quando o aluno não está entendendo e falar mais claramente. Caso contrário, deve ser o mais natural possível.*

**CA6** - *O professor pode ser dito como um exemplo, o que ele disser e como ele disser vai servir de modelo para como eu vou falar a língua estrangeira, então quanto mais fiel ele for à maneira como os nativos falam a língua estudada melhor será para o meu desenvolvimento.*

**CA6** - *Acho que como complemento, expor outras formas de fala, talvez de falantes nativos.*

**CA7** - *A fala será mais facilmente compreendida e o aprendizado, conseqüentemente mais eficaz.*

**CA6** - *Deve enfatizar o vocabulário novo, e se aproximar o máximo possível da língua nativa para que não tenhamos surpresas na hora de ouvir uma conversa de pessoas estrangeiras.*

**CA6** - *Com o professor falando de maneira natural, temos a impressão de falar com alguém nativo da língua, forçando assim a aprendizagem.*

**CA6 e CA7** - *Falando o mais próximo possível do Inglês normal utilizando apenas entonação mais elevada quando necessário para facilitar nosso entendimento.*

**CA6** - *Fazendo os alunos conversarem entre si, para praticar a fala, e também fazer aulas com vídeos, músicas, etc, para a compreensão oral.*

**CA6** - *Acredito que contribua, pois é fundamental que consigamos estar preparados para falar com um nativo, com as gramáticas e expressões mais usadas e de uma maneira clara e objetiva.*

**CA7** - *Acredito que se o professor utilizar um vocabulário ao qual estamos relativamente familiarizados (vocabulários e estruturas) facilitará a compreensão. Acredito que quando usadas expressões e vocabulários novos devem ser seguidos de explicações.*

**CA6** - *A entonação parecida a de um estrangeiro facilita a compreensão de um nativo.*

**CA7** - *Acredito que minha professora tenha uma ótima forma de se comunicar, o que faz com que os alunos realmente tenham facilidade na compreensão. É uma ótima profe. Fala de forma clara e natural.*

**CA6** - *Com a pronúncia o mais próxima possível dos nativos, auxiliando com novos vocabulários e incentivando os alunos a lerem, ouvirem, assistirem situações em inglês.*

**CA7** - *Para ter uma melhor compreensão da fala.*

**CA6** - *A fala do professor tem de ser relativamente parecida com a dos nativos da língua estudada, para ser o mais natural.*

**CA6** - *Talvez falando um pouco mais rápido as vezes para nos forçar a entender e cada dia mais estar familiarizado com o inglês podendo se virar em qualquer situação.*