

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

NATALIE LEAL KOBIELSKI

**REFLEXÕES SOBRE O USO EXCLUSIVO DA LÍNGUA-ALVO EM SALA DE  
AULA DE INGLÊS (LE):  
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE UM CURSO LIVRE**

Porto Alegre  
2010

NATALIE LEAL KOBIELSKI

**REFLEXÕES SOBRE O USO EXCLUSIVO DA LÍNGUA-ALVO EM SALA DE  
AULA DE INGLÊS (LE):  
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE UM CURSO LIVRE**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de Grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves

Porto Alegre  
2010

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pelo amor incondicional e constante apoio.

Aos meus irmãos, Francisco, Luis Carlos e Matheus, por me incentivarem cada um da sua maneira.

Ao Lucas, pelo carinho e compreensão e aos pais dele, pela generosidade e gentilezas.

Aos participantes desta pesquisa que a tornaram possível, bem como à escola de idiomas que possibilitou a realização deste estudo e muitas reflexões sobre o ensino de línguas.

Ao meu orientador Ubiratã Kickhöfel Alves, pela dedicação metódica e sem hora.

À Prof. Ingrid Finger, que é indubitavelmente um exemplo a ser seguido, e que foi capaz de indicar o melhor orientador possível.

Às professoras Maria Cláudia de Oliveira e Simone Sarmento, por aceitarem o convite de fazer parte da minha banca.

Aos meus colegas da UFRGS que ajudaram a inspirar este trabalho.

A todos que fizeram parte do meu percurso na faculdade e colaboraram com a minha graduação.

## RESUMO

Este estudo investiga as perspectivas dos professores de um curso livre frente ao uso exclusivo de língua-alvo em sala de aula de inglês como língua estrangeira (LE). Os participantes deste estudo foram 11 professores de uma escola de idiomas no Rio Grande do Sul. Os dados para a realização deste estudo foram obtidos através de um questionário escrito, respondido por todos os professores. As perguntas do questionário em questão versam sobre o uso, o tratamento dispensado e as vantagens e desvantagens da L1 na sala de aula de LE. Dentre os 11 professores participantes, 2 deles, ainda, tiveram uma de suas aulas de nível básico gravada em áudio. O material em áudio constituiu o meio usado para relacionar as respostas dos profissionais e sua prática. A metodologia empregada visa a atingir os principais objetivos específicos propostos pela pesquisa: (a) verificar se os professores fazem uso exclusivo da língua-alvo em suas aulas e descobrir as motivações para tal; (b) discutir teoricamente a concepção de aquisição de linguagem e os fatores que levam ou levariam os professores investigados a usarem a L1 em sala de aula e, finalmente, (c) estabelecer uma relação entre as concepções teóricas dos professores e a sua postura em sala de aula com relação ao uso da L1. Através deste estudo, pude verificar que os professores, em sua maioria, fazem uso exclusivo da língua-alvo, em função, sobretudo, da obrigatoriedade imposta pelo método da escola, bem como da perspectiva de que esta é a melhor maneira de aprender uma LE. Mostrou-se claro, também, que as concepções de aquisição de linguagem dos professores não podem ser classificadas sob o rótulo de uma única teoria de aquisição, pois suas práticas são compostas de um conjunto de fatores que ora contemplam uma escola de cognição, ora outra. A análise do material empírico possibilitou, no caso dos dois professores cujas aulas foram gravadas, verificar uma coerência entre as respostas do questionário e a prática destes profissionais.

**Palavras-chave:** Língua Materna, Aquisição de Inglês como LE, Ensino de LE.

## **ABSTRACT**

This study investigates teachers' perspectives towards the exclusive use of the target language (TL) in a classroom of English as a Foreign Language (EFL). The participants were 11 teachers from a language course in Rio Grande do Sul. The data for this study was gathered through a written questionnaire, answered by all the teachers. The questions from the questionnaire concern the use, the treatment and the advantages and disadvantages of first language (L1) use in the EFL classroom. Among the 11 participants, 2 of them had one of their beginner level lessons recorded in audio files. The audio files were used to relate the teachers' answers and their practice. The methodology used aims to reach the following specific goals of the study: (a) verify if the teachers make exclusive use of the TL in their lessons and discover their reasons for that; (b) discuss the language acquisition theories that guide their practice and the reasons that lead or would lead teachers to use their L1 in the classroom; and finally (c) establish a relationship between teachers' theoretical conceptions and their behavior in the classroom regarding L1 use. Throughout this study, I could verify that most of the teachers make exclusive use of the TL not only because of the methodological demands of the school they work at, but also because they consider it the best way to learn a foreign language. It was also clear that the teachers' conceptions of language acquisition cannot be labeled under one acquisition theory only, because their practice is composed of a group of factors that contemplate sometimes one school, sometimes another. The analysis of the empirical material made it possible, with regard to the two teachers who had their lessons recorded, to verify some coherence between their questionnaire answers and the practice of these professionals.

**Keywords:** Mother Language, EFL Acquisition, EFL Teaching.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Quadro comparativo entre o método da escola e outras metodologias e abordagens de ensino. ....	22
Quadro 2 – Informações sobre os professores pesquisados.....	38
Quadro 3 - Vantagens e desvantagens do uso da L1 apontadas pelos professores .....	53
Quadro 4 – Convenção para transcrição de áudio.....	54

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 O Uso da Língua Materna por Falantes Bilíngues e a Mudança de Código .....	12
2.2 Panorama sobre Métodos e Abordagens de Ensino de LE.....	13
2.2.1 Caracterização dos Métodos e Abordagens de Ensino de LE: O uso de LM em sala de aula.....	14
2.2.2 O Método Utilizado pela Escola Pesquisada .....	21
2.3 Concepções de Aquisição de Linguagem e o Ensino de Língua Estrangeira .....	24
2.4 O Uso da Língua Materna na Sala de Aula: Pesquisas Atuais .....	32
3 METODOLOGIA .....	35
3.1 Caracterização da Escola e dos Sujeitos Envolvidos no Estudo .....	35
3.1.1 A escola investigada .....	36
3.1.2 Professores .....	37
3.1.3 Alunos.....	38
3.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	39
3.2.1 Questionários escritos.....	40
3.2.2 Gravação em áudio das aulas.....	41
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS .....	43
4.1 Análise dos Questionários Escritos .....	43
4.1.1 O uso exclusivo da LE na sala de aula e sua importância para os professores	44
4.1.2 O uso de L1 pelos alunos e a reação dos professores .....	47

4.1.3 Vantagens e desvantagens do uso de L1 em sala de aula de LE apontadas pelos professores .....	49
4.1.4 Considerações acerca das respostas fornecidas nos questionários escritos .....	52
4.2 Análise das Gravações de Áudio das Aulas .....	54
4.2.1 Grupo A – Professora C.....	55
4.2.2 Grupo B – Professor D .....	59
4.3 Discussões Referentes às Questões Norteadoras .....	63
4.3.1 O uso exclusivo da língua-alvo pelos professores e suas motivações .....	63
4.3.2 Concepções teóricas acerca das vantagens e desvantagens do uso da L1 apontadas pelos professores.....	64
4.3.3 Paralelismo entre questionários, prática e concepções teóricas de aquisição de linguagem .....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
APÊNDICES.....	74
ANEXOS .....	87



## 1 INTRODUÇÃO

O uso exclusivo da língua alvo, em sala de aula de língua estrangeira, é bastante questionado pela literatura vigente, como podemos ver em Richard e Rogers (2001) e Littlewood e Yu (2009). Entretanto, alguns métodos e abordagens de ensino de LE<sup>1</sup>, tais como o Método Direto, o Método Áudio-Lingual e a Abordagem Natural ainda permanecem firmes no princípio de não inserir a língua materna, doravante L1 ou LM, nas aulas de língua estrangeira. Por outro lado, há também, outros métodos de ensino, tais como o da Gramática-Tradução, em que o uso de L1 se revela como parte inerente da metodologia.

A partir da discussão descrita acima, o presente estudo tem como objetivo geral verificar como os professores de um curso de línguas, que tem como um dos princípios o uso exclusivo da língua alvo, percebem sua prática. Pretendo, através da gravação de áudio de aulas e de questionários escritos, distribuídos aos professores, estabelecer um paralelo entre a prática em sala de aula destes profissionais e seus discursos com relação ao uso do português na sala de aula de língua estrangeira. Através desta pesquisa, também tenho o intuito de investigar se as concepções de aquisição<sup>2</sup> de linguagem seguidas pelos professores estão em consonância com a metodologia proposta pelo curso de idiomas em questão e, por conseguinte, com a prática destes profissionais.

Minha motivação intrínseca para a realização do presente estudo dá-se ao fato de trabalhar como professora e coordenadora, além de estudar francês no curso de línguas que será o provedor de dados para a pesquisa. No entanto, anteriormente, eu já havia lecionado por um ano em outro curso de línguas que tem como base a abordagem

---

<sup>1</sup> No presente trabalho, os termos 'L2' e 'LE' serão usados sem distinção. Reconheço, ainda, a pertinência do uso do termo 'Língua Adicional', conforme discutido nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Neste trabalho, os termos 'aquisição' e 'aprendizado' tampouco serão diferenciados.

comunicativa<sup>3</sup>, e também fui aluna deste mesmo curso de línguas por sete anos. Na escola em questão, a L1 era utilizada em sala de aula e, pelo que recordo, não identificava problema algum em tal prática. Alguns anos depois, ao iniciar como instrutora de língua estrangeira na escola pesquisada, conheci o método utilizado e, concomitantemente, tive acesso a outras metodologias de ensino e teorias de aquisição de linguagem que me foram apresentadas na universidade. Tanto o uso exclusivo da língua-alvo quanto o uso de L1 em aulas de inglês como língua estrangeira (EFL) são, portanto, realidades conhecidas por mim.

Desde o início de minha vida acadêmica, notei que existiam alguns preconceitos com relação à metodologia adotada pela escola analisada. Entretanto, ao mesmo tempo, através de minha prática docente, eu percebia haver aprendizado efetivo dos alunos que iniciavam em níveis básicos e que tinham capacidade plena de escrever, ler, ouvir e falar, enfim, de se comunicarem na língua-alvo. O fato de eu intermediar duas realidades que, de certa forma, se contradiziam, a do curso de línguas e a da universidade, fez com que fosse despertado o meu interesse de percebê-las melhor. Dessa forma, senti a necessidade de buscar esclarecimentos e, até mesmo, de levantar questionamentos a respeito das teorias a que eu tinha acesso, bem como sobre o meu próprio trabalho. As fundamentações teóricas apresentadas na faculdade e o posicionamento negativo dos meus colegas de aula e professores quando eu fazia referência ao curso em questão me levaram a repensar o porquê de tal reação.

Dessa maneira, pretendo ancorar o presente estudo às teorias de Aquisição e Ensino de língua estrangeira, ao fazer um retrospecto, com foco na questão referente ao uso exclusivo da L1, a respeito de metodologias e abordagens de ensino estudadas na universidade durante a minha graduação em Letras, de modo a contrastá-las com o método da escola e a prática dos professores de tal instituição. A partir de tal objetivo geral, os objetivos específicos do presente estudo são:

- a) verificar se os professores fazem uso exclusivo da língua-alvo em suas aulas e descobrir as motivações para tal;

---

<sup>3</sup> Os princípios da Abordagem Comunicativa de Ensino de LE serão explicados na seção 2.2.

- b) discutir teoricamente a concepção de aquisição de linguagem e os fatores que levam ou levariam os professores investigados a usarem a L1 em sala de aula;
- c) estabelecer uma relação entre as concepções teóricas dos professores e a sua postura em sala de aula com relação ao uso da L1.

Em consonância com os objetivos supracitados, o trabalho visa a responder às seguintes Questões Norteadoras:

- 1) Quais as motivações para os professores fazerem ou não uso exclusivo da língua-alvo, em suas aulas de nível básico?
- 2) Quais as vantagens e desvantagens apontadas pelos professores a respeito do uso da L1 em suas aulas de Língua Inglesa?
- 3) As respostas dos professores nos questionários escritos estão de acordo com sua prática em sala de aula, identificada através dos áudios?
- 4) A partir dos questionários e das gravações em áudio, é possível situar o uso da LE na prática dos professores sob os preceitos de uma ou mais concepções de aquisição de linguagem?

O presente relatório de pesquisa está estruturado em cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Descrição e Discussão dos Dados e Considerações Finais. No presente capítulo, os objetivos e as Questões Norteadoras foram estabelecidos. No seguinte capítulo, serão apresentadas as bases teóricas pertinentes para a elaboração do estudo e a análise dos dados. No terceiro capítulo, serão caracterizados a escola e os sujeitos envolvidos no estudo, assim como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. No quarto capítulo, será feita a análise e discussão dos dados coletados para a pesquisa. No último capítulo, serão estabelecidas as considerações finais a respeito do estudo. As referências bibliográficas e os anexos estarão disponíveis na parte final do trabalho.

Espero, com o presente trabalho, contribuir para que haja uma maior reflexão sobre uma prática comum no curso livre de idiomas analisado, bem como fornecer insumos dos quais resultem maiores esclarecimentos com relação às motivações dos professores ao adotarem tal prática.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na primeira seção deste capítulo, apontarei alguns dos casos que levam à mudança de código (do inglês, *code-switching*), por parte de falantes bilíngues. Na sequência, serão caracterizados os métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira pertinentes à pesquisa, focalizando, sobretudo, o uso da L1 em sala de aula, bem como as semelhanças e diferenças de tais métodos frente à metodologia utilizada na escola analisada. Na terceira seção, serão apresentadas teorias de aquisição de linguagem e sua relação com as metodologias de ensino. Na quarta seção, será apresentada uma seleção de pesquisas atuais sobre o uso da L1 em sala de aula.

### **2.1 O Uso da Língua Materna por Falantes Bilíngues e a Mudança de Código**

Nesta seção, serão abordados aspectos referentes ao bilinguismo, sobretudo, os relacionados à questão da mudança de código, para que seja possível um maior embasamento sobre os motivos que levam os aprendizes a realizarem a alternância durante suas aulas de LE. Tal suporte permitirá fundamentar teoricamente a resposta para a quarta Questão Norteadora, que se refere à análise do áudio das aulas dos professores.

Na obra *Life with Two Languages*, Grosjean (1982) discute amplamente a situação do bilinguismo. São considerados bilíngues, pelo autor, aqueles indivíduos que usam duas ou mais línguas em sua vida cotidiana. A partir desta caracterização, no presente trabalho, também serão considerados como bilíngues os alunos de língua estrangeira (cf. ALVES, 2002). O aspecto do bilinguismo abordado, na presente seção, diz respeito à mudança de código ou *code-switching*, realizada pelos falantes bilíngues e, no caso do presente trabalho, pelos aprendizes pesquisados.

A mudança de código é definida, segundo Grosjean (1982, p. 145) como “o uso alternado de duas ou mais línguas na mesma frase ou conversação”. Segundo o autor (*id.ibid.*, p. 152), as principais situações em que são verificadas ocorrências de *code-switching* dizem respeito a eventos em que os falantes:

- não conseguem encontrar palavras ou expressões na língua que está sendo utilizada;
- demonstram intimidade, raiva, incômodo;
- querem citar as palavras de alguém;
- falam sobre assuntos pessoais e/ou têm necessidade de personalizar a mensagem;
- recorrem a um outro código para conseguirem se expressar melhor;
- querem excluir alguém da conversa, ou, até mesmo, marcar ou enfatizar a identidade de um grupo.

O entendimento, por parte do professor, acerca dos fatores que levam os alunos a realizar mudanças de código, na sala de LE, contribui para que tais profissionais tomem diferentes atitudes em sala de aula, ao se depararem com produções em língua materna. Dessa forma, julgo importante que, sempre que a língua materna for utilizada pelos alunos em aula, o professor faça uma reflexão a respeito de quais possíveis motivos podem ter incentivado tal produção. Nesse sentido, a listagem dos fatores acima relacionada pode ser indicativa de uma série de motivos desencadeadores do uso da L1 em sala de aula, bem como despertar diferentes reações por parte dos professores, conforme será discutido no capítulo de Análise do presente trabalho.

## **2.2 Panorama sobre Métodos e Abordagens de Ensino de LE**

Nesta seção, tomando por base, sobretudo, a obra de Larsen-Freeman (2000), abordarei, as metodologias de ensino de LE que serão posteriormente contrastadas com o método utilizado pela escola pesquisada. O foco será, principalmente, o tratamento dado

à língua materna dos alunos nestes métodos e abordagens de ensino. Na segunda parte desta seção discutirei a metodologia, bastante relacionada ao Método Direto, que a escola investigada adota. Esta seção permitirá maiores esclarecimentos sobre metodologias e abordagens de ensino, para que seja possível compreender em quais aspectos a escola pesquisada se diferencia ou se assemelha a outros métodos e abordagens. A presente seção fornecerá suporte teórico que tornará possível atingir parte do primeiro objetivo específico do presente trabalho, que propõe verificar se os professores fazem uso exclusivo da língua-alvo em suas aulas conforme solicitado pelo método da escola investigada, de modo a descobrir as motivações que levam tais profissionais a fazerem uso ou não da L1. Para tanto, faz-se necessário apontar o papel da L1 nas metodologias e abordagens de ensino para melhor esclarecer a metodologia da instituição de ensino pesquisada.

### *2.2.1 Caracterização dos Métodos e Abordagens de Ensino de LE: O uso de LM em sala de aula*

Em seu livro *Approaches and Methods in Language Teaching*, Larsen-Freeman (2000) estabelece um panorama histórico sobre métodos e abordagens de ensino de LE praticados hoje em dia. Os capítulos da obra exemplificam, a partir de trechos de aulas hipotéticas, como funcionam os métodos e abordagens de ensino apresentados. Na obra em questão, também são abordados os princípios que guiam o comportamento e as técnicas dos professores. Além disso, após identificar tais princípios, Larsen-Freeman propõe dez perguntas para complementar o entendimento e salientar as diferenças de cada um dos métodos e abordagens de ensino discutidos. Dentre essas perguntas, a autora questiona sobre o papel da língua materna do aluno no ensino de LE. Dados os objetivos do presente trabalho, saliento que esta será a questão sobre a qual irei me ater, na presente subseção.

Devo salientar, ainda, que este é apenas um pequeno recorte destes métodos de ensino. Larsen-Freeman define o termo “métodos de ensino de idiomas” como uma série de relações coerentes entre ações e pensamentos no ensino de línguas, e não como uma receita de comportamento imposta aos professores. Richards *et al.* (1992, p. 176) definem método como “uma maneira de ensinar um língua que é baseada em princípios e procedimentos sistemáticos”<sup>4</sup>. Desta maneira, irei ressaltar alguns aspectos destes princípios, no caso, o uso da L1, questão essa inserida em uma visão geral de cada método, o que irá permitir diferenciá-los do adotado na escola por mim pesquisada.

O primeiro método a ser mencionado é o de **Gramática-Tradução**. Em tal método, o foco era aprender uma língua estrangeira para ter acesso à literatura escrita. O método em questão também ficou conhecido como *Prussian Method* nos EUA, tendo dominado o ensino de línguas estrangeiras por quase cem anos, entre 1840 e 1940. Além disso, conforme explicam Richards e Rogers (2001, p. 6), de certo modo, ainda que de forma adaptada, tal método continua sendo usado em algumas partes do mundo atualmente. Neste método, o significado da língua-alvo é possível através da tradução para a L1 do aluno. Dessa forma, a língua usada como apoio em sala de aula é, em sua maioria, a L1 do aprendiz. Ler e escrever constituem o foco do método, de modo que pouca ou nenhuma atenção é dada às habilidades de compreensão e produção oral.

Na segunda metade do século 19, o **Método Direto** surgiu como uma resposta ao método de Gramática-Tradução, pela necessidade de se usarem línguas estrangeiras para a comunicação oral. O método preconiza o uso exclusivo da língua-alvo e teve como orientação os princípios “naturalistas” de ensino de línguas. Estes princípios remetem à ideia de fazer com que o ensino de LE seja o mais parecido possível com o ensino de L1. Conforme citam Richards e Rodgers (2001), de acordo com o intelectual alemão F. Franke, a melhor maneira de ensinar uma língua se dá através do seu uso ativo na sala de aula. Assim, sob esta perspectiva, ao invés de usar procedimentos analíticos que focam na

---

<sup>4</sup> Tradução minha de “A method is a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures”.

explicação de regras gramaticais, os professores devem encorajar o uso direto e espontâneo da LE para que os alunos induzam as regras gramaticais (RICHARDS; ROGERS, 2001). Nas etapas iniciais do aprendizado, o uso do livro didático é substituído pelo papel do professor, que apenas irá usá-lo como apoio em etapas posteriores. Bastante atenção é dada à pronúncia e palavras conhecidas são usadas para ensinar palavras novas. Dessa maneira, um dos métodos naturais mais bem conhecidos é o Método Direto.

No início da II Guerra Mundial, o aprendizado de línguas nos EUA foi intensificado pela necessidade dos alunos de adquirirem proficiência conversacional em diferentes línguas estrangeiras (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 50). Diferentemente do Método Direto, o **Método Áudio-Lingual**, também chamado de Método Michigan, tem uma forte base linguística e psicológica. Apesar de ambos os métodos terem uma abordagem oral, o método Áudio-Lingual treina o aluno no uso de frases gramaticais padronizadas, ao passo que o Método Direto enfatiza a aquisição de linguagem através da exposição ao seu uso. Conforme veremos na seção 2.2, sobre Concepções de Aquisição de Linguagem, alguns aspectos do Método Áudio-Lingual são diretamente relacionados aos princípios da psicologia comportamental ou Behaviorismo. Sendo assim, os alunos devem superar os hábitos da L1, pois se considera que ela pode interferir na tentativa do aprendiz de dominar a língua-alvo, por serem sistemas linguísticos diferentes. O foco da aula é o uso de LE, entretanto um contraste com a L1 pode revelar os aspectos em que os professores podem esperar uma maior interferência. Nos anos 60, o linguista Noam Chomsky critica o Método Áudio-Lingual ao afirmar que a aquisição de linguagem não se dá através da formação de hábitos, conforme será visto, também, na seção 2.2. A partir disso, nos anos 70, começa a ser dada ênfase à Abordagem Cognitiva de aquisição. É importante salientar que tal abordagem se mostrará de grande utilidade para as chamadas Abordagens Humanísticas de Ensino de LE, tais como o *Silent Way*, conforme será visto, posteriormente, na presente seção.

A **Abordagem Natural** foi proposta por um professor de espanhol na Califórnia, chamado Tracy Terrell em 1977. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 178), o objetivo



era desenvolver uma proposta de ensino de línguas incorporada, assim como no Método Direto, aos princípios “naturalistas” que remetem ao ensino de L2 o modo como crianças adquirem sua primeira língua. Terrell recebeu o suporte do linguista Stephen Krashen (1981; 1982) para apoiar a sua teoria, que se identifica com as abordagens que preconizam o uso comunicativo da língua-alvo sem o apoio da L1, como, por exemplo, o Método Direto. Apesar de a Abordagem Natural estar relacionada com alguns princípios do Método Direto ou Método Natural, tais abordagens possuem diferenças relevantes entre si. Dentre as diferenças que merecem destaque, vale ressaltar a ênfase à exposição da língua ou *input*, ao invés da prática; a preparação emocional para que o aluno fale; o provimento de tempo prolongado de atenção à língua-alvo antes de começar a produzir em LE; além do uso de material escrito como fonte de input (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 179). Outro aspecto importante advogado por Krashen, mencionado em VanPatten e Williams (2007), diz respeito aos benefícios das práticas de instrução explícita e implícita. Ao diferenciar “aquisição” (de caráter natural e espontâneo) de “aprendizado” (verificável apenas em situações de uso monitorado da língua), Krashen<sup>5</sup> afirma que a instrução deve ser implícita para que haja aquisição, o que resultará na automatização dos itens-alvo para utilização em situações de uso espontâneo da língua. Nesse sentido, Krashen é, portanto, um dos maiores precursores do Modelo de Não-Interface entre os conhecimentos implícito e explícito, pois, para o autor, “aprendizado” e “aquisição” constituem sistemas diferentes. A abordagem natural segue os preceitos defendidos por Krashen, ao incentivar, sobretudo, o ensino de caráter implícito.

Os próximos quatro métodos a serem descritos são denominados Abordagens Humanísticas, em que a ênfase aos sentimentos, tal como o aumento da autoestima dos alunos, é vista como um aspecto muito importante do aprendizado.

A primeira Abordagem Humanística a ser mencionada é o *Silent Way*, que compartilha alguns princípios da Abordagem Cognitiva, tendo em vista que o ensino deve ser subordinado ao aprendizado. O método foi desenvolvido pelo matemático e

---

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre a Teoria de Krashen, veja-se VanPatten e Williams (2007).

educador Caleg Gattegno, por volta de 1972, com a premissa de que o professor se mantenha o mais quieto possível, o que fará com que o aprendiz seja encorajado a produzir o máximo possível na LE. O significado é dado através de percepção e não de tradução. Entretanto, a L1 pode ser usada para dar instruções, ajudar na pronúncia e no fornecimento de *feedback*, por exemplo. Gattegno (1972, *apud* RICHARD; ROGERS 2001, p. 82) menciona que o aprendizado de segunda língua difere radicalmente daquele que envolve a aquisição de primeira língua, pois o aprendiz já possui experiências linguísticas prévias. Portanto, como esclarece Larsen-Freeman (2000) quanto ao uso da língua-alvo, a nova experiência de LE pode ser construída em cima da L1 dos alunos. Por sua vez, este ponto de vista, difere da percepção de aquisição do Método Direto, que acredita que o processo de aprendizado de L1 e de língua-alvo são semelhantes.

O método *Suggestopedia*, também chamado de *Desuggestopedia*, foi desenvolvido pelo psiquiatra e educador búlgaro Georgi Lozanov em 1978. O método pode ser visto como uma abordagem humanista afetiva. Lozanov reconhece que existem ligações em tradição com o raja-yoga e com a Psicologia Soviética. Do raja-yoga ele extraiu e modificou técnicas para alterar o estado de consciência e concentração e o uso de respiração ritmada. Da Psicologia Soviética, o autor utilizou-se da noção de que todos os alunos são capazes de aprender, sendo, portanto, igualmente capazes de usar a língua. Uma característica notável é o uso de música e ritmo musical no aprendizado. Neste método, traduções em L1 são usadas para deixar o significado do diálogo claro. A língua nativa é usada quando necessária, porém, ao decorrer do curso, seu uso tende a ser cada vez menor, pois se presume que os alunos de níveis avançados já conseguem usar a LE em um maior número de ocasiões, não dependendo, dessa forma, tanto da L1.

O *Community Language Learning* (CLL) foi desenvolvido por Charles A. Curran, professor da Universidade de Loyola em Chicago, e outros associados. Curran era especialista em técnicas de aconselhamento visando ao aprendizado. A CLL representa o uso destas teorias de *Counseling-Learning* para o ensino de línguas (ROGERS, 2001). As aulas iniciam com a L1 para aumentar a confiança dos alunos; logo após isso, é introduzida a LE. Os alunos sabem o significado das mensagens em LE por

causa da relação com a L1, portanto o uso de tradução faz parte da metodologia. Com o avanço dos níveis de aprendizado, as conversas tendem a ter menor incidência da L1 (LARSEN-FREEMAN, 2000).

O *Total Physical Response* (TPR), que foi desenvolvido em 1977 pelo Professor em psicologia James Asher, da Universidade do Estado de San José - Califórnia, fundamentava que a maneira mais rápida e menos estressante de entender qualquer língua é seguir direções instruídas pelos professores (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 108). O fato de criar um ambiente menos estressante, está em consonância com as abordagens humanísticas, pois, segundo Asher, o aluno fica mais motivado e isso facilita o aprendizado. Este método visa a coordenar discurso e ação, portanto, o significado é dado através de linguagem ou movimentos corporais. As aulas são geralmente introduzidas na língua nativa dos alunos; no entanto, após a etapa de apresentação dos aspectos linguísticos a serem trabalhados, a L1 dos alunos será raramente usada.

Após terem sido feitas considerações a respeito das abordagens humanísticas, serão apresentadas abordagens que ainda nos dias de hoje, se encontram em voga no cenário atual de ensino de LE.

O *Communicative Language Teaching* (CLT) não foi desenvolvido por uma pessoa específica e a trajetória da também chamada Abordagem Comunicativa remonta os anos 70. A CLT foi uma espécie de resposta à noção de Competência Idealizada Chomskyana, pois propõe que o objetivo no ensino de línguas é a competência comunicativa, que, segundo Savignon (1983, p. 35) consiste em competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e competência estratégica, bem como o desenvolvimento de procedimentos para o ensino das quatro habilidades, sendo elas escrever, ler, ouvir e falar (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 155). Howatt (1984, p. 279) diferencia a versão “forte” e “fraca” da CLT. A versão “fraca” enfatiza a importância de proporcionar aos aprendizes oportunidades para a comunicação com propósito, o que não descarta sua utilização em uma aula baseada em gramática, por exemplo, dando abertura para atenção a aspectos formais da língua. Já a versão “forte”,

por sua vez, assume que a língua é adquirida através da conversação, sendo assim, este deve ser o foco, sem que exista atenção à forma linguística. Com relação ao uso da L1, Larsen-Freeman (2000, p. 132) diz que é permitido “o uso ponderado ou sensato da língua materna (LM) do aluno”<sup>6</sup>. Entretanto, sempre que possível, os alunos devem ser incentivados a usar a LE, para que ela seja percebida como um meio de comunicação e não somente como um objeto a ser estudado.

As abordagens *Content-Based* e *Task-based*<sup>7</sup>, finalmente, têm seus planos de ensino respectivamente baseados em conteúdos e tarefas. A primeira propõe o ensino da língua alvo através de conteúdos relevantes para os alunos, e a segunda propõe o ensino através de tarefas em que haja interação real e significativa entre os aprendizes. Ambas foram desenvolvidas entre as décadas de 80 e 90. Quanto ao uso da L1, não há menções explícitas, nas obras de Larsen-Freeman (2000) ou de Richards e Rogers (2001), acerca do posicionamento de tais metodologias.

Tendo sido realizado o presente panorama sobre os métodos e abordagens de ensino, é válido lembrar que, como afirma Larsen-Freeman (2000), qualquer método vai ser modelado pelo entendimento acerca do próprio, pelas crenças, estilo e nível de conhecimento dos professores. Além disso, o conhecimento acerca dos métodos e abordagens de ensino contribui para a formação contínua dos professores, pois permite um amplo conhecimento acerca das descobertas na área de ensino e aprendizagem de LE. Tal aprofundamento permite maior discernimento e clareza do porquê chegamos ao patamar atual de ensino.

---

<sup>6</sup> Tradução minha de “Judicious use of the students' native language is permitted in CLT”.

<sup>7</sup> Para maiores detalhes acerca da abordagem Task-Based, veja-se Willis (1996).

### 2.2.2 O Método Utilizado pela Escola Pesquisada

Ainda que eu não pretenda estabelecer julgamentos sobre a metodologia de ensino utilizada pela escola investigada, o presente trabalho pretende, como um dos seus objetivos específicos (Terceiro Objetivo), verificar a existência de um paralelo entre a prática dos professores e suas percepções de aquisição de linguagem. Perpassados pela sua prática estarão, provavelmente, os princípios metodológicos propostos pela escola em questão. Dessa forma, julgo necessário o esclarecimento da metodologia utilizada em sala de aula pelos professores da instituição analisada.

Apesar de nunca ter sido diretamente chamado de Método Direto pelo fundador da escola de línguas pesquisada, o método utilizado na escola é caracterizado, em muitos livros, como referência do Método Direto, como podemos ver em Titone (1968) e Richards e Rogers (2001). O método da escola pesquisada é classificado por Titone (1968, p. 100) como “um dos exemplos mais antigos e divulgados do Método Direto”.

Entretanto, existiram evoluções consideráveis, referentes à metodologia adotada na escola, que merecem atenção. Nesta subseção, serão abordados aspectos que diferenciam o método da escola pesquisada dos métodos relacionados na subseção anterior. O material usado para consulta, cuja transcrição em língua inglesa pode ser verificada no Anexo 1, é de uso interno da instituição, sendo utilizado para treinamento de professores. As frases do quadro descrevem os aspectos nos quais o método utilizado pela escola difere ou se assemelha aos outros métodos e abordagens de ensino de LE que foram apresentados na subseção anterior.

**Gramática-Tradução:** no curso pesquisado, falar a língua alvo é o objetivo.

**O Método Direto:** mesmo que o método da escola tenha sido desenvolvido a partir do Método Direto, a escola acredita que são necessárias oportunidades suficientes para os alunos simularem comunicações “realistas” (com balanço entre fluência e acurácia), ao invés de focar por muito tempo em treinos repetitivos.

**O Método Áudio-Lingual:** A escola quer que seus alunos tragam conteúdo para as aulas e não que o professor determine tudo que tem que ser aprendido. Ao invés de memorizar frases, a escola pede aos seus alunos que usem a língua alvo em situações reais de comunicação.

**The Silent Way:** A escola acredita que os alunos podem ajudar a direcionar os conteúdos das aulas e cria um ambiente descontraído de aprendizagem. No entanto, os professores assumem um

*papel mais ativo ao ajudar os alunos a resolverem situações e estruturas para fazer uso eficiente do tempo de aula. Em vez de longos períodos de silêncio, pretendemos ter uma sala de aula, alegre e comunicativa.*

**Community Language Learning:** *No curso X, os alunos são incentivados a discutir e trabalhar os problemas entre si. No entanto, eles fazem isso na língua-alvo com o professor no papel de guia, treinador e facilitador.*

**Suggestopedia:** *Embora o curso queira que seus alunos fiquem muito confortáveis, a escola também quer que eles tenham um papel ativo e falem bastante!*

**Total Physical Response:** *Na escola, são usadas algumas técnicas de TPR para ensinar a língua em um contexto de vida real. Por exemplo, os alunos executam ações para verificar o entendimento quando aprendem imperativos. No entanto, os alunos são encorajados a falar o máximo possível durante a aula.*

**The Communicative Approach:** *Na escola, são oferecidas muitas oportunidades para que os estudantes se comuniquem o máximo possível, mas também queremos fornecer estrutura suficiente para ajudá-los a alcançar seus objetivos da maneira mais prática. O Método da escola, portanto, difere da forma mais forte da abordagem comunicativa.*

**A Abordagem Natural:** *Na escola, o objetivo é que os alunos falem desde a primeira aula. Os professores ajudam os alunos a descobrirem o significado da linguagem ao otimizarem o tempo na sala de aula. No entanto, como acontece com a abordagem natural, expomos nossos alunos a uma quantidade de linguagem a que eles estão familiarizados para reforçar o que eles já aprenderam. Isso ajuda com a aquisição de língua do aluno.*

**Content Teaching:** *Na escola, cria-se um ambiente rico e significativo, onde o aluno adquire a linguagem e a usa para fins práticos. Entretanto, o conteúdo da lição vem de materiais próprios e do input dos alunos.*

**Task-based Learning:** *Na escola, utilizam-se tarefas para enriquecer a linguagem dos alunos e para que eles tenham uma experiência de aprendizagem em situações de "vida real". No entanto, a escola também quer que os alunos melhorem progressivamente a sua proficiência na língua e, para isso, os materiais possuem um programa de gramática para dar a estrutura ao curso.*

Quadro 1 - Quadro comparativo entre o método da escola e outras metodologias e abordagens de ensino.<sup>8, 9</sup>

Com relação ao emprego da língua materna na sala de aula da escola em questão, tal uso não é permitido tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Como veremos no Capítulo 4, referente à Descrição e Análise dos Dados, esse controle é

<sup>8</sup> No quadro original consta o nome do curso. Entretanto, tal nome será omitido visando a proteger a identidade da escola pesquisada.

<sup>9</sup> O original apresenta as frases em primeira pessoa do plural; veja-se Anexo 1.

possível com os professores, mas os alunos acabam utilizando a L1 em algumas situações, que serão apresentadas no mesmo capítulo.

É importante ressaltar que, ao descrever cada uma das metodologias, a escola está expondo, também, as suas visões a respeito de cada uma delas, bem como o seu julgamento acerca de cada um de seus pressupostos, em uma tentativa de demonstrar uma suposta superioridade da prática advogada na instituição em questão. Em outras palavras, é importante deixar claro que a descrição dos outros métodos não é neutra, uma vez que parte da interpretação, realizada pela própria escola, acerca dos outros métodos de ensino.

Titone (1968, p. 101) resume o método da escola da seguinte maneira: “não é tolerado o uso da L1, de tradução ou de regras de gramática; leitura e escrita devem ser introduzidas somente após o domínio da fala ter sido alcançado”. Entretanto, podemos ver, através da Quadro 1, no quadro comparativo entre a metodologia da escola e outras metodologias, que já existe um programa de gramática para dar mais foco estrutural ao curso. Titone (*id. ibid.*) ainda menciona que “[...] de um ponto de vista positivo, o método, ao dar ênfase à compreensão auditiva e à fala, faz com que o ensino subsequente de leitura e escrita seja mais fácil e completo”. Segundo o autor, os aspectos negativos citados decorrem mais por parte de um professor descuidado do que do método per se.

Titone ainda diz que, ao não usar a L1 do aluno, o professor pode perder tempo e, além disso, não deixar claro o real significado do que pretendia ensinar, ao passo que, se tivesse feito uso da L1 quando fosse útil e aconselhável, facilitaria o processo de aprendizado. É sem dúvida possível, segundo Titone (*op. cit.*), evitar algumas falhas do método com a seleção cuidadosa de materiais e a transmissão aos professores de um senso de moderação. A fala de Titone é extremamente relevante para a pesquisa em questão, pois aponta que os professores podem ter um “senso de moderação” com relação ao uso da L1, o que o permite usar de bom senso para verificar a efetiva necessidade ou não do uso da língua materna. Nesse sentido, a reflexão sobre os fatores que levam o aprendiz à mudança do código pode exercer papel fundamental. Entretanto, se retomarmos o mesmo Titone (*ibid.*, p. 100), veremos que os dois princípios basilares do método são “(1) associação direta da LE com o pensamento do aluno: o aluno deve o quanto antes ‘pensar na LE’; (2) uso constante da LE sem jamais usar a L1 do aluno.”

Apesar da rigidez do método quanto ao uso exclusivo da LE, Titone (*op. cit.*) sugere que tal rigor pode ser contornado pelo bom senso dos professores. É importante ressaltar que *a priori* os professores, definitivamente, não devem fazer uso da L1 do aluno. No entanto, considero a observação de Titone, acima retratada, de grande valia para a discussão a ser realizada no presente trabalho.

Além disso, outro aspecto que pode ser observado na Quadro 1 diz respeito à recorrência da importância de que os alunos se comuniquem ao máximo e estejam inseridos em contextos realistas.

A caracterização do método é fundamental para que possamos entender a tomada de atitudes dos professores em sala de aula. Além disso, a definição do método adotado pela escola deverá exercer um papel bastante relevante nas respostas ao questionário aplicado na presente pesquisa. Os próximos conceitos de aquisição de linguagem permitirão uma compreensão mais cognitiva sobre as tomadas de atitudes dos professores, que serão inferidas através dos dados coletados no presente estudo.

### **2.3 Concepções de Aquisição de Linguagem e o Ensino de Língua Estrangeira**

As abordagens teóricas que falam sobre o aprendizado de LM e LE guiam a prática do professor, e, por conseguinte, o próprio ensino de LE (FINGER, 2006). Mesmo sem necessariamente terem tido formação explícita sobre concepções de aquisição de linguagem, os docentes, através de sua prática, podem vir a revelar tendências que caracterizam uma ou outra concepção. Dessa forma, alguns métodos e abordagens de ensino também podem ter sido influenciados ou apresentar princípios que revelam uma ou outra concepção de aquisição de linguagem.

O objetivo desta seção, portanto, é apontar a existência de concepções de aquisição de linguagem em que os professores se baseiam, consciente ou inconscientemente, na sua tomada de ações em sala de aula. Através de tal reflexão,



teremos insumos para responder à quarta Questão Norteadora, que indaga, justamente, sobre a possibilidade de situar a prática dos professores em uma determinada concepção de aquisição de linguagem. Entretanto, devido à complexidade do assunto e às inúmeras variantes envolvidas na área de linguística cognitiva, farei apenas uma breve explanação de algumas destas teorias para que seja possível prosseguir com a discussão do trabalho.

As teorias de cognição que serão abordadas nesta seção serão o Behaviorismo ou Comportamentalismo, o Inatismo, o Emergentismo e o Interacionismo Vygotskyano. Essa discussão é importante para situar algumas metodologias, discutidas anteriormente, à luz das concepções a serem, aqui, mencionadas. O foco da presente seção, ao discutir as diferentes concepções de aquisição de linguagem, será o papel do input da LE no processo de aquisição de linguagem.

**O Behaviorismo ou Comportamentalismo** é, segundo Finger (2008), uma teoria psicológica de estudo do comportamento animal, humano e não-humano, que teve muita influência entre os anos 20 e 60, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA). John B. Watson (1919) foi um dos nomes principais da primeira fase, ou seja, do behaviorismo metodológico. A segunda fase é bastante associada a B. F. Skinner (1938, 1957), com o chamado behaviorismo radical.

Os behavioristas se atêm somente a comportamentos observáveis externamente, ou que possam ser inferidos a partir de observação, e partem da crença de que todos os tipos de aprendizado são hábitos que resultam de estímulo- resposta e reforço. No que diz respeito à aquisição de linguagem, não é concebida nenhuma possível pré-disposição inata.

VanPatten e Williams (2007) salientam que, para o Behaviorismo, o que diferencia a aquisição de segunda língua (L2) do aprendizado das crianças é o fato de que, no primeiro caso, os alunos já possuem uma formação de hábitos (L1) e devem superá-la para poder adquirir uma L2/ LE. Para isso, os alunos devem estar expostos a uma grande quantidade de *input* na língua-alvo; além disso, os aprendizes devem imitar esses modelos de língua e receber *feedback* apropriado, positivo para acertos e negativo para os erros.

É relevante mencionar, ainda o termo transferência, que explicaria a influência dos hábitos da L1 nas tentativas de produzir L2. A transferência pode ser tanto benéfica quanto negativa, dependendo da proximidade entre L1 e LE. Onde os aspectos das línguas fossem parecidos, haveria transferência positiva, pois os velhos hábitos poderiam ser usados em um novo contexto. Entretanto, se as diferenças entre a L1 e a LE fossem grandes, ou se as línguas parecessem iguais, mas fossem diferentes, dar-se-ia a transferência negativa, que poderia resultar em dificuldades ou “erro”, que deve ser sempre combatido. A transferência negativa é comumente chamada de interferência pelos behavioristas, pois os hábitos da L1 eram vistos como se estivessem interferindo, indesejavelmente, na aquisição de um novo conjunto de hábitos.

VanPatten (2007, p. 21) menciona que as implicações para o ensino de línguas são claras, pois o modelo behaviorista propõe “[...] provimento de modelos corretos, repetição abundante sem reflexão do aprendiz, evitação de erros, e provimento de *feedback* adequado.” As concepções behavioristas serão pertinentes para o presente trabalho, pois podem vir a refletir algumas concepções de aquisição de linguagem depreendidas pelos professores através de sua prática em sala de aula, bem como através dos questionários escritos.

**O Inatismo** é uma concepção de aquisição de linguagem que surge como contraponto ao Behaviorismo quando, no fim dos anos 50, o linguista Noam Chomsky afirma que as crianças são biologicamente programadas para aprender e que a linguagem se desenvolve da mesma forma que outras funções biológicas se desenvolvem. (LIGHTBOWN; SPADA, 1999).

Na teoria gerativa de Chomsky, o ambiente promove a oportunidade de interação com a criança, mas quem faz o resto são as suas capacidades inatas. O input é, portanto, o gatilho que colocará em funcionamento todo um dispositivo abstrato inato, chamado, na tradição chomskyana, de Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL). Esse dispositivo é visto como uma “caixa preta” que contém todos os princípios que são universais a todas as línguas humanas. Esse conjunto de princípios constitui o que é atualmente chamado de Gramática Universal (GU). Segundo a noção de Princípios e Parâmetros chomskyana, o conjunto de princípios linguísticos é universal, ou seja,

comum a todas as línguas. O que diferencia os sistemas linguísticos, portanto, são as diferentes setagens dos parâmetros, em cada um desses sistemas. Conforme explica Finger (2003), uma questão importante, no que diz respeito à aquisição de L2 sob a visão gerativa, refere-se à indagação acerca da possibilidade ou não de acesso à Gramática Universal<sup>10</sup> ao se aprender uma língua estrangeira. Entretanto, independentemente da crença em um acesso parcial ou total, uma questão pode ser vista como comum entre os dois posicionamentos: o acesso à GU, seja ele em sua plenitude ou não, somente se faz possível a partir da exposição do aprendiz ao input linguístico da L2.

Ainda no que diz respeito à concepção gerativa de aquisição de linguagem, considerações devem ser feitas, portanto, acerca do papel da L1 na sala de aula. Uma vez que é o input na LE o gatilho para a formação da gramática do novo sistema a ser adquirido, pouco é dito, pelos gerativistas, sobre o papel da língua materna. De fato, é o input da L2 que possibilitará o acesso à Gramática Universal. Nesse sentido, uma questão importante diz respeito à possibilidade de o input da L1 funcionar como uma espécie de provedor de conhecimento explícito acerca das diferenças entre o sistema nativo e aquele a ser adquirido.

Posicionamentos de pesquisadores gerativos, como o de Schwartz (1993), relegam o papel de um conhecimento acerca da segunda língua a um segundo plano, ao ser defendida a Hipótese de Não-Interface entre os conhecimentos explícito e implícito. Seguindo-se essa linha de raciocínio, o uso da L1 não se mostraria suficiente para a aquisição do sistema de gramática da L2; na melhor das hipóteses, o contraste L1-L2 permitiria a formação de um conhecimento sobre a língua, que, sob o posicionamento de Schwartz (1993), poderia ser utilizado apenas em situações de uso monitorado, ou seja, influenciaria no desempenho, mas não na competência do aprendiz. Devo ressaltar, entretanto, que há pesquisadores, dentro do paradigma gerativo (R. ELLIS, 1994; 2005), que acreditam na formação de um conhecimento explícito que, com o tempo, poderá contribuir para que o aprendiz note (cf. SCHMIDT, 1990)<sup>11</sup> os aspectos da língua alvo a

---

<sup>10</sup> Para maiores informações a respeito da questão do acesso à GU, veja-se Finger (2003).

<sup>11</sup> Para Schmidt, notar o item-alvo é condição necessária para que o input se transforme em intake, ou seja, venha a ser efetivamente processado pelo aprendiz.

serem adquiridos. Após notar tais aspectos, o aprendiz poderá, em longo prazo, com a exposição constante ao input da LE, vir a automatizar o aspecto em questão, de modo a torná-lo parte de seu sistema gramatical (Hipótese da Interface Fraca)<sup>12</sup>. Assim, se considerarmos que a L1 pode ser utilizada para a formação de conhecimento acerca da língua, é possível que, seguindo-se a Hipótese da Interface Fraca, tal uso comedido da língua materna possa ser reconhecido como benéfico, em longo prazo, não precisando, portanto, ser totalmente erradicado. Mesmo assim, é importante dizer que, para que a L1 seja utilizada como forma de conhecimento acerca da L2, é preciso uma grande exposição do aprendiz ao sistema-alvo, para a internalização dos aspectos linguísticos da nova língua no sistema de gramática do aprendiz.

Em suma, o paradigma gerativista, no que diz respeito à aquisição de L2, não tem como preocupação o uso da língua-materna, pois é o input da língua-alvo que será responsável pela formação do sistema linguístico do aprendiz. Entretanto, o uso da L1, desde que usado como uma fonte de reflexão para a formação de um conhecimento explícito e contrastivo acerca dos sistemas da L1 e LE pode ter seus efeitos reconhecidos, sob tal paradigma, contanto que o aprendiz seja exposto, massivamente à língua a ser adquirida. A L1 não precisa ser plenamente erradicada para a formação da L2, uma vez que pode vir a funcionar como uma fonte de conhecimento explícito.

**O emergentismo** é um modelo cognitivo de aquisição de conhecimento do tipo *domain-general*, ou seja, que tem por base a premissa de que o conhecimento linguístico é adquirido de acordo com os mesmos princípios e mecanismos responsáveis por qualquer outra forma de conhecimento. Dessa forma, tal concepção de aquisição refuta a necessidade de existência de um dispositivo especial para o módulo da linguagem, indo de encontro, portanto, a uma concepção nativista de aquisição do conhecimento linguístico.

A noção emergentista de aquisição de linguagem é guiada pelo input; dessa forma, conforme explicam N. Ellis (2007) e Ortega (2007), o insumo linguístico tem um papel vital para aquisição, muito superior àquele advogado pela concepção gerativista. A

---

<sup>12</sup> Para maiores detalhes acerca da Hipótese de Interface Fraca, veja-se Alves (2004, 2006).

partir da noção do tipo *domain-general*, todo o tipo de estímulo, linguístico e não linguístico, pode se mostrar relevante para a aquisição de uma determinada forma de conhecimento. Dessa forma, o aprendiz poderá vir a associar toda a sua vivência e sua experiência com o ambiente de aprendizagem durante o seu processo de aquisição de um determinado item linguístico. Tal afirmação pode exercer consequências diretas na sala de aula de LE, uma vez que possibilita que o professor lide com diferentes formas de insumo, bem como resgate distintas experiências prévias dos aprendizes, para atingir o objetivo de aquisição de um determinado aspecto linguístico.

No que diz respeito ao papel da língua materna, a concepção Emergentista vê, na L1, uma fonte prévia de conhecimento que é, efetivamente, empregada na L2. Assim, a noção emergentista opera, também, com a noção de transferência da L1 para a LE. Mais do que isso, conforme explica Ortega (2007), a L1 exerce, inclusive, o efeito de direcionar a atenção do aprendiz, de modo a guiar o seu processamento dos aspectos linguísticos da LE. Assim, é possível que, em função da similaridade de alguns aspectos da L1 e da LE, o aprendiz não note o detalhe da língua-alvo a ser adquirido.

Considerando-se o papel fundamental do input para a concepção emergentista, bem como o efeito da L1 em fenômenos de transferência, podemos pensar, em princípio, que em um ensino com base na concepção de aquisição emergentista deve preconizar, indiscutivelmente, o provimento de input linguístico da L2. Nesse sentido, considerações devem ser feitas ao papel da sala de aula regida por tal concepção de aquisição. Ainda que a L1 possa levar a transferências de padrões indesejados, é possível, apesar disso, pensar no uso da língua materna também como uma fonte de conhecimento explícito, acerca da L1 e da própria língua-alvo, conforme já discutido na concepção gerativista. Isso se faz possível em função de que, para os emergentistas, a noção de interação entre as formas de conhecimento implícito e explícito se mostrar como um dos pressupostos basilares de tal concepção (cf. N. ELLIS, 2007). Assim, ainda que o uso da LE seja o fator principal para a aquisição na sala de aula, uma vez que o sucesso do aprendiz dependerá da quantidade de input ao qual ele será exposto, comparações de caráter explícito com a LM são, também, permitidas, uma vez que, sob tal paradigma, é indiscutível a contribuição (ainda que em longo prazo) que o conhecimento acerca da língua pode exercer sobre o processo de aquisição de linguagem. A Hipótese de Não-

Interface, defendida por alguns gerativistas, tal como Schwartz (1993), é, portanto, desconsiderada sob uma visão emergentista de aquisição do conhecimento.

O **Interacionismo**, aqui representado pela Teoria Sociocultural (SCT), tem, como um dos seus inspiradores, o psicólogo Lev Vygotsky (1978). A SCT, segundo Lantolf e Thorne (2007), propõe que os indivíduos utilizam artefatos culturais existentes para criar novos artefatos que possibilitem a regulação das capacidades mentais e comportamentais. Em outras palavras, somos capazes de utilizar experiências prévias da interação social para auxiliar no aprendizado de algo novo.

Três noções Vygotskianas bastante importantes que podem ser referidas ao se tratar do processo de aprendizado de LE são: Internalização, Imitação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O processo através do qual os artefatos culturais, como a linguagem, assumem uma função psicológica é conhecido como *internalização*. Este processo é um dos principais conceitos da SCT.

Segundo Lantolf e Thorne (2007), Vygotsky (1978) propôs que a chave para a internalização reside unicamente na capacidade humana de imitar as atividades intencionais de outros humanos. Entretanto, a noção Vygotskyana de *imitação* difere da visão behaviorista de psicologia que desconsidera o papel da mente no processo de internalização. Ao invés disso, a imitação, segundo Vygotsky, envolve objetivos direcionados para a atividade de cognição, que podem resultar em transformações do modelo original.

A definição mais frequente de ZDP é fornecida por Vygotsky (1978, p. 86 *apud* Lantolf e Thorne, p. 210) como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual como determinado pela resolução de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através de solução de problemas com o auxílio de adultos ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Na área de EFL podemos perceber este adulto como o professor ou instrutor, os companheiros como colegas de aula e a criança como o aprendiz.

Tal conceito é bastante relacionado com as concepções de andamento, cunhada por Jerome Bruner (ver Wood, Bruner, & Ross, 1976) e à noção de Krashen de input+1.

Cabe dizer, entretanto que tais conceitos são diferentes entre si<sup>13</sup>. Para fins deste trabalho, interessa discutir o papel do uso da língua materna em sala de aula de LE. Nesse sentido, a língua materna pode tornar possível o andamento no que diz respeito ao processo de aquisição de LE.

Tendo sido realizado um perpassar por diferentes concepções de aquisição de linguagem, alguns aspectos comuns entre as diferentes escolas devem ser ressaltados. É possível afirmar que o papel da LE é fundamental, independentemente da teoria de aquisição de linguagem tomada por base. De fato, conforme explicam Gass & Torres (2005, p. 2), “não existe teoria de aquisição ou abordagem de ensino de segunda língua que não reconheça a importância do input, embora as teorias difiram no que diga respeito à sua significância”. Tal afirmação leva Alves (2000, p. 5) a ressaltar “a importância de garantirmos aos nossos aprendizes o máximo de oportunidades de exposição à língua inglesa”, além de “conscientizar o aluno para que ele aproveite toda e qualquer oportunidade de contato com a língua-alvo, dentro e fora da sala de aula”.

A L1, por sua vez, pode ter um papel; dependendo da concepção, esse papel pode ser maior (ex: socio-interacionismo) ou menor, como, por exemplo, reduzido ao uso da língua materna como insumo para a construção de um conhecimento explícito acerca da própria LE. De qualquer forma, independentemente do modelo, dois aspectos podem ser extraídos: (1) a aula deve prover o máximo de exposição possível ao input da língua-alvo; (2) se, por um lado, a L1 pode causar transferências indesejadas na produção da L2, por outro, a alusão à L1 pode contribuir (em um caráter mais ou menos direto, em função da concepção de aquisição adotada) para a aquisição da própria língua-alvo. Fica claro, portanto, que as concepções de aquisição acima retratadas não parece justificar uma erradicação total da L1, ou, pelo menos, uma total falta de menção acerca das características da L1, na sala de aula de LE

Cabe mencionar que, ainda que o uso de L1 não seja permitido pelo método da escola, nada impede que os professores façam menção à língua-materna quando o aluno

---

<sup>13</sup> Para mais informações a respeito destes conceitos veja-se Mitchel & Miles (2004) e Landolf e Thorne (2007).

cometer algum “erro” que pode ser obviamente relacionado com o fenômeno da transferência. A abordagem do professor será, certamente, em LE, mas tal profissional pode, sem dúvida, dizer que existem diferenças entre ambas as línguas. Esta reflexão sobre as diferenças entre as duas línguas reforçaria o fato de que o aluno deve tentar “pensar na LE”, pois, em muitos momentos, os parâmetros setados são distintos na LE e na L1. É importante ressaltar que, na sala de aula do curso pesquisado, não haveria explicações detalhadas sobre o funcionamento da L1, mas sim a ênfase de que existem diferenças entre a L1 e a LE. Tais considerações se mostram de bastante importância, sobretudo devido ao fato de que, nos manuais sobre metodologia de ensino que tratam do método da escola em questão, nada é dito acerca de tal aspecto. Em outras palavras, ainda que o professor não venha a produzir a L1 em sala de aula, a construção de um conhecimento explícito acerca das diferenças entre L1-LE, cujos benefícios já foram ressaltados ao longo da presente seção, pode ser realizada.

Em suma, ao apresentar diferentes concepções sobre o processo de aquisição de linguagem, tive a intenção de prover insumos teóricos que serão úteis para o entendimento da prática do professor, a ser observável a partir do material empírico do presente trabalho. Além disso, ao verificar o papel da L1 e da LE sob cada uma das perspectivas, puderam ser encontradas fundamentações que justificassem o uso de cada um dos códigos dentro da sala de aula, o que também permitirá uma reflexão mais apurada no Capítulo de Análise dos Dados.

## **2.4 O Uso da Língua Materna na Sala de Aula: Pesquisas Atuais**

O lugar da língua materna na sala de aula de língua estrangeira ainda é bastante discutido. Apesar de parecer haver um consenso com relação à maximização da língua alvo de acordo com as pesquisas de Turnbull e Arnett (2002), ainda não há um consenso acerca de quanto, como e quando deve ser usada a L1.



Spada (2005) ao falar sobre como é concebida a abordagem comunicativa nos dias atuais, enumera cinco mitos e concepções errôneas desta abordagem. Dentre tais mitos, cabe, neste trabalho, destacar o chamado pela autora de Mito nº 5, de acordo com o qual existe o questionamento sobre evitar (ou não) o uso da língua materna no ensino com base na CLT. Considero o assunto como bastante relevante para a presente pesquisa, pois a escola em questão tem como princípio o uso exclusivo da língua-alvo.

A autora fornece evidências que suportam e refutam o mito supracitado. O argumento mencionado pela autora contra o uso da L1 em sala de aula é o de que os alunos precisam do máximo de exposição na LE para que se tornem aprendizes de sucesso. Dessa forma, a quantidade e qualidade do input na língua-alvo são mencionadas como fatores cruciais no ensino de LE, conforme já discutido na seção anterior, que evidencia o papel do input como fundamental, independentemente da concepção de aquisição de linguagem adotada.

Contudo, a autora pondera que existem evidências convincentes de que a L1 não deve ser completamente banida (COOK, 2001; TURNBULL, 2001). Dessa maneira, a quantidade de L1 utilizada depende do ambiente linguístico externo à sala de aula. Spada (*op. cit.*, p. 6) exemplifica que “em contextos de inglês como língua estrangeira, é recomendável maximizar a exposição à língua-alvo e minimizar o uso de L1”, ao passo que, para minorias que correm o risco de ter sua L1 extinta, é recomendado maximizar as oportunidades de uso de L1 como base para o ensino de LE<sup>14</sup>.

A implementação do TETE (Teaching English Through English) em Hong Kong e Mainland China levantou a discussão a respeito da quantidade de L1 que estava sendo usado em sala de aula de LE pelos professores. Em uma pesquisa bastante recente, Littlewood e Yu (2009) constataram que, apesar de haver uma política de ensinar inglês através do inglês (TETE) no país em questão, não era essa a realidade dentro da sala de aula. Em termos práticos, o índice de uso da LE nos contextos investigados deveria ter sido, de acordo com os pesquisadores, maior do que estava sendo.

---

<sup>14</sup> Na afirmação de Spada, está sendo feita uma oposição entre os termos “ língua estrangeira”, que se refere a ambientes onde não há contato direto com a língua-alvo fora da sala de aula, e “ segunda língua”, referente a ambientes onde a língua ensinada é oficial no lugar em que está sendo aprendida.

Brooks-Lewis (2009, p. 10) conclui, através de pesquisa em sua própria sala de aula no México, com alunos universitários adultos falantes de espanhol e aprendizes de Inglês como LE, que “o uso da L1 em sala de aula é bastante benéfico e pode auxiliar no ensino da língua alvo”. Entretanto, a autora pondera que, “da mesma forma que a incorporação da L1 na sala de aula funciona para alguns aprendizes pode não funcionar para outros” (*id. ibid.*). A conclusão da autora, com a qual concordo, é baseada na percepção de aprendizes sobre o uso de L1 em sala de aula de LE. Apesar de grande parte dos alunos pesquisados por Brooks-Lewis serem a favor do uso da L1, alguns argumentaram que a L1 e a LE são diferentes, portanto não deveria haver traduções em sala de aula. Conforme veremos no capítulo 4, referente à Análise de Dados, temos uma resposta parecida, dada por um dos professores investigados, nos questionários escritos dos professores da presente pesquisa.

A partir da revisão de algumas pesquisas que se referem ao uso da L1 em sala de aula de LE, foi possível perceber que, em sua maioria, os autores mencionados não negam a importância do uso de L1. Entretanto, parece não haver um consenso sobre a quantidade de L1 a ser usada. Outra observação significativa é a de que a exposição dos aprendizes a LE é, indiscutivelmente, fundamental para o aprendizado de LE. Sendo assim, as pesquisas recentes sobre o uso da L1 em sala de aula, acima reportadas, parecem estar em consenso com a discussão feita na seção anterior, acerca dos posicionamentos das diferentes concepções de aquisição de linguagem frente ao papel da L1 na aquisição de LE.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo permitirá maiores esclarecimentos sobre a escola, os sujeitos e os instrumentos que permitiram o desenvolvimento do presente estudo.

Na primeira seção deste capítulo, a escola e os sujeitos envolvidos na pesquisa serão especificados. Na segunda seção, serão delimitados os instrumentos que serviram para coleta de dados, ou seja, os questionários escritos e a gravação de áudio de duas aulas de nível básico, uma de cada professor.

Onze professores responderam ao questionário, sendo que dois deles tiveram suas aulas gravadas em áudio. Os questionários escritos foram entregues aos professores somente após as gravações das aulas, para que os dois docentes que tiveram suas aulas gravadas não soubessem quais aspectos da aula estavam sendo analisados.

A pesquisa feita é qualitativa, pois, de acordo com Cristina Sanz em *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, Theory, and Practice* (2005, p. 88), este tipo de pesquisa permite percepções mais detalhadas com relação ao processo de ensino de LE. Em outras palavras, através de etapas metodológicas tais como gravação e transcrição de áudios e questionários, é possível entender melhor a natureza do ensino de LE em um contexto específico. A seguir, serão caracterizados a escola e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

#### **3.1 Caracterização da Escola e dos Sujeitos Envolvidos no Estudo**

Nesta seção, serão fornecidas maiores informações sobre o universo em que foi feita a coleta de dados, bem como sobre os participantes do estudo em questão. Na primeira parte desta seção, será retratado o curso livre de idiomas em que foi realizada a pesquisa. Nas duas últimas partes desta seção, os professores que participaram da pesquisa e os alunos que tiveram suas aulas gravadas em áudio serão caracterizados.

### 3.1.1 A escola investigada

A escola envolvida na pesquisa é uma filial de um centro de ensino de línguas estrangeiras com sedes em vários países do mundo. A metodologia adotada é própria e teve como base o Método Direto, de modo que, em alguns livros sobre metodologias de ensino de LE, o método da escola é usado como exemplo de Método Direto<sup>15</sup>. No entanto, houve adaptações ao método original que não estão catalogadas nos livros que versam sobre Metodologias de Ensino de LE, adaptações essas que foram previamente mencionadas na seção 2.2.2, sobre o método utilizado na escola.

As turmas podem ter de três a sete alunos. Também são oferecidas aulas em dupla, individuais e para crianças. O sistema de distribuição de professores funciona com rodízio, pois todos os professores podem dar aulas para todos os alunos, com exceção das turmas de crianças, que têm um professor por ano letivo. Tal sistema de rodízio se faz possível em função de a distribuição dos horários, que é feita de acordo com a disponibilidade dos professores, ser estabelecida diariamente. Dessa forma, os professores sempre sabem no dia anterior quais serão as aulas do dia seguinte. O controle dos conteúdos trabalhados em aula também é diário, e é possibilitado através de pastas com informações sobre cada um dos alunos. As pastas também contêm informações como dados pessoais ou profissionais relevantes dos alunos para que haja maior conexão entre os professores e os aprendizes. O material utilizado é próprio e todos os professores passam por treinamento no método, ministrado pelo diretor da escola. Também são feitas atualizações periódicas sobre a metodologia utilizada pela rede, através de informativos anexados na sala dos professores. Além disso, é disponibilizado treinamento *online* para que os professores estejam atualizados, além do fato de que, anualmente, o Departamento de Controle de Método da rede visita a escola para verificar a qualidade das aulas. Nessas ocasiões, são feitas observações de aulas e recomendações de acordo com a necessidade da filial.

---

<sup>15</sup> Para maiores informações veja-se seção 2.2.2

### *3.1.2 Professores*

A escola conta com o total de quinze professores. Entretanto, somente onze deles participaram da pesquisa, por motivo de disponibilidade de tempo dos profissionais. Os participantes têm entre 22 e 50 anos de idade. Quatro destes participantes trabalham na escola há pelo menos dez anos, e nenhum dos participantes tem menos de dois anos de experiência com o método, de modo a já estarem bastante habituados à metodologia de ensino utilizada.

Apenas dois dos professores participantes tiveram uma de suas aulas gravadas para que fosse possível uma amostragem das aulas. O critério para escolha dos professores foi a disponibilidade de tempo e a disposição para participar da pesquisa. Os professores que tiveram suas aulas gravadas têm em média 25 anos, são um homem e uma mulher e lecionam na escola há dois e quatro anos, respectivamente. O primeiro está no final da formação em Letras e o segundo já é formado.

No total dos participantes, três possuem formação em Letras-Licenciatura por uma Universidade Federal e outros dois estão em formação em Letras, um pela Federal e outro por uma universidade privada. Quase todos os pesquisados já tiveram experiência no exterior, com duas exceções. Uma das professoras, que respondeu ao questionário, é falante nativa de língua inglesa, e está há 28 anos no Brasil. Ela foi alfabetizada em inglês e viveu por pelo menos vinte anos na sua cidade de origem, Joanesburgo, na África do Sul. Dentre os participantes, sete são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino.

As razões de os professores pesquisados começarem a lecionar justificam-se, em sua grande maioria, em função do gosto pelo ensino de línguas, somado ao fato de terem fluência em língua inglesa. Outros motivos apontados são a oportunidade de renda na área e a possibilidade de flexibilidade de horários.

O quadro a seguir contém informações detalhadas acerca dos professores, provendo informações sobre idade, sexo, formação em ensino superior e tempo de trabalho com o método da escola pesquisada. Além disso, o quadro também evidencia que praticamente todos os professores tiveram experiências em outras metodologias. Essas informações serão relevantes no Capítulo 4, onde a fala dos professores será

colocada em foco. No quadro em questão, os professores destacados são os que tiveram suas aulas gravadas. As informações foram extraídas de uma ficha de participação<sup>16</sup> preenchida pelos professores. Os professores serão identificados por nomes fictícios.

Professor	Idade	Sexo	Ensino Superior/ Área	Tempo de trabalho com o método	Experiência fora do método
Antônio	32	M	Incompleto/Publicidade	10 anos	Sim
Bianca	22	F	Completo/Letras	3 anos	Sim
Cláudia	25	F	Completo/Letras	4 anos	Sim
Diogo	24	M	Incompleto/Letras	2 anos	Sim
Elis	28	F	Completo/ Letras	6 anos	Sim
Fátima	28	F	Completo/ Psicologia	5 anos	Sim
Gabriela	29	F	Incompleto/ Letras	4 anos	Não
Heitor	34	M	Completo/ Direito	11 anos	Sim
Isadora	50	F	Completo/Direito	16 anos	Sim
João	36	M	Completo/ Engenharia	12 anos	Sim
Kátia	36	F	Incompleto/Engenharia	5 anos	Sim

Quadro 2 – Informações sobre os professores pesquisados

### 3.1.3 Alunos

Os alunos das turmas que tiveram suas aulas gravadas em áudio, assim como a maioria dos alunos da escola, estão inseridos em casos de aprendizado de inglês como língua estrangeira (EFL) em curso livre (portanto, em contextos de não-imersão) e são em sua maioria adultos, falantes nativos de português, que estão em seu país de origem. Os alunos participantes do estudo estão matriculados no primeiro semestre do curso de inglês, o equivalente ao nível básico de proficiência. Eles têm entre 21 a 68 anos e são dois homens e seis mulheres. Duas turmas tiveram suas aulas gravadas. A turma A, no

<sup>16</sup> Para maiores informações acerca da ficha de participação, veja-se seção 3.2 sobre coleta de dados.

dia da gravação, era composta por três alunos, duas mulheres e um homem. A turma B, por sua vez, contava com quatro mulheres e um homem.

### **3.2 Instrumentos de Coleta de Dados**

Nesta seção, serão apresentados os instrumentos que possibilitaram a coleta de dados para a pesquisa. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no formato de questionários escritos, respondidos por onze dos quinze professores da escola. Também houve coleta de dados através da gravação de áudio de uma das aulas de dois professores, totalizando 2h30 de áudio. O modelo de questionário aplicado está anexado ao trabalho (Apêndice 3). Um exemplo da transcrição parcial da gravação do áudio de uma aula com os momentos relevantes para a pesquisa também pode ser consultado ao final do trabalho (Apêndice 6). Os trechos considerados relevantes são aqueles em que o uso da língua materna é identificado.

Cabe ressaltar que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram um Formulário de Consentimento Informado, autorizando o seu envolvimento no estudo. Os professores também preencheram uma Ficha de Participação, a partir da qual informaram dados como idade, escolaridade, tempo de estudo do idioma, experiência docente no método de ensino adotado pela escola e fora dele, dados esse utilizados para a elaboração da Quadro 2, já demonstrado na seção anterior. Tanto os Formulários de Consentimento utilizados com os alunos (Apêndice 4) e professores (Apêndice 1), quanto o modelo da ficha de participação dos professores (Apêndice 2), estão anexados ao fim do trabalho.

### 3.2.1 *Questionários escritos*

O questionário escrito respondido pelos professores (Apêndice 3) contém cinco perguntas, que visam a alcançar diretamente o primeiro objetivo específico do presente trabalho e, indiretamente, os outros dois objetivos específicos do estudo. O propósito direto dos questionários é, portanto, verificar se os professores fazem uso exclusivo da língua-alvo em suas aulas, conforme solicitado pelo método em questão, além de descobrir as motivações que levam tais profissionais a fazerem uso ou não da L1. As respostas do questionário também constituirão a fonte para que se possam inferir as concepções de aquisição de linguagem que guiam as práticas dos professores, além de serem, posteriormente, analisadas para o estabelecimento de uma relação entre discurso e prática em sala de aula, verificável através das gravações em áudio.

As respostas, que serão analisadas na seção 4.1, foram redigidas pelos docentes e transcritas para arquivo digital pela pesquisadora, exatamente como os professores as responderam. Alguns professores redigiram suas respostas manualmente e outros via e-mail por solicitação dos mesmos, que preferiram digitar ao invés de escrever. No que segue, serão discutidas cada uma das perguntas apresentadas no questionário, de modo a esclarecer os objetivos de cada uma das questões propostas por tal instrumento.

A primeira pergunta questiona sobre o uso exclusivo da língua-alvo pelos professores em aulas de nível básico e suas razões para tal abordagem. A princípio, restringi a pergunta ao nível básico de proficiência, pois, conforme revisão bibliográfica realizada por Littlewood e Yu (2009), seria esse o nível mais difícil de trabalhar com o uso exclusivo da LE.

A segunda questão indaga sobre a importância do uso exclusivo da língua-alvo nas aulas, além de solicitar que sejam identificados os fatores motivadores de tal postura, com o intuito de depreender suas concepções de aquisição de linguagem. As duas primeiras perguntas referem-se, diretamente, ao primeiro objetivo específico proposto pelo estudo, já explicitado no início desta subseção.

A terceira questão foi subdividida em outras duas partes, pois questiona se os alunos fazem uso da L1 em sala de aula, além de verificar em que situações ocorre tal



uso, bem como a reação do professor frente a este fato. Apesar de a fala dos alunos não ser o foco da pesquisa, acredito que, através de tal verificação, será possível discutir a reação dos professores quando existe o uso ou não de L1, colaborando para que seja atingido o terceiro objetivo específico, que propõe uma relação entre concepções teóricas dos professores e a postura em sala de aula com relação ao uso da L1.

A quarta pergunta indaga o professor a respeito de experiências no ensino de LE fora da escola pesquisada, e tem o propósito de averiguar o uso da L1, por parte dos professores pesquisados, dentro ou fora da escola pesquisada. Através desta pergunta, o objetivo é contrastar a prática do professor em diferentes contextos, de modo que seja possível entender se o uso exclusivo da LE na escola em questão acontece somente por imposição ou se existem outros fatores que o justifiquem. Esta pergunta também foi formulada com o intuito de induzir a reflexão dos professores sobre experiências prévias e atuais de ensino, para que tais profissionais possam lembrar as vantagens e desvantagens do uso da L1 em sala de aula, o que o instrumentalizará a responder à Questão 5 do questionário.

Finalmente, a quinta pergunta questiona sobre as vantagens e desvantagens do uso da L1 no ensino de LE, tendo o intuito de situar as concepções de aquisição de linguagem que guiam as práticas dos professores.

As duas últimas perguntas do questionário também têm o intuito de contemplar o segundo objetivo específico do presente trabalho, uma vez que versam sobre os fatores que levam ou levariam os professores a usar a L1 em sala de aula de LE.

### *3.2.2 Gravação em áudio das aulas*

As gravações de áudio pertinentes ao estudo têm duração média de duas horas e meia no total, sendo uma aula de aproximadamente uma hora e doze minutos e outra de aproximadamente uma hora e vinte minutos. Apesar de as aulas dos dois grupos normalmente terem a duração de uma hora e meia cada, foi necessário utilizar parte deste

tempo para a coleta de assinaturas após o consentimento dos alunos em participar da pesquisa, de modo que, em um dos grupos, não foi possível gravar a aula na íntegra. Entretanto, devido ao caráter qualitativo da pesquisa, apesar do tempo reduzido de gravações, julgo que houve um número suficiente de instâncias de uso da L1. Tal período de tempo de gravação possibilitou o estabelecimento de um recorte dos dados que se mostrou capaz de possibilitar respostas a todas as Questões Norteadoras. As turmas escolhidas para as gravações são de nível básico e estão no seu primeiro semestre de inglês. A carga horária é de 3 horas de aulas semanais, sendo duas aulas por semana de 1h 30 minutos cada. Os códigos de transcrição utilizados na pesquisa foram inspirados no trabalho de Gil (2005), que teve por base a obra de Hatch (1992).

Cada aula de 1h30min foi escutada pelo menos quatro vezes por mim, para que pudessem ser identificados e confirmados os momentos que seriam utilizados na pesquisa. Os critérios de seleção dos trechos de aula a serem analisados disseram respeito ao uso de L1 em sala de aula. Trechos das transcrições em que há uso de L1 são encontrados no Apêndice 6.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS**

Este capítulo permite a descrição e discussão dos resultados obtidos na presente pesquisa. Nas duas primeiras seções, serão descritos, respectivamente, os dados coletados através dos questionários escritos redigidos pelos docentes, e a gravação de áudio das aulas dos dois professores. Na terceira seção será feita a discussão do conjunto de dados, que será desenvolvida a partir do fornecimento de respostas para as Questões Norteadoras propostas pela pesquisa.

### **4.1 Análise dos Questionários Escritos**

Nesta seção, será feita a análise das respostas de cada uma das perguntas propostas pelo questionário (Apêndice 3). As respostas serão divididas em três subseções. A primeira das subseções engloba as Questões 1 e 2 do questionário, referentes ao uso exclusivo de LE e sua importância para os professores. A segunda subseção analisa a Questão número 3 e seus desdobramentos em 3b e 3c, que versam sobre o uso de L1 pelos alunos e a reação dos professores pesquisados. A última parte desta seção irá focar nas Questões 4 e 5 dos questionários escritos, voltadas à discussão das vantagens e desvantagens apontadas pelos professores com relação ao uso de L1 na aula de LE.

Os professores serão identificados, quando houver citação direta, por iniciais fictícias. Conforme já evidenciado na Quadro 2, foram atribuídos nomes fictícios com a sequência alfabética de A a K aos participantes. As respostas dos professores foram transcritas exatamente como eles as redigiram.

#### 4.1.1 O uso exclusivo da LE na sala de aula e sua importância para os professores

A **primeira pergunta** feita aos professores, através dos questionários escritos, indaga se os mesmos fazem uso exclusivo da língua inglesa em suas aulas de nível básico, na escola de línguas pesquisada; a questão, ainda, solicita que o professor justifique sua resposta.

De acordo com as respostas fornecidas, foi possível detectar que, em sua grande maioria, os professores afirmam fazer uso exclusivo da língua-alvo nas suas aulas de nível básico. As motivações dizem respeito, principalmente, à exigência do método, mencionada por oito professores. Em segundo lugar, foi citado o fato de os professores acreditarem ser essa a melhor maneira de se aprender uma LE. A resposta da professora Bianca ilustra bem a maioria das respostas fornecidas pelos professores:

Bianca > “*Sim, porque faz parte do método com que trabalhamos e porque acredito ser a melhor maneira de aprender.*”<sup>17</sup>

Algumas explicações remetem a experiências dos profissionais fora da metodologia da escola. A professora Gabriela vivenciou dois extremos com relação ao uso da L1 e a professora Kátia menciona a sua experiência como professora particular. Ambos se referem às dificuldades de uma aula baseada na tradução. Elas fazem menção à dificuldade que os alunos teriam para largar o “hábito” da tradução ao longo do tempo. Tais percepções, de certa forma, podem fazer referência, ainda que indireta, a uma concepção behaviorista de aquisição de linguagem, pois dizem respeito aos hábitos que devem ser evitados, neste caso o uso da L1, como visto na seção 2. 3. Nesse sentido, os professores teme que uma mera ocorrência de um episódio de tradução possa fazer com que os alunos adquiram um “hábito indesejado”, de modo que a situação venha a fugir do controle em sala de aula, conforme será posteriormente confirmado na fala de outros profissionais entrevistados.

---

<sup>17</sup> Essa formatação foi adotada na transcrição das entrevistas para diferenciá-las das citações.

Outra questão recorrente apontada pelos participantes é o uso de tradução em sala de aula como um aspecto que prejudica o aprendizado do aluno. Em outras palavras, os professores se opõem à atitude do aprendiz de repetir, em sua L1, enunciados que haviam sido produzidos na língua-alvo. É interessante notar que o professor H também pondera que, em níveis básicos, não há diferenças entre usar a L1 ou fazer uso exclusivo da LE, uma vez que a diferença ocorreria somente em longo prazo, à medida que o aprendiz vá alcançando aos níveis avançados.

*Heitor> “Sim. Depois de ministrar aulas em duas escolas com metodologias opostas, a primeira em que o uso do português era a base do método, trabalhando 100% com tradução, e a segunda somente com o uso do idioma inglês, notei que os resultados a médio e longo prazo, principalmente em relação aos níveis dos alunos que iam avançando, que a escola em que o uso exclusivo do inglês é mais efetivo. Em ambas, se considerar curto prazo e níveis bem básicos a diferença não é tão notada.”*

*Kátia> “Sim, por ser uma exigência da escola onde trabalho. Mas mesmo com alunos particulares tento não usar o português para evitar que o aluno viciado no hábito da tradução.”*

Somente uma das professoras, que leciona principalmente crianças e adolescentes, admitiu não usar unicamente a língua-alvo em sala de aula, ao dizer que usava a língua inglesa em “95% do tempo”, mas não deu maiores explicações nesta resposta.

Outras razões fornecidas pelos professores, para fazerem uso exclusivo de LE, incluem a importância de os alunos pensarem na língua e não sobre a língua. Esta resposta está totalmente em consonância com o método da escola, que propõe que os alunos devem “pensar” na LE, como podemos ver a seguir. Como ilustração, vemos que o único professor nativo de língua inglesa que participa da pesquisa, como visto na metodologia, concorda com o não uso da L1 ao responder ao questionamento da seguinte forma:

*Isadora> “Sim, porque o Portuguese pode ‘poluir’ o ensino. Interfere no ‘pensar’ em inglês.”*

Reforço que a resposta acima, assim como as outras selecionadas para o corpo do trabalho, foi transcrita exatamente como o professor respondeu. Fica evidente, a partir da

tal resposta, a mudança de código inconsciente feita pela professora cuja L1 é o inglês. Ao mencionar que a L1 polui o aprendizado, ela acaba utilizando a sua própria L1. Entretanto, não temos certeza se foi um engano de escrita ou se foi algo intencional. Ao usar a palavra “poluir”, a professora passa a impressão de que a L1 seria algo sujo. Pode-se inferir, portanto, uma atitude “purista” da profissional, que reforça, mais uma vez, a noção de que hábitos indesejados devem ser evitados. Ao dizer que a L1 interfere no pensar em inglês podemos retomar um dos princípios basilares do método, mencionados por Titone (1968) de que os alunos devem tentar “pensar” em LE. Em outras palavras, de acordo com o método em questão, todo o processamento linguístico deve ocorrer em língua inglesa.

Em suas respostas à **pergunta** número **dois**, sobre o quão importante, na opinião dos professores entrevistados, é o uso exclusivo da língua-alvo nas aulas, nenhum dos participantes do estudo negou tal importância. O professor Antônio refere-se às traduções como algo que distrai os alunos. Já a professora Gabriela faz referência, novamente, ao “pensar em LE”, através da educação do cérebro.

*Antônio> “É essencial, pois mantém o foco nos objetivos a serem alcançados em aula. Não há distrações (traduções) e o ambiente é geralmente produtivo.”*

*Gabriela> “Acho importante, pois o aluno deve educar o cérebro para pensar através daquelas estruturas e isso é mesmo um processo de reestruturação mental.”*

Praticamente todas as respostas estão de acordo com a ideia de que o aluno deve pensar na LE, de modo que a L1 seja erradicada no processamento linguístico. A professora Isadora concorda com a professora Gabriela, mas complementa sua resposta dizendo que para alunos avançados, o uso exclusivo da LE não é tão importante. Suponho que a professora acredite que os alunos mais avançados não estariam mais correndo o risco de usar constantemente a L1 em sala de aula, pois já estariam acostumados ao uso da LE. Entretanto, é impossível afirmar a posição da professora a respeito do uso de L1 em níveis avançados, pois não houve maiores explicações, de sua parte, apesar de a

pergunta proposta no questionário solicitar que os professores justificassem suas respostas.

Isadora> *“Para todos os iniciantes, é extremamente importante. Porque isso vai levar o aluno a pensar e raciocinar na língua alvo. Para o aluno avançado não é tão importante.”*

Outra justificativa remete ao uso da língua-alvo em situações reais. O professor Diogo alega que o aluno não teria como fazer uso da L1 se estivesse em um país de LE, por exemplo, o que constitui uma razão para que as aulas contemplem o uso exclusivo de LE.

Diogo> *“Extremamente importante. Simplesmente porque em uma situação real a pessoa não terá como se apoiar na língua materna para tirar suas dúvidas. O importante é dialogar e conseguir as informações através do uso da língua alvo.”*

O professor também se refere a dialogar na língua-alvo para conseguir informações. Dessa maneira, podemos relacionar este diálogo entre professor e aluno como um rico provedor de *input*. Este *input* é inegavelmente de extrema importância. Através da noção de “dialogar”, é possível perceber um foco no significado, não unicamente nas formas linguísticas, ressaltado pelo professor Diogo.

#### 4.1.2 O uso de L1 pelos alunos e a reação dos professores

A **terceira pergunta** do questionário escrito indaga sobre a existência ou não do uso de L1 por parte dos alunos, bem como sobre a reação dos professores a tal uso. Nesta questão, nove dos onze professores disseram que os alunos fazem uso da L1 durante as aulas. A professora Elis disse que somente as crianças utilizam a L1 em sala de aula. Apenas o professor João disse que nunca permite o português em sala de aula, mas nada mencionou sobre os alunos tentarem usá-la e qual seria a sua reação, caso fosse verificado o uso.

De acordo com o método da escola pesquisada, os alunos não deveriam fazer uso da L1. Entretanto, atribuído ao fato de os professores investigados compartilharem a mesma L1 dos alunos, salvo uma exceção, existe a possibilidade de os alunos se expressarem na L1, pelo fato de saberem que, mesmo que proibidos de fazê-lo, serão compreendidos pelo professor.

O motivo mais apontado pelos professores para o uso do português pelos alunos foi a necessidade de esclarecimentos de dúvidas, principalmente de vocabulário, mas também de estruturas, dentre outros aspectos linguísticos. Um dos professores, por sua vez, também mencionou que os alunos usam o português em “conversas laterais”, referindo-se a conversas entre os alunos, das quais o professor não participa.

As reações dos professores quando os alunos usam a L1 variam. Nesses casos, alguns docentes são bastante enfáticos ao não permitirem o uso da L1, como os professores Diogo, Heitor e Gabriela. Outros tentam ser mais flexíveis, como a professora Isadora, contanto, segundo ela, que os alunos não insistam no uso da L1, como podemos verificar a seguir.

*Diogo> “Dependendo do aluno, posso olhar feio e dizer ‘no Portuguese! I don’t like that language’ e o aluno encara como brincadeira. Se for durante um role-play, simplesmente faço de conta que não entendi, peço para a pessoa repetir. Ela acaba tendo de usar outro artifício para confirmar sua dúvida.”*

*Heitor> “Finjo não entender de forma alguma, ‘obrigando’ os alunos a tentarem de qualquer outra forma.”*

*Gabriela> “Às vezes brinco dizendo que não entendo português, mas quando a situação foge do controle eu apenas digo ‘no portuguese’.”*

*Isadora> “Quando o aluno faz uso da língua materna constantemente, chamo a atenção dele, mas se o aluno diz uma palavra apenas para que eu confirme, simplesmente confirmo e continuo com a aula.”*

A atitude dos professores de fazer de conta que não entendem a L1 do aluno visa a incentivar o aprendiz a fazer uso exclusivo da LE. Por um lado, tal atitude pode ser considerada como positiva, pois, dessa forma, o aluno provavelmente irá se esforçar para fazer uso da LE. Por outro lado, dependendo das características do aluno, esse pode não



se sentir confortável com a situação. É interessante notar que o professor H coloca entre aspas a palavra *obrigar*, provavelmente, por se tratar de um vocábulo de bastante carga semântica.

Além disso, é provável que o professor em questão não obrigue os alunos a falarem na LE, mas, sim, apenas os incite a fazerem uso da LE. Tal profissional provavelmente conseguirá isto de uma maneira mais amigável, da mesma forma como o professor que diz “*I don’t like that language*”, que menciona que os alunos encaram tal frase na brincadeira. Ainda que, em termos de registro escrito, a frase em questão seja bastante impactante, acredito que uma verificação em vídeo poderia ter demonstrado mais claramente o grau de descontração referido pelo professor.

No caso da professora Isadora, o tratamento é um pouco diferente quando os alunos usam a L1, pois ela só chama a atenção do aluno caso o uso da língua-materna seja algo repetitivo. Isso pode ser considerado como positivo, pois, dessa forma, tal professora não quebra o fluxo da comunicação.

Percebe-se, através das respostas acima, que um dos medos dos professores é o de que, a partir do momento em que eles comecem a permitir que o aluno faça uso da L1 em sala de aula, isso se torne algo que venha a fugir do seu controle, conforme mencionado pela professora Gabriela. A impressão que tenho é a de que os professores crêem que, ao autorizar o uso de L1, a LE seria cada vez menos usada.

#### *4.1.3 Vantagens e desvantagens do uso de L1 em sala de aula de LE apontadas pelos professores*

Na **quarta pergunta**, os professores foram questionados se fazem ou já fizeram uso da L1 ao ensinar LE fora da escola em questão. Cinco responderam que não. No entanto, dentre estes cinco professores, pelo menos um já havia mencionado ter tido experiência como instrutor de línguas em uma escola em que era utilizada tradução. Existe, portanto, a possibilidade de o professor em questão não ter compreendido

plenamente a questão proposta e estar se referindo somente a sua atitude na escola alvo. Outra possibilidade é a de que, na escola em que o professor teve sua experiência anterior, a LE raramente era utilizada (assim como no Método Gramática-Tradução), de modo que o professor não considerasse a L1 como uma mudança de código, mas, sim, como o código único a ser utilizado em sala de aula. Entre os outros professores que dizem não usar a L1, um deles aponta para a metodologia utilizada no curso.

João> *“Não, com métodos apropriados pode-se ensinar somente usando a língua alvo.”*

O fato de o professor em questão mencionar a metodologia vai ao encontro do perfil deste profissional. De fato, já verifiquei que, em conversas informais entre professores na escola, tal professor demonstra total entrega ao método por acreditar em sua eficiência.

Os professores que responderam que usam ou já usaram a LE utilizaram-na em outras escolas ou com alunos com idade avançada. A professora Kátia mencionou duas situações em que faz uso da L1. O professor Antônio refere-se à economia de tempo, especialmente quando a palavra que está sendo questionada não faz parte da programação da aula.

Kátia> *“1. Quando o aluno está se preparando para provas de Mestrado ou em outras situações em que precisa fazer traduções específicas. 2. Quando o aluno quer discutir aspectos culturais da língua inglesa.”*

Antônio> *“Economia de tempo em dados momentos em que a palavra/expressão não é o foco do exercício. Aproximação cultural com o aluno / Descontração”.*

Ao referir-se a provas para aprovação no mestrado que exigem interpretação de textos, a professora Kátia refere-se à necessidade de uso de L1 para este objetivo específico. A segunda situação em que ela menciona fazer uso da L1 diz respeito à discussão dos aspectos culturais da LE, aspecto esse que também foi levantado pelo professor A como uma vantagem do uso da L1 em sala de aula. Entretanto, tais aspectos não são esclarecidos pelos professores, conforme solicitado na pergunta. Por outro lado à

questão da descontração é mencionada no estudo de Ney (2003), e a autora menciona que não há repreensão, por parte dos professores por ela pesquisados, quando a L1 é usada com o objetivo de descontração por parte dos alunos. Além disso, a autora ainda acrescenta que é um momento em que a cultura dos aprendizes entra no diálogo, o que parece ir também ao encontro da fala dos professores pesquisados neste estudo.

Na **quinta pergunta**, os professores foram questionados sobre vantagens e desvantagens do uso da L1 em aulas de LE. Entre as vantagens citadas estão a economia de tempo e a facilidade para explicar termos difíceis.

*Fátima> “Às vezes se perde muito tempo na explicação do significado de palavras e expressões, que às vezes acabam não ficando claras para o aluno (sem o uso de L1). Poder utilizar a estrutura gramatical da língua materna para fazer comparações quando está sendo ensinada alguma nova estrutura muitas vezes facilita o entendimento desta (LE). Na maior parte das vezes essas conexões, links, comparações são feitas pelo próprio aluno quando está tentando entender a estrutura ensinada. A utilização da língua materna pode ser (muito) útil para facilitar a aprendizagem, principalmente quando se trata de alunos com dificuldades. Acredito que o português, no caso, pode ser utilizado em aula”*

A reflexão teórica apontada pela professora Fátima demonstra uma visão bastante abrangente, pois ela pondera não somente a respeito do que é feito dentro de sua sala de aula, na escola em questão, mas também reflete acerca das vantagens de uma prática de que ela possivelmente não faz uso dentro da metodologia do curso. Acredito que tal reflexão remeta à noção de “bom senso” acerca do uso de L1, mencionada por Titone (1968), conforme visto na seção 2.2.2. As vantagens mencionadas pela professora F são bastante coerentes com as vantagens referidas por Spada (2005), mencionadas na seção 2.4, referente ao uso de L1 em sala de aula: economia de tempo e provimento de explicações mais claras e concisas.

A professora Gabriela, por sua vez, demonstra preocupação para que o aluno crie um ambiente mais favorável para compreender estruturas mais complexas. Uma possível interpretação para tal preocupação pode vir a relacionar-se com a hipótese de Filtro Afetivo proposta por Krashen (1981, 1982), pois, ao sentir-se mais confortável, o aluno sentir-se-ia mais apto a aprender aspectos da LE. Outra interpretação pode-se referir

simplesmente à facilidade de ensinar tópicos gramaticais da LE fazendo comparações com a L1.

Gabriela> *“A vantagem é que o aluno pode se sentir mais confortável para entender pontos mais complicados, como os de gramática, por exemplo.”*

Três professores disseram não haver vantagens no uso de L1. Oito professores, por sua vez, relacionaram o uso de L1 às desvantagens da tradução na sala de aula de LE. O uso de tradução como algo que deve ser evitado é recorrente nas respostas dos professores. Outro aspecto negativo apontado acerca do uso da L1 diz respeito ao não aproveitamento do tempo de aula em sua totalidade, decorrente do uso da língua-materna. Entretanto, este aspecto é visto ao mesmo tempo como vantajoso e desvantajoso, em função do tempo prolongado que o professor pode levar nas suas explicações com uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula. Por outro lado, os professores também argumentam que o uso de L1 priva o aluno do contato com a LE, prejudicando sua fluência na mesma, diminuindo, portanto, as oportunidades de se expressar na língua-alvo. A professora Isadora, ao usar o termo “interferir”, remete-nos à noção de “interferência” behaviorista, em que a L1 interferiria indesejadamente na LE, interferência essa que deveria ser combatida; além disso, a resposta discute, novamente, o “pensar” em inglês que foi várias vezes mencionado pelos professores.

Isadora> *“interfere no pensar, raciocínio, e na cultura da língua-alvo, prejudica a fluência, desacelera o aprendizado, não aproveita o tempo integral da aula.”*

#### *4.1.4 Considerações finais acerca das respostas fornecidas nos questionários escritos*

Em suma, a Quadro 3 apresenta a totalidade de respostas dadas pelos professores à quinta pergunta do questionário. Os números laterais, nas células do quadro em questão, indicam a quantidade de vezes que o argumento foi utilizado pelos professores. O Quadro permite uma melhor visualização das respostas da pergunta cinco do questionário escrito

e da segunda questão norteadora da pesquisa, que será respondida explicitamente na subseção 4.3.2.

Vantagens do uso da L1	Desvantagens do uso da L1
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economia de tempo (mais rápido). (5)</li> <li>- Descontração. (1)</li> <li>- Estabelecimento de uma melhor conexão cultural com o aluno. (1)</li> <li>- Aluno sentindo-se mais confortável. (1)</li> <li>- Explicação acerca de pontos gramaticais. (3)</li> <li>- Explicação de vocabulário difícil. (3)</li> <li>- Maior facilidade de explicar quando não há recursos, como figuras. (4)</li> <li>- Comparações entre os sistemas. (2)</li> <li>- Traduções para internalizarem a língua. (2)</li> <li>- Caráter facilitador da aprendizagem de alunos com dificuldade. (2)</li> <li>- Esclarecimento dúvidas</li> <li>- Não há vantagens. (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábito, por parte do aluno, de tirar dúvidas em português. (1)</li> <li>- Existência de um esforço menor para se aprender e, conseqüentemente, um menor aprendizado. (1)</li> <li>- Menor fluência e capacidade de estruturação na LE. (1)</li> <li>- Impossibilidade de o aluno aprender a pensar na LE. (2)</li> <li>- Menor fixação do conteúdo na LE por reduzir as oportunidades de utilizá-la. (1)</li> <li>- Impossibilidade de tradução entre termos da L1 e da LE. (1)</li> <li>- Aprendizado ilusório e momentâneo. (1)</li> <li>- Interferência no pensar, no raciocínio, e na cultura da língua alvo. (1)</li> <li>- Diminuição da velocidade de aprendizado da LE. (1)</li> <li>- Não-aproveitamento do tempo integral da aula. (1)</li> </ul>

Quadro 3 - Vantagens e desvantagens do uso da L1 apontadas pelos professores

Os aspectos mais recorrentes nas respostas dos professores foram o da “tradução” e do “pensar em inglês”, aspectos esses discutidos por praticamente todos os professores.

Nesse sentido, considero que a noção de “pensar na língua” implique executar todo o processamento do input a partir da língua em uso. Dessa forma, ao ser evitada a tradução seria possível adquirir as habilidades do sistema linguístico como sistema em uso, e não adquirir conhecimentos a respeito da língua. Maiores detalhes a esse respeito serão fornecidos na seção 4.3, em que serão fornecidas respostas para as Questões Norteadoras do presente trabalho.

## 4.2 Análise das Gravações de Áudio das Aulas

Através da gravação de áudio das duas aulas de duas turmas de nível básico, o terceiro objetivo específico deve ser alcançado, a partir do qual será estabelecida uma relação entre as concepções teóricas dos professores e a sua postura em sala de aula com relação ao uso da L1. Para a transcrição dos áudios, foi utilizada a seguinte convenção, baseada em Hatch (1992), como mencionado no capítulo referente à Metodologia.

T	professor
Sts	alunos juntos
St1, 2, 3 ...	aluno identificado
St	aluno não identificado
+	pausa curta
++	pausa longa
(( ))	comentários do analista
XXX	inaudível
?	entonação de pergunta
MAIÚSCULA	palavra enfatizada

Quadro 4 – Convenção para transcrição de áudio

Nesta seção, analisarei trechos da transcrição de áudio da gravação das turmas A e B, respectivamente lecionadas pelos professores Cláudia e Diogo. Será feito, nas seções em questão, o contraste com as opiniões dos professores, extraído dos questionários escritos, e dos trechos de sala de aula. Os trechos analisados nesta seção podem ser visualizados, em sua íntegra, no Apêndice 6.

Nas transcrições a serem apresentadas a seguir, os números no início e no fim de cada vinheta representam os momentos de aula em que os trechos tiveram início e fim. Por vezes, será utilizado o sinal “(...)”, indicativo de que o trecho continua. Os nomes que aparecem nas transcrições são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos. Juntamente às vinhetas com os trechos das aulas, também serão retomadas parte da transcrição dos questionários respondidos pelos professores, para que seja possível um paralelismo entre as respostas fornecidas e o que aconteceu, efetivamente, nas suas salas de aula.

#### 4.2.1 Grupo A – Professora C

Alguns trechos da aula da professora Cláudia serão analisados nesta subseção. Conforme já descrito na seção 3.1.2, a professora analisada é formada em Letras e já teve experiência em outras metodologias de ensino. No que segue, é apresentada a resposta da professora a respeito do uso de L1 pelos alunos e sua reação.

Cláudia> “3. Às vezes. 3b. Para confirmar se realmente entenderam a explicação ou para perguntar algo que não entenderam e que não conseguem fazê-lo em LE. 3c. Se for o primeiro caso, confirmo ou não se o aluno entendeu, mas reforço que ele não pode usar a língua materna. No segundo caso, ensino como fazer a pergunta que ele havia feito em português em inglês.”

A seguinte vinheta demonstra uma das tentativas de uso da L1 por parte dos alunos e a respectiva reação da professora. A professora Cláudia é bastante tranquila quando os alunos fazem uso de L1 e tenta ajudá-los na tentativa de utilizar a língua-alvo.

#### Vinheta 1A

<p>42:11  St2: how do you say <b>tipo eu tenho irmão por parte de pai</b>+ one brother by father?  St3: stepbrother (<i>sic</i>)<sup>18</sup>  T: yeah+ stepbrother+ I have a stepbrother+ a stepsister+ stepmother + stepfather  St2: I have a stepbrother  T: do you have a stepbrother?  St2: yes  T: what's his name?  St2: Luis Pedro.  T: his name...  St2: his name is Luis Pedro  T: ah+ ok++ very good+ ok+ now we know everybody's family  42:50</p>
--

A partir da vinheta 1A, é possível notar que a professora não interrompe o fluxo da aula quando o aluno faz uso da L1, provavelmente pelo motivo de a dúvida do aluno

<sup>18</sup> O termo utilizado deveria ter sido *half-brother*.

não poder ser questionada de outra maneira, visto que o aprendiz se encontra em um nível básico de proficiência.

A dúvida surge quando o aluno tenta falar que tem um meio-irmão. É pertinente lembrar que o tema da aula é “família”, mas que o termo ainda não havia sido apresentado. No exemplo em questão, uma colega acaba fornecendo a resposta e a professora confirma dando outros exemplos relacionados com a palavra questionada. Quando a professora questiona o aluno sobre o nome do seu meio-irmão, ela espera uma resposta completa, em termos de estrutura frasal. Entretanto, o aluno diz somente o nome do meio-irmão e a professora incentiva-o a usar a resposta completa. Cabe esclarecer que os pronomes possessivos haviam sido ensinados há alguns meses, porém, na aula anterior, os alunos haviam aprendido os possessivos duplos, em estruturas como, por exemplo, “*Roberto’s brother’s name is Luis Pedro*”. Provavelmente, por esse motivo, a professora de certa forma corrige o enunciado do aluno, introduzindo o sintagma “*His name...*”, convidando o aluno a completá-lo. Essa também é uma das recomendações da escola: incentivar o uso de respostas completas para que o aluno possa praticar com mais consciência o que é ensinado. Pelo fato de o uso de possessivos duplos ter sido ensinado no mesmo capítulo do livro, acredito, portanto, que esse deve ter sido o provável motivo de a professora dar ênfase à forma em detrimento da comunicação realista, proposta pelo método. A “comunicação realista”, conforme advogada pela escola (veja-se Quadro 1) refere-se ao usar a LE como um falante usaria. Nesse sentido, é necessário considerar que um falante nem sempre fornece respostas completas num contexto efetivo de comunicação. Dessa maneira, seria justificado o não-uso de respostas completas por parte dos alunos, de modo que a profissional em questão não precisasse incitar um momento de foco na estrutura linguística. No trecho analisado, é perceptível que a professora fez prevalecer o foco estrutural.

No entanto, considero que, neste caso específico, a decisão de solicitar uma resposta completa foi acertada, pois o aluno já deveria ter conhecimento da estrutura omitida. A professora poderá vir a trabalhar, neste caso, também com o conhecimento explícito do aluno sobre a língua. Considero, também, que o fato de a professora não ter interferido no fluxo comunicativo da aula, ao não interromper a comunicação para proibir o uso de L1, constituiu uma tomada de decisão acertada.



### Vinheta 2A

Na segunda vinheta extraída da gravação do grupo A, os alunos usam o inglês para fazer brincadeiras um com o outro. A professora responde à dúvida de vocabulário, pois a aluna usou a língua-alvo para fazer a pergunta sobre a palavra que não conhecia.

56:30  
 T: St2 how tall are you?  
 St2: hummm+ I'm++  
 St1: two metres ((alunos riem))  
 St2: no+ one metre and++ nine nine  
 St1: ahh+ no two metres?+ 1 metre and ninety nine ((risadas))  
 St2: no ninety nine + nine two  
 T: nineTY  
 St2: ninety-two  
 T: is he tall or short? ((perguntando a St1))  
 St2: centimetres ((completando a resposta que tinha dado))  
 St1: tall  
 St2: he is tall+ I'm tall  
 St1: How do you say “**chato**” in English? ((alunos riem))  
 T: boring  
 Sts: he is boring ((referindo-se ao colega))  
 St2: no boring + cool  
 Sts: no cool+ boring ((risadas))  
 T:ok  
 57:43

A professora fornece a resposta sem proibir o aluno de usar a L1. Julgo que tal fato se justifica em função de o aprendiz ter utilizado todos os recursos da LE a que tinha acesso, ao fazer a pergunta. O ambiente em inglês está garantido, sendo que o aluno de nível básico só não produz a palavra “boring” em LE pelo fato de não possuir tal conhecimento do vocabulário. É possível inferir que, ao simplesmente fornecer a resposta para a dúvida da aluna, a professora foi capaz de manter o contexto comunicativo da aula. É preciso ressaltar, nesse sentido, que tal profissional esclarece, em sua resposta, que permite o uso da L1 em casos em que os aprendizes “não conseguem fazê-lo na LE”. A professora, assim como outros participantes da pesquisa, diz não ver vantagens no uso da

L1 em sala de aula. Isso não é, entretanto, o que transparece no trecho, pois a L1 está sendo fundamental para esclarecimento da dúvida. Na verdade, a professora usa de bom senso e reconhece a necessidade do uso da L1 nesse caso.

O contexto da vinheta acaba sendo de bastante descontração entre os alunos, e essa descontração havia sido mencionada pelo professor A como uma das vantagens do uso da L1 em sala de aula. Além disso, o fato de não encontrar palavras expressões na língua que está sendo usada é, segundo Grosjean (1982), uma das situações em que os falantes recorrerem ao *code-switching*. Por tanto, pode ser levantada a hipótese de que os professores tratam diferentemente casos de tradução, em que os aprendizes produzem, em L1, o equivalente daquilo que foi por eles ouvido em LE, e de mudança de código de palavras/expressões isoladas, decorrentes da falta de vocabulário desses aprendizes de nível básico. Para este tratamento diferenciado, é necessário, indiscutivelmente, que o professor considere os fatores responsáveis por levar o aprendiz ao uso da língua materna, em cada uma das situações individuais em que tal língua é produzida em sala de aula.

### Vinheta 3A

Na vinheta em questão, o grupo já havia falado sobre os membros da família de todos os alunos, e a professora estava apresentando plurais irregulares.

1:16:00

T: St1 has only one son+ or she has one child

Sts: child+ child

T: but my sister has TWO children

Sts: children

T: one child+ two children

Sts: child + one child

St1: Children+ child é **criança**?

T: your son is 22 years old but you have one child+ or a kid+ in general

St1: ok

1:17:08

Os alunos repetiram a pronúncia da palavra, provavelmente como estratégia de processamento de vocabulário. Tal estratégia de repetição é relevante, pois, dessa forma, está sendo evitada a tradução, o que aproximaria tal estratégia ao que os professores consideram como “pensar em inglês”. Este é, talvez, um recurso para fixação dos conteúdos já usual para os alunos. Cabe lembrar que também faz parte do método a repetição de vocabulário novo, portanto, os alunos podem estar tão acostumados que a professora não precisa nem solicitar a repetição. Vale ressaltar que, nesta turma, os aprendizes realizaram tal estratégia diversas vezes, sem que a professora a tivesse solicitado.

Novamente, na vinheta 3A, surge a necessidade do uso de L1 para esclarecimento de uma questão de vocabulário por parte da aluna. A professora, dessa vez, continua a explicação em inglês, utilizando outro termo na língua-alvo para esclarecer o que havia sido perguntado. No entanto, a professora se mostra coerente, pois, apesar de mencionar que não há vantagens no uso da L1, tal profissional pondera que, em algumas vezes, os alunos precisam fazer comparações para utilizarem o termo na língua-alvo como podemos ver na resposta da professora, a seguir:

Cláudia> “5. *Acho que não há muitas vantagens em usar a língua materna na aula, a não ser em casos específicos nos quais os alunos precisam fazer comparações e traduções para internalizarem a língua.*”

#### 4.2.2 Grupo B – Professor Diogo

Conforme já descrito na seção 3.1.2, o professor Diogo é aluno do curso de Letras, e tem experiência de dois anos no método da escola. O tratamento que Diogo dispensa quando a L1 é usada em sala de aula também é coerente com as respostas fornecidas nos questionários. De fato, quando indagado acerca de qual a sua reação quando os alunos usam a L1, o professor diz que “*Dependendo do aluno, posso olhar feio e dizer ‘no Portuguese! I don’t like that language’ e o aluno encara como brincadeira.*”

O trecho a seguir demonstra que os alunos realmente parecem levar na brincadeira o que o professor diz. É necessário ressaltar que a vinheta 1B não foi uma tentativa isolada de uso de L1 por parte do aluno St1, pois, pelo relato dos professores da escola, em situações informais na sala dos professores, tal aprendiz recorre a L1 com certa frequência. Por esse motivo, acredito que a reação do professor tenha sido mais enfática.

### Vinheta 1B

Os alunos estavam falando sobre o que haviam comido. Em boa parte da aula os aprendizes estavam fazendo revisão do passado simples.

(...)  
 St2: what did you eat there?  
 St1: I ate lobster and **camarão**+ **como é que é camarão**?  
 T: how can I say **camarão** ((St1 ri))  
 St1: how can I say **camarão** in English?  
 T: **camarão** is shrimp.  
 (...)  
 St: lobster?  
 St1: a big, big shrimp++ **adocicada**  
 T: that's Portuguese+ don't use Portuguese here  
 St2: sweet  
 St1: sweet+sweet  
 St2: lobster+ ahh+ I know+ I know+ I know  
 T: it's expensive+ right?  
 St1: no+ is the same price of the shrimp there  
 T: the same price+ oh+ I want to eat lobster there ((alunos riem))  
 48:45

Na segunda parte do trecho 1B, a dúvida do aluno a respeito da palavra “adocicada” acabou sendo solucionada por uma colega com a resposta *sweet*. Os alunos acabaram criando recursos para continuarem a comunicação na língua-alvo. Julgo que, por um lado, tal fato seja bom, considerando-se que os aprendizes estão há menos de seis meses estudando a língua. O aspecto negativo, relacionado a tal fato, está associado à impossibilidade de o aprendiz usar o vocábulo mais adequado, pois este só seria possível

com a ajuda do professor e, para isso, o aluno realmente precisaria usar sua L1 para expressar uma palavra que desconhece na língua-alvo. Entretanto, acredito que o professor acabou reagindo dessa maneira em função do fato de já ter lembrado o aluno (na primeira parte da vinheta) de como fazer a pergunta em inglês para esclarecer questões de vocabulário. A primeira reação do professor é mais neutra, porém, na sequência, ele insiste para que o aluno não faça uso da L1, como havia dito que fazia.

Como veremos a seguir, a reação do professor é diferenciada quando o aluno faz a pergunta sobre sua dúvida utilizando o inglês. O professor parece mais disposto a acolher a dúvida do aluno, mesmo tendo ajudado-o a elaborar a pergunta em inglês para solucionar uma dúvida de vocabulário.

### **Vinheta 2B**

No trecho a seguir, o professor forneceu a resposta ao termo solicitado pelo aluno ao fazer uma árvore genealógica de sua família para esclarecer se os alunos estavam mesmo falando da sobrinha do Arlindo, que, ao final da discussão, descobrimos que é uma das alunas.

56:00  
 St: sobrinha+ como é sobrinha in English?  
 T: how can I say+  
 St2: how can I say sobrinha in English?  
 T: sobrinha+ wait  
 St2: sobrinha de Arlindo  
 Sts: ((risadas))  
 T: this is my mother and this is my father ((desenhando no quadro))  
 (...)

A sequência do trecho permite que os alunos compreendam o significado da palavra em que o aluno apresentava dúvida. Outro fato pertinente é o de que, apesar de, em sua resposta ao questionário escrito, o professor dizer ser bastante rígido quando os

alunos fazem uso de L1, isto parece acontecer somente quando o aluno não tenta fazer uso da LE. No momento em que o aluno demonstra esforço, o professor se mostra mais flexível e solícito a resolver a dúvida. É interessante notar que o professor acaba repetindo a dúvida do aluno em L1. Tal retomada da palavra em LM pode ter sido realizada conscientemente, pois, dessa maneira, o professor está deixando claro que permite *code-switching*, desde que seja o último recurso, motivado por uma lacuna de vocabulário do aprendiz, e desde que a palavra em questão apareça em uma estrutura frasal em inglês.

Através dos áudios, foi possível constatar que, apesar de os professores se manterem, de certa forma, coerentes com seu discurso a respeito do uso da língua-alvo, os alunos ainda assim necessitam usar a L1 para solicitar esclarecimentos. O que varia sutilmente entre os dois professores que tiveram suas aulas gravadas é o tratamento dado nestes casos. Na primeira turma, os alunos parecem mais acostumados às “regras” da escola, enquanto que, na segunda, os aprendizes parecem ainda estar se adaptando às normas. Em geral, os professores usam o bom senso quando há uso de L1 por parte dos alunos. Tal bom senso é percebido pela diferença de tratamento dado em diferentes situações de uso de L1, sendo advindo, portanto, de uma análise ainda que inconsciente, por parte dos professores, acerca dos motivos que levaram o aluno a produzir a língua materna.

Ao longo do texto, ficou claro que os professores refutam repetições, em língua materna, do que os alunos haviam escutado ou lido em inglês. Quando o português é utilizado não como uma forma de repetir o que já foi dito em inglês, sendo produzido em função de uma dificuldade de vocabulário do aprendiz, tais produções tendem a ser aceitas, sobretudo se inseridas em uma frase-veículo que já se encontra em inglês (*How can I say ... in English?*)

A partir das respostas dos professores e da análise de áudio, é possível perceber bastante preocupação, por parte dos instrutores, para que a tradução seja evitada. Entretanto, os professores parecem tratar diferentemente possíveis casos de tradução, em que os alunos produzem, em português, frases anteriormente realizadas em inglês, de ocorrências em que o português é utilizado para resolver lacunas de vocabulário.

### 4.3 Discussões Referentes às Questões Norteadoras

Nesta seção, ao retomar os principais aspectos verificados nos dados dos questionários e das aulas gravadas, fornecerei respostas para as Questões Norteadoras propostas para a presente pesquisa. As respostas das Questões Norteadoras serão guiadas pelos objetivos específicos que tais questões visam a atingir. Na seção 4.3.1, a primeira Questão Norteadoras será analisada. Em 4.3.2, a segunda Questão Norteadora será discutida. A sub-seção 4.3.3, finalmente, constitui uma compilação das terceira e quarta Questões Norteadoras.

#### *4.3.1 O uso exclusivo da língua-alvo pelos professores e suas motivações*

A primeira Questão Norteadora do trabalho teve o intuito de atingir o primeiro objetivo específico proposto, referente ao uso exclusivo de LE pelos professores em suas aulas, principalmente, de nível básico, bem como as motivações para tal. De acordo com a análise de dados, foi possível constatar que os professores fazem uso exclusivo da LE nas suas aulas de nível básico e suas motivações são, principalmente, a obrigatoriedade do método, bem como o fato de considerarem que o uso exclusivo da língua-alvo constitui uma boa maneira de possibilitar o aprendizado da LE.

Através das respostas dos questionários escritos, todos os professores participantes disseram fazer uso exclusivo da LE em suas aulas no curso de línguas pesquisado. Apenas um professor, que leciona crianças basicamente, disse fazer uso exclusivo em “95% do tempo”, como visto na seção referente à Análise de Dados. Outra motivação para o uso exclusivo da LE pode ser verificada na crença de que, para aprender uma LE, não devem ser usadas traduções, além da crença de que o aluno deve “pensar” na LE, pois, segundo a visão dos professores, tal “pensar” viabiliza o processamento linguístico para que o aluno possa vir a aprender uma nova língua.

Através dos áudios, também foi possível confirmar que os professores realmente fazem uso exclusivo da LE em sala de aula, a não ser ao repetir ocasionalmente uma ou outra palavra que foi questionada pelo aluno, antes de fornecer mais *input* na língua-alvo.

É relevante mencionar que, de forma alguma, os professores brigam com os alunos quando eles fazem perguntas do tipo: “*How do you say xxx in English?*”, muito pelo contrário. De fato, essa forma de questionamento em inglês é incentivada, quando surge a necessidade de os alunos se expressarem e desconhecem o termo apropriado. Em outras palavras, a noção de “bom senso” do Titone (1968) faz-se recorrente durante as comparações entre questionários e áudio. Dessa forma, pode ser inferido que os professores, ao se depararem com produções em L1, provavelmente consideram os fatores que levam os aprendizes a fazerem a mudança de código, de modo que a falta de vocabulário seja reconhecida e compreendida por esses profissionais.

As motivações extraídas do questionário das gravações de áudio das aulas confirmam o princípio metodológico, defendido pela escola, de que os alunos devem tentar “pensar” na LE, sem o uso da língua materna, levando em consideração que tal “pensar em inglês” constituiria a concretização da internalização da LE por parte dos alunos.

#### *4.3.2 Concepções teóricas acerca das vantagens e desvantagens do uso da L1 apontadas pelos professores*

O alcance do segundo objetivo específico, que propõe a discussão teórica acerca dos fatores que levam ou levariam os professores a fazer uso da L1, constitui a base para a resposta da segunda Questão Norteadora proposta pelo trabalho. A segunda Questão Norteadora questiona as vantagens e desvantagens do uso de L1 na sala de aula, de modo que, através das respostas dadas, seja possível supor quais fatores são necessários para que haja o uso da L1 em sala de aula de LE. Cabe ressaltar que a pergunta do questionário escrito, que auxilia na obtenção desta resposta, refere-se à prática dos



professores na totalidade de sua experiência como docente de LE, não somente na sala de aula do curso pesquisado.

Todos os professores que participaram da pesquisa consideram o uso exclusivo da LE importante. Entretanto, ao serem questionados sobre vantagens e desvantagens do uso de L1 em sala de aula de LE, a maioria dos professores foi capaz de refletir sobre prós e contras de tal prática. Apenas um professor disse não haver vantagens.

Dentre as vantagens apontadas, a economia de tempo e a facilidade para dar explicações foram as mais citadas. Com relação às desvantagens, a mais citada é a impossibilidade de os alunos aprenderem a “pensar” na língua.

Com base nas respostas dadas pelos professores, parece que tais profissionais usam exclusivamente a LE não somente em função do método, mas também porque, realmente, acreditam nos benefícios de seu uso<sup>19</sup>. Isso não os impede, entretanto, de ponderarem a respeito das vantagens do uso de L1 nas aulas, ou, ainda, de terem bom senso em suas reações quando os alunos fazem uso da L1. A partir da análise dos motivos que levaram ao uso da L1, nada os impede de serem mais ou menos flexíveis frente aos casos de produção da língua materna, flexibilidade essa que também dependerá, indiscutivelmente, das concepções de tais profissionais a respeito de ensino e aprendizado de LE.

#### *4.3.3 Paralelismo entre questionários, prática e concepções teóricas de aquisição de linguagem*

A partir do terceiro objetivo específico, que visa a estabelecer uma relação entre as concepções teóricas dos professores e a sua postura em sala de aula com relação ao uso da L1, serão respondidas as duas últimas Questões Norteadoras. Ambas relacionam as respostas dos questionários e a prática dos professores em aula. A primeira questiona a coerência obtida através dos dados e a segunda indaga sobre a possibilidade de situar a

---

<sup>19</sup> Cabe mencionar que os professores estavam respondendo a questões elaboradas por mim, coordenadora da instituição, o que pode ter influenciado suas respostas.

prática dos professores sob os preceitos de uma ou mais concepções de aquisição de linguagem.

Neste ponto, é necessário inferir que, a partir do uso da L1 por parte dos alunos, a reação dos professores frente a tal fato permite um paralelo entre a teoria e a prática. Dessa forma, a questão 3 do questionário escrito complementa a resposta das Questões Norteadoras propostas.

Em sua grande maioria, as respostas dos professores nos questionários estão de acordo com sua prática em sala de aula, identificada através dos áudios. Os professores demonstraram capacidade de adaptar sua prática levando em consideração situações específicas de sala de aula com relação ao uso da língua materna pelos alunos. Demonstrando uma relação entre teoria e prática.

Com relação à quarta e última Questão Norteadora, através da análise dos questionários e do áudio, chego à conclusão de que não é possível situar os professores em apenas uma teoria ou concepção de aquisição de linguagem. Através dos dados, foi possível verificar que os docentes apresentam tendências variadas que remetem a mais de uma concepção de aquisição de linguagem, como, por exemplo, a associação do uso da L1 à noção de formação de hábitos ruins, o que remete a uma visão mecanicista e comportamentalista de aquisição. Entretanto, retomando Gass & Torres (2005), independentemente da teoria de aquisição, todos os modelos reconhecem que, sem input, não acontece aquisição de linguagem. As concepções diferem no que diz respeito ao teor que o input na LE recebe frente aos modelos em questão. Cabe dizer que, na perspectiva dos professores, o input é fundamental, pois é ele que possibilitará todo o processo de aquisição.

Considerações precisam ainda ser feitas acerca do que os professores querem dizer com a expressão “pensar em inglês”, pois, em nenhuma das respostas dos questionários, os professores explicaram o que queriam dizer com tal termo. Ainda que tal expressão seja bastante comum entre professores e alunos de língua estrangeira, é necessário, discutir o que tal fala representa em termos cognitivos. Considerando-se a complexidade do termo, bem como o fato de que tal tarefa possa vir a ser praticamente impossível em sua totalidade, visto que nem mesmo as teorias de aquisição de linguagem

discutidas neste trabalho são capazes de explicar plenamente o processamento que levaria a este “pensar em LE”, julgo que os professores poderiam ser mais cuidados ao utilizar a expressão em questão.

O “pensar em língua estrangeira”, conforme inferido a partir das respostas, pode estar intimamente relacionado ao não-uso da tradução. Independentemente da teoria de aquisição de linguagem a ser seguida pelos profissionais, caso o aluno traduza, para ele mesmo, tudo aquilo que está ouvindo em língua estrangeira, o processamento do conteúdo na LE poderá não ser bem-sucedido, nem em termos de compreensão da mensagem, nem em termos de *noticing* (cf. SCHMIDT, 1990) dos aspectos formais a serem adquiridos. É possível que aquele aluno que tenta traduzir a cadeia de sons da L2, palavra por palavra, não consiga processar o input a que ele está sendo exposto. Nesse sentido, o “evitar a tradução”, advogado pelos professores, parece dizer respeito a possibilitar que o input em LE seja plenamente processado pelos aprendizes, tanto em termos de significado quanto em termos formais. Tal tarefa não pode ser considerada como fácil, pois os aprendizes precisam aprender a desenvolver tal habilidade, ainda que, talvez, não consigam vir a desenvolvê-la plenamente.

Nesse sentido, ao ser proibido uso da língua materna em sala de aula, é possível perguntar se a L1 exerceria algum papel no processo de aquisição, sobretudo sob a abordagem da escola pesquisada. Cabe ressaltar que o professor pode, inclusive no próprio método, chamar a atenção do aprendiz para o fato de que certos aspectos formais da LE não são iguais na sua L1. Nesse sentido, ainda que a L1 seja evitada no processamento da LE, ela pode vir a exercer um caráter indireto, ao auxiliar na formação de um conhecimento acerca da LE. Este conhecimento, dependendo da concepção de linguagem seguida (conforme se viu na seção 2.3), pode exercer aspectos benéficos em longo prazo. Ainda assim, é preciso salientar que tais aspectos benéficos só se fazem possíveis a partir de uma exposição em grande quantidade ao input da LE, que deve ser efetivamente processado pelo aprendiz, o que só se fará possível sem o hábito de “tradução simultânea”, combatido em todas as respostas dos professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término do presente trabalho, é indispensável reconhecer que existem inúmeros fatores que colaboram para o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira. Dentre tais fatores, o uso exclusivo da LE é apenas um entre vários aspectos que foram questionados ao longo da história dos métodos e abordagens de ensino.

Através desta investigação, foi possível constatar que, mesmo que se proponha o uso exclusivo da LE por parte dos alunos e professores, é bastante comum que os alunos façam uso da sua L1 para esclarecer dúvidas. A reação do professor a esta ocorrência exige bom-senso e análise deste profissional de ensino, que, antes mesmo de proferir a tradicional frase “*Don’t speak Portuguese!*”, deverá considerar os fatores que levaram o aprendiz ao uso da língua materna.

Com relação às concepções de aquisição de linguagem que perpassam a teoria e a prática dos professores, não foi possível encaixá-las em apenas uma concepção, pois a prática dos docentes é composta de diferentes opiniões que podem ser mais tendenciosas para uma teoria ou outra, mas não necessariamente descartam outras teorias. De fato, é preciso considerar a complexidade do processo de aquisição de linguagem, que, a meu ver, não pode ser simplificado sob um ou outro rótulo teórico; tal complexidade, de certa forma, explicaria a existência de diferentes posicionamentos teóricos para dar conta do processo de aquisição. Cabe, ainda, verificar a inegável importância do input na LE, reconhecida, em maior ou menor teor, por todas as concepções de aquisição de linguagem. O reconhecimento em questão torna ainda mais difícil a tarefa de situar a prática dos professores em uma escola de cognição, uma vez que o uso exclusivo de língua materna pode ser, portanto, fundamentado por diferentes posicionamentos.

No que diz respeito às limitações do presente estudo, é preciso reconhecer que, tendo em vista que muitas informações como a linguagem corporal e a expressão facial dos professores e alunos se perdem com o uso de gravações de áudio, acredito que o uso de gravações em vídeo poderia ter sido bastante útil para a pesquisa, uma vez que

possibilitaria uma análise mais aprofundada de cada vinheta de sala de aula. Outra limitação diz respeito à impossibilidade, devido ao curto espaço de tempo disponível para pesquisa, de se fazerem entrevistas gravadas com os professores, para que eles pudessem não somente explicar melhor seus pontos de vista com relação ao que escreveram no questionário, mas, também, argumentar a real razão de suas atitudes. Entretanto, apesar de tal limitação, julgo que foi possível fazer inferências pertinentes a partir das teorias apresentadas e dos dados obtidos.

Finalmente, acredito que o trabalho que aqui se encerra representa um convite para diversas investigações futuras acerca do tema aqui explorado. Cabe mencionar que, em um primeiro momento, a presente pesquisa tinha a intenção de pesquisar não só como os professores percebiam sua prática, mas, também, como os alunos se sentem e percebem a prática dos professores. Infelizmente, a extensão de tal investigação seria um limitador, portanto somente a prática dos professores foi o foco da análise. Assim, como uma possibilidade de estudos futuros, sugiro que a perspectiva dos alunos seja, também, considerada. Dessa forma, julgo que o presente estudo poderá vir a contribuir para abrir uma intensa agenda de pesquisa acerca de um tema que, embora já bastante discutido no âmbito de ensino, ainda se revela como carente de investigações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **“Speak English, Please!”: A Mudança de Código na Fala do Aprendiz de Inglês**. Trabalho não-publicado. Pelotas:UCPel, 2002.

\_\_\_\_\_. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade**. Pelotas: UCPel, 2004. (Dissertação de Mestrado)

\_\_\_\_\_. Da necessidade de uma perspectiva cognitiva para a prática de instrução explícita na L2. In: **Congresso Internacional de Língua, Literatura e Cultura**, 2006, Santo Ângelo. **Anais**. Santo Ângelo: URI, 2006.

BROOKS-LEWIS, Kimberly Anne. Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 30, n. 2, p. 216-235, janeiro, 2009.

CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd ed. USA: Heinle & Heinle 2001.

COOK, Vivian. **Second language learning and language teaching**. London: Arnold, 2001.

ELLIS, Nick. C. The Associative-Cognitive CREED. In: VanPatten, Bill e Williams, Jessica. **Theories in Second Language Acquisition: An Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p.77 - 95

ELLIS, Rod. A theory of instructed second language acquisition. In: ELLIS, Nick (Ed.). **Implicit and Explicit Learning of Languages**. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 79-114.

\_\_\_\_\_. Principles of instructed language learning. **System**, v. 33, n. 2, p. 209-224, 2005.

FINGER, Ingrid. Aquisição de segunda língua: abrangência e limitações do modelo gerativista. **Revista da ABRALIN**, v. II, n. 2, p. 23-45, 2003.

\_\_\_\_\_. Aquisição e Processamento do Input em L2. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA, 1, 2006, Santo Ângelo. **Anais**. Santo Ângelo: URI, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teorias de aquisição de linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008.

GASS, Susan M.; TORRES, María José Alvarez. Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 1-31, 2005.

GIL, Gloria; RAUBER, Andréia S.; CARAZZAI, Marcia R.; BERGSLEITHNER, Joara (Orgs.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, 2005.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HATCH, Evelyn Marcussen. **Discourse and Language Education**. Nova York: Cambridge University Press, 1992.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Singapore: Oxford University Press, 1984.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. In: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 201 – 224.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 ed. China: Oxford, 2000.

LITTLEWOOD, William; YU, Baohua. First language and target language in foreign language classroom. *Language Teaching*, v. 44, p. 64-77, dezembro, 2009.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second Language Learning Theories**. Great Britain: Hodder Arnold, 2004.

NEY, Valeria. **O uso da Língua materna em sala de aula de língua estrangeira: tendências e motivações**. Pelotas: UCPEL, 2003 (Dissertação).

ORTEGA, Lourdes. Second Language Explained? SLA Across Nine Contemporary Theories. In: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica. **Theories in Second Language Acquisition: An Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. Pág.225 – 250

RICHARDS, Jack C; PLATT, John Talbot; PLATT, Heidi K. Essex. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. England: Longman, 1992.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S.. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Nova York: Cambridge University Press, 2001.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. Volume I. Porto Alegre: Sec. da Educação, 2009.

SANZ, Cristina. **Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice**. Washington: Georgetown University Press, 2005.

SAVIGNON, Sandra J.. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.



SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, p. 129-158, 1990.

SCHWARTZ, Bonnie D. On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, p. 147-163, 1993.

SKINNER, Burrhus Frederic. **The behavior of organisms**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1938.

\_\_\_\_\_. **Verbal Behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957

SPADA, Nina; LIGHTBOWN, Patsy. **How Languages are Learned**. Nova York: Oxford University Press, 1999.

TITONE, Renzo. **Teaching Foreign Languages**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1968.

TURNBULL, Miles; ARNETT, Katy. **Teacher's uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms**. USA: Oxford University Press: 2002.p. 204-218

WATSON, John Broadus. **Psychology from the standpoint of a behaviorist**. Philadelphia: Lippencott, 1919

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. Longman, 1996.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES

#### **Prezado Informante:**

Por favor, leia o texto a seguir. Ele apresenta informações importantes a respeito do estudo de que você fará parte. Após isso, assine o documento, indicando que você entende a natureza desta pesquisa e que você consente participar dela.

#### **DADOS DA PESQUISA**

Investigador: Natalie Leal Kobielski, graduanda.

Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Orientador: Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves– Professor e Pesquisador.

#### **PROPÓSITO E BENEFÍCIOS**

Este estudo tem por objetivo investigar a percepção dos professores com relação à aquisição de língua inglesa por adultos falantes nativos do português brasileiro. A pesquisa visa a contribuir com os estudos de aquisição de língua estrangeira. A pesquisa em questão é requisito parcial para a obtenção do título referente à graduação em Letras – Língua Moderna Inglês. A pesquisa faz parte do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

#### **PROCEDIMENTOS**

A pesquisadora coletará dados através de uma ficha de participação e de um questionário escrito. Caso necessário, após a coleta de dados poderá ser feita um entrevista gravada para esclarecimento das respostas. A pesquisadora também poderá fazer gravações de áudio de uma de suas aulas, com aviso prévio. As eventuais gravações serão feitas em arquivos digitais de áudio e posteriormente serão armazenadas em computador.

#### **OUTRAS INFORMAÇÕES**

A participação no estudo é de caráter voluntário. Todos os participantes têm a liberdade de cancelar a participação a qualquer momento. O material de áudio coletado será ouvido pelo examinador e por outro pesquisador-árbitro, selecionado para confirmar a veracidade das informações levantadas pelo pesquisador após a sua análise do material de áudio. Somente eles terão acesso ao material de áudio. As gravações em áudio ficarão de posse do pesquisador, e os dados coletados poderão ser utilizados em estudos posteriores.

A identidade de todos os participantes permanecerá confidencial - ao participar da pesquisa, o informante receberá um Número de Identificação, de modo que o nome do participante não seja nunca divulgado.

**DECLARAÇÃO**

Declaro que li e compreendi a informação acima e que consinto participar desta pesquisa.

.....

Nome	Assinatura	Data
------	------------	------

## APÊNDICE 2 - FICHA DE PARTICIPAÇÃO PARA OS PROFESSORES

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Ensino Fundamental  Ensino Médio

Ensino Superior:

Incompleto  Completo Curso: \_\_\_\_\_ Em que local: \_\_\_\_\_

Pós-graduação:

Especialização  Mestrado  Doutorado Área: \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo você estudou formalmente a língua inglesa? Onde você estudou?
2. Por que você decidiu lecionar inglês?
3. Há quanto tempo você leciona a língua inglesa?
4. Já morou (estudou ou trabalhou) em um país onde a língua oficial é o inglês? Por quanto tempo?
5. Você já teve experiência como professor(a) em outras escolas ou com alunos particulares? Por quanto tempo?

## APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Nas suas aulas de nível básico, você faz uso exclusivo da língua inglesa? Por quê?
  
2. O quão importante é o uso exclusivo da língua alvo nas suas aulas? Explique.
  
3. Nas aulas de nível básico que você ministra nesta escola, os seus alunos fazem uso da língua materna em sala de aula?
  - 3b. Se sim, em quais situações os alunos fazem uso da L1?
  
  - 3c. Qual a sua reação?
  
4. Em sua experiência fora da escola em questão, você faz/fez uso da L1 ao ensinar inglês? Em que situações e por quê?
  
5. Quais as vantagens e desvantagens do uso da L1 no ensino de LE?

## APÊNDICE 4 – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS

### **Prezado Informante:**

Por favor, leia o texto a seguir. Ele apresenta informações importantes a respeito do estudo de que você fará parte. Após isso, assine o documento, indicando que você entende a natureza desta pesquisa e que você consente participar dela.

### **DADOS DA PESQUISA**

Investigador: Natalie Leal Kobielski, graduanda.

Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Orientador: Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves– Professor e Pesquisador.

### **PROPÓSITO E BENEFÍCIOS**

Este estudo tem por objetivo investigar a percepção dos professores com relação à aquisição de língua inglesa por adultos falantes nativos do português brasileiro. A pesquisa visa a contribuir com os estudos de aquisição de língua estrangeira. A pesquisa em questão é requisito parcial para a obtenção do título referente à graduação em Letras – Língua Moderna Inglês. A pesquisa faz parte do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

### **PROCEDIMENTOS**

A pesquisadora realizará a gravação de áudio da aula do seu professor. É importante ressaltar que a análise dos dados será focada na fala do professor. O áudio será gravado em arquivos digitais de áudio nas sessões de coleta, e posteriormente armazenado em computador.

### **OUTRAS INFORMAÇÕES**

A participação no estudo é de caráter voluntário. Todos os participantes têm a liberdade de cancelar a participação a qualquer momento. O material de áudio coletado será ouvido pelo examinador e por outro pesquisador-árbitro, selecionado para confirmar a veracidade das informações levantadas pelo pesquisador após a sua análise do material de áudio. Somente eles terão acesso ao material de áudio. As gravações em áudio ficarão de posse do pesquisador, e os dados coletados poderão ser utilizados em estudos posteriores.

A identidade de todos os participantes permanecerá confidencial - ao participar da pesquisa, o informante receberá um Número de Identificação, de modo que o nome do participante não seja nunca divulgado.

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e compreendi a informação acima e que consinto participar desta pesquisa.

.....

Nome	Assinatura	Data
------	------------	------

## APÊNDICE 5 – CONVENÇÃO PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS DE SALA DE AULA

T	professor
Sts	alunos juntos
St1, 2, 3 ...	aluno identificado
St	aluno não identificado
+	pausa curta
++	pausa longa
(( ))	comentários do analista
XXX	inaudível
?	entonação de pergunta
MAIÚSCULA	palavra enfatizada

As convenções de transcrição usadas neste trabalho foram adaptadas do estudo de Gil (1999), que se baseou em Hatch (1992).

APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DE ÁUDIO ((TRANSCRIÇÃO DAS VINHETAS UTILIZADAS NO CORPO DO TRABALHO))

GRUPO A

A aula inicia com a apresentação dos alunos para a professora e a correção do HW da aula passada que apenas um dos cinco alunos tinha feito. A correção dura 10 minutos e a aula continua do ponto que haviam parado na aula anterior.

A professora não fala português em nenhum momento, mas os alunos recorrem a L1 algumas vezes:

1:30

St1: the question+ does Mary have? because XXX+ **é esse aqui**((mostrando o livro para a professora))+ **é esse aqui**+ **é** has **não é?**+ Mary é she+ she **não é** has?

T: yes+ but what happens with the question?+ you have the auxiliary+ does she have((pode-se escutar a professor escrevendo no quadro))+ do you have+ do they have+ does he have+ when you have do and does in the question have will be infinitive

St1:ok

T: it won't change+ only in the answer

Sts: ok+ yes+ ahh

(...)

2:22

T: the question always have+ because you have do and does+ the auxiliar

Sts:ahhh

T: but the answer ok+ does he have a big or small office+ she has a small office+ for example+ when you don't have do or does you have to change the verb

2:50

St: ok, but + aqui+ who has my watch+ has?

T: yes+ do you have do and does? no+ so you have to change the verb

St1: ok+ understand

T: who has+ but do and does have

St1: ah+ ok

St2: question?

St1: no

T: exercise 3

St1: XXX ok+ **agora eu entendi**+ ops

T: now you understand?

St1: yes

3:25

A correção continua até os 10min e 30 segundos

Apresentação dos membros da família fictícia do livro de ilustrações e uso de possessivos simples e duplos.

Aos 19 minutos a professora dá instruções em inglês para uma atividade em duplas, perguntas e respostas sobre membros da família e construção da árvore genealógica dos alunos. Não é possível escutar todos os alunos. Como eles estavam em número ímpar, a professora fez dupla com uma das alunas e somente a fala das duas pode ser escutada por um período. A atividade continua até os 29 minutos e é possível escutar ao fundo os alunos falando/fazendo a atividade proposta.

27:57

T: do you have any brothers or sisters?



St1: oh yeah  
 T: many?  
 St1: many+ three sisters+ no+ two sisters and three brothers  
 T: What are their names?  
 St1: Rose is sister+ Rose and Maria+ and brothers is Igor+ Tom+ e João  
 T: it's a big family  
 St1: big family yes  
 28:39  
 T: Do you have any children?  
 St1: I have+ one+ yeah big family  
 T: one child?  
 Sr1: one boy  
 T: What's your son's name?  
 St1: is+  
 St2:Manuele?((referindo-se a uma outra aluna))  
 St1: Robson+ **e um** + e one step-doctor  
 T:what?  
 St2: Manuele  
 St1: Manuele  
 St3: how do you say **adotada**?  
 T: adopted  
 Sts: adopted  
 T: Manuele? Really?  
 St1: **não+ brincadeira** ((alunos riem))+ XXX+ idade similar my brother+ no my son  
 T:her age  
 St: is the same  
 T: the same age  
 St1: yes+ the same age  
 T: how old?  
 St1: twenty-two+no twenty ((alunos riem))  
 30:00

A professora continua as perguntas para a aluna com quem estava fazendo dupla. Os alunos terminam toda a atividade aos 32 minutos e a professora usa as informações que coletou com a aluna para dar exemplos para aos alunos. Logo após, a professora pede para cada um dos alunos falarem das informações que coletaram com os colegas na atividade em dupla. A atividade se estende até os 42 minutos e 18 segundos e a professora faz algumas correções e auxilia os alunos quando necessário. Eles não tentam falar português em nenhum momento até que um aluno pergunta.

42:11  
 St2: How do you say **tipo eu tenho irmão por parte de pai**+ one brother by father?  
 St3:step-brother  
 T: yeah+ step brother+ I have a step brother+ a step sister+ step mother + step father  
 St2: I have a step brother  
 T: do you have a step brother?  
 St2: yes  
 T: what's his name?  
 St2: Luis Pedro.  
 T: his name...  
 St2: his name is Luis Pedro.  
 T: ah+ ok++very good+ ok+ now we know everybody's family  
 42:50

A professora mostra o livro de ilustrações para apresentar vocabulário (woman, girl, old, young, tall, short) e a pergunta (How old is he/she?) e da resposta possível resposta (He is about...). Os alunos participam quando solicitado pela professora. A atividade continua até os 50 minutos e um aluno questiona sobre a palavra fat e o uso de slim e tall para objetos, já que estavam falando de pessoas. Eis a transcrição:

49:00

T: this is Michael ((referindo-se ao livro de ilustrações))+ Michael is++ Ricardo?+ he is...

St2: big?

St1: no

T: he is tall

St2: tall++ tall and

T: how about Andrew+ he is short

St1: short

T: he is short

St2: ahh+ good

T: good adjectives

St: hu-hum+ short

T: short

St2: big no?

T: no+ big is more for objects+ for people tall

St2: fat

T: fat

St: fat and?

T: slim

St2: slim+ object? slim

XXX

T: yes, slim cell phone

St: technology

St2: how do you say **ultrapassado**?

Sts: old

St: old-fashioned

51:00

A aula continua com a Introdução de “How tall is he?” e a maneira de responder; e a aula tem continuidade com prática do vocabulário e perguntas feitas até então.

56:30

T: St2 how tall are you?

St2: hummm+ I’m++

St1: 2 metres ((alunos riem))

St2: no + one metre and+++nine nine

St1: ahh+no two metres?+ 1 metre and ninety nine ((risadas))

St2: no ninety nine + nine two

T: nineTY

St2: ninety-two

T: is he tall or short?

St2: centimetres

St1: tall

St2: he is tall+ I’m tall

St1: How do you say “**chato**” in English? ((alunos riem))

T: boring

Sts: he is boring(( referindo-se ao colega))

St2: no boring + cool

Sts: no cool+ boring (( risadas))

T:ok

57:43

A atividade continua e os alunos fazem perguntas sobre a idade e altura uns dos outros, de acordo com a solicitação da professora. Um dos alunos usa um personagem fictício.

1:04:15

St2: How do you say **papai noel**?

T: Santa Claus

St2: Santa Claus

T: yes+ or just Santa

St1: How old is he?

St2: ah+ he is about+ nine+ nine

T: nineTY

St2: he is about ninety years old

St1: how t[o]ll+ urgh

Sts: ((risadas))

T: how?

St1: how tall is he?

St2: he is about+ one metre and eight centimetres

T: eighty?

St2: eighTY centimetres

1:05:40

1:11:44 quando a gente pensa que vai melhorar ((risadas))

Continua a apresentação de plurais irregulares e a relação é feita com 1 homem na sala e dois homens na figura, 4 mulheres na sala e 1 mulher na figura 1 man, 2 men, 1 woman, 2 women, 1 person, 2 people. Após isso, são feitas perguntas para os alunos sobre as diferenças entre a figura, a sala e a família dos alunos também.

1:16:00

T: St1 has only one son+ or she has one child

Sts: child+child

T: but my sister has TWO children

Sts: children

T: one child + two children

Sts: child + one child

St1: Children+ child **é criança?** 1:17:06

T: your son is 22 years old but you have one child+ or a kid+ in general

St1: ok

1:17:08

Os alunos abrem a página 43, atividade e leem a atividade e respondem as perguntas.

A professora pede para os alunos criarem perguntas de acordo com a figura e dá um exemplo.

Os alunos começam a fazer perguntas uns para os outros de acordo com a solicitação da professora. O sinal bate e a professora passa o tema. Os alunos começam a falar português! Entretanto a professora continua respondendo em inglês, mesmo que depois da aula seja permitido falar português com os alunos.

Fim

Total de aula: 1 hora e 21 minutos

## GRUPO B

Os primeiros 10 minutos de aula não foram gravados – o áudio começa no meio de uma atividade de perguntas e repostas, em que um jogo complementar foi usado.

Os alunos fazem perguntas e respostas de acordo com o que o jogo pede, eles estão praticando o passado fazendo perguntas, frases afirmativas e negativas e respondendo de acordo com a combinação de dados e cartas e a solicitação do professor. Os alunos estão fazendo um exercício de perguntas e respostas no passado simples com o auxílio do professor. A atividade teve duração de aproximadamente 30 minutos e não houve uso de L1.

A aula continua com o jogo, e com a prática de perguntas e repostas no passado simples entre alunos e professor.

35:48

St1: what's this?

St2:

T: wake-up

St1: como é?

T: wake-up

St1: wake-up+ **despertar?**

T: that's Portuguese+ I don't know

St1: eu sei (alunos riem)

St2: I know

36:00

(...)

45:00

T: yesterday+ what did you eat?

St1: I eat chicken

T: I ate chicken

St1: I ate chicken+ I ate chicken yesterday+ I ate chicken yesterday

T: perfect!+ and the teacher?

St: did you eat chicken yesterday?

T: yes I did+

(...)

46:00

St1: I ate lobster one month ago.

T: one month ago ((corrigindo a pronúncia de month))

(...)

St2: What did you eat there?

St1: I ate lobster and **camarão**+ **como é que é camarão?**

T: how can I say **camarão** ((St1 ri))

St1: how can I say **camarão** in English?

T: **camarão** is shrimp.

St1 to St2: lobster and shrimp ([[jirimp]]). I ate lobster and shrimp ([[jirimp]]) in this restaurant one month ago+ no+ ten days ago.

St2: ok

T: ok St1+([[jirimp]]) or shrimp

St: shrimp  
 T: shrimp  
 St: shrimp  
 T to St3: do you like shrimp?  
 St3: no+I have allergy  
 Sts: ohhh+poor girl+bad for you  
 T: I can't eat shrimp  
 St3: I can't eat shrimp  
 T to ST2: can you eat shrimp?  
 St2: yes  
 T: and lobster is a big red, shrimp  
 St1: a big shrimp  
 St: lobster? ((é possível escutar o professor escrever no quadro))  
 St1: a big, big shrimp  
 48:15  
 St1: adocicada  
 T: that's portuguese+ don't use portuguese here  
 St2: sweet  
 St1: sweet+ sweet  
 St2: lobster+ ahh+ I know+ I know+ I know  
 T: it's expensive+ right?  
 St1: no+ is the same price of the shrimp there  
 T:the same price+ oh+ I want to eat lobster there ((alunos riem))  
 48:45  
 (...)

A atividade termina e o professor pergunta o que os alunos gostam de fazer. A atividade faz parte da revisão do capítulo que esta sendo trabalhado.

(...)

56:00

St: sobrinha+ como é sobrinha in English  
 T: how can I say +  
 St2: how can I say sobrinha in English?  
 T: sobrinha+ wait  
 St2: sobrinha de Arlindo  
 Sts: ((risadas))  
 T: this is my mother and this is my father ((desenhando no quadro))  
 56:50

(...)

58:04

St: how can I say rim?  
 T: kidney

59:00

(...)

Outra atividade tem início, o professor inicia um role-play com uma aluna e após os alunos fazem a performance de outro role-play em que são feitos convites um para o outro.

1:00:21

T: we have a very good movie+ comer+ beber+ amar++

St1: eat+love+pray

1:01:18

St1: o importante is your company

T: to me what is important is your company

1:06:53

T: at XXX, XXX or XXX

St: qualquer lugar

T: any place

1:07:00

(...)

A aula termina e os alunos e professores continuam falando em inglês!

Total da aula: 1 hora e 12 minutos

## ANEXOS

### ANEXO 1 – MATERIAL UTILIZADO PARA TREINAMENTO DE PROFESSORES NA ESCOLA PESQUISADA (O nome da escola foi substituído pela letra X)

What makes the X Method unique? How is the X Method different from...?

Other Methods/Approaches

X Method

**Grammar-Translation** At X, speaking the target language is the goal.

**The Direct Method** Although the X Method was developed as a form of the Direct Method, we believe that there need to be enough opportunities for the students to simulate “real-life” communication (i.e. a balance between fluency and accuracy), rather than focusing most of the time on accuracy drills.

**The Audio Lingual Method** At X, we want our students to provide content to the lesson, and not have the teacher dictate everything that needs to be learned. Also, rather than memorizing certain phrases, we ask our students to use the language they have learned in “real-life” communication.

**The Silent Way** Although at X we believe in having the student help drive the content of the lesson, and we create a relaxed learning environment, we take a more active role in helping the students work out situations and structures to make efficient use of class time. Rather than extended periods of silence, we aim to have a lively, communicative classroom.

**Community Language Learning** At X, we encourage our students to discuss and work out problems amongst themselves. However, they do this in the target language with the teacher in the roles of guide, coach, and facilitator.

**Suggestopedia** Although we want our students to be very comfortable, we want them to take an active role and speak, speak, speak!

**Total Physical Response** At X, we use some TPR techniques to teach language in a real-life context. For example, we would naturally have students perform actions when we teach imperatives to check for understanding. However, we encourage our students to speak as much as possible during the lesson.

**The Communicative Approach** At X, we offer as many opportunities for the students to communicate as possible, but we also want to provide enough structure to help them reach their goals in the most practical manner. The Berlitz Method differs therefore from the strongest forms of the communicative approach.

**The Natural Approach** At X, we want our students to speak from the very first lesson on. Teachers help students work out the meaning of language to use class time most efficiently. However, as is true with the Natural Approach, we expose our students to lots of language that they are familiar with to reinforce what they’ve already learned. This helps with a student’s acquisition of the language.

**Immersion and Content Teaching** At X, we create a rich, meaningful environment, where the student acquires language and uses it for practical purposes. We have ‘Total Immersion’ within our spectrum of products, but we teach languages, not other subjects – lesson content comes from our materials and the student’s own input.

**Task-based Learning** At X, we use tasks to enrich our students’ language learning experience and to have them practice in “real-life” situations. However, we also want our students to progressively improve their proficiency in the language, and in order to do so, our materials have a grammar syllabus to give the courses structure.