

COMPREENDENDO O PROCESSO INTERACIONAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: VISÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Shirlene Bemfica de OLIVEIRA¹ (UFMG)

RESUMO: Esta investigação discute as percepções dos professores sobre interação, alguns aspectos de sua prática, a percepção dos alunos sobre a abordagem dos professores e os possíveis conflitos vivenciados por eles nos contextos de atuação. A discussão é uma interpretação da pesquisadora que pretende mostrar uma maneira de compreender os contextos pesquisados, contribuindo para uma reflexão sobre o que ocorre em salas de aula de língua inglesa. Os resultados apontam para uma conscientização por parte dos professores da importância da interação. Não obstante, eles enfrentam dificuldades e conflitos para colocar em prática que acreditam ser benéfico para o desenvolvimento dos alunos.

ABSTRACT: This investigation, discusses teachers' perspectives about interaction, some aspects of their practice, students' perception about teachers' approach and the possible conflicts concerning the interaction process they propose in different scholar contexts. The discussion is a researcher's interpretation and it does not intend to be exhaustive, but demonstrate a way to comprehend better the researched contexts, contributing to our reflection of what happens in a language classroom. The results point up that the teachers are conscious about the importance of interaction. Nevertheless, they face difficulties and conflicts to put into practice what they believe is beneficial to learners' development.

1. Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de Mestrado que envolveu a participação de professores de um Centro de extensão de uma Faculdade de Letras. O estudo discute as percepções dos professores, doravante chamados Maria e Renato, sobre a interação em sala de aula. A escolha desse aspecto justifica-se por compreendermos que muito da aprendizagem de língua estrangeira se dá em processos interativos, e a qualidade desses processos é apontada como um fator que influencia a aprendizagem (Ellis, 1985), além de ser este um tema recorrente na fala dos sujeitos da pesquisa. A análise das percepções que professores em formação têm sobre a questão da interação em sala de aula pode revelar, antes de tudo, as teorias subjacentes as suas práticas, que são explicitadas quando os indivíduos justificam o uso de determinados padrões de interação baseados em diferentes crenças. Acreditamos que a compreensão das percepções que professores desenvolvem acerca da questão da interação pode favorecer o planejamento de cursos de formação mais adequados, especialmente com relação a desconstrução de crenças que possam interferir negativamente no ensino da língua estrangeira.

2. Sobre interação

Compreendemos a sala de aula de língua inglesa como um espaço para a comunicação que se constitui como um contexto interacional. Por essa razão, é central o envolvimento de todos os participantes nesse contexto. É muito relevante também que professores e alunos negociem os significados na língua alvo e saibam como utilizar a língua com objetivo comunicativo e social. O professor tem um contexto interacional bem sucedido quando ele consegue “possibilitar o engajamento discursivo do aluno para o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem”. O professor pode viabilizar o uso da língua para a compreensão desse universo através da construção de significado na língua alvo de forma interativa (Moita Lopes, 2003, p. 45). Para alcançar este nível de interação, o professor, depende, dentre outras coisas, de sua fala facilitadora e democrática, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos (Pedro, 1992; Xavier, 2001).

Alguns estudos demonstram que na cultura escolar existem construções discursivas organizadas e definidas (Tsui, 1995, Van-Lier, 1996, Heap 1997). Essas construções podem favorecer ou não a comunicação e podem proporcionar ou não momentos para que os alunos desenvolvam a interlíngua (Oliveira, 2004; Jorge e Oliveira, no prelo).

¹ Para contato de interessados em intercâmbio: shirleneo@yahoo.com

Lamy & Goodfellow (1999, p. 44) nomeiam as construções discursivas que ocorrem durante uma aula de língua estrangeira entre o professor e os alunos. Estes padrões se diversificam entre *monólogos*, *diálogos* e *conversas*² dependendo do nível da relação simétrica entre professores e alunos. Para que estes padrões sejam benéficos à aprendizagem, deve haver uma mesclagem entre eles de forma a proporcionar a produção de insumo compreensível, o gerenciamento da interação e a negociação de sentido (Lamy & Goodfellow, 1999, p. 44). Esta mesclagem é conceituada por estes autores como *interação contingente* e ela pode ser benéfica à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

3. Metodologia

Procedeu-se nesta pesquisa de mestrado a um estudo de caso envolvendo dois professores de inglês que atuam ao mesmo tempo em escolas regulares e cursos livres em um estado da região sudeste. Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: escrita de diários, observação e filmagem de aulas e sessões de visionamento com os professores participantes. As análises foram feitas com cunho qualitativo e interpretativo, visto que, através deste tipo de análise, pode-se alcançar um nível desejável de compreensão das percepções, crenças e relações pessoais do participante, considerando-se o contexto em que ele está atuando (Bogdan e Biklen, 1994:47).

4. Análise e discussão dos dados

Para a discussão dos dados foi feita a análise da definição de interação proposta pelos professores, das atividades utilizadas, a forma como eles as desenvolvem nos dois contextos e a análise da interação em sala de aula. Essa discussão pode revelar as crenças subjacentes à prática deles e também outros aspectos da abordagem de ensinar. A análise de uma aula típica do professor é relevante para este trabalho, pois, através dela, pode se compreender melhor como o processo interacional é construído pelos grupos analisados. Para a discussão das crenças, e percepções e reações dos alunos, será apresentada uma análise quantitativa e uma análise qualitativa dos dados coletados em uma entrevista semi-estruturada respondida pelos alunos.

Para a análise da participação dos alunos nas aulas será apresentada uma análise da interação. Foram entrevistados quatro alunos de cada professor em cada contexto de atuação (C.E e E.R) somando um total de dezesseis (16) alunos. A análise quantitativa visa a demonstrar o interesse dos alunos pela disciplina em questão, as estratégias mais utilizadas por eles e se reconhecem a importância de aprendê-la. A análise qualitativa tem o objetivo de discutir as crenças dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e as reações deles às abordagens dos professores participantes.

4.1. A definição de interação

A professora afirma que a interação é um meio para a aquisição de uma segunda língua. Ela acredita na interação dentro de uma *perspectiva sócio cultural* com foco na *negociação de sentido*. O exemplo 1 apresenta o trecho em que Maria define interação e fala de sua importância para a aquisição de uma LE:

Maria– Para mim interação é uma troca de experiências³ entre indivíduos sobre um tema em comum⁴. Ela é um fator de relevância porque na língua estrangeira é de fundamental importância a troca de experiências entre os alunos para uma facilitação da aprendizagem, afinal de contas o conhecimento deles nunca é o mesmo. Em vocabulário, por exemplo, é muito variado o grau de conhecimento de cada um. Se eles têm oportunidade de interagir uns com os outros, podem aprender assim, com uma naturalidade maior do que se o professor tivesse que intervir formalmente. (Exemplo 1)

2 A descrição destes padrões é motivada pela análise convencional das relações de poder existentes na sala de aula (Van Lier, 1996). Os referidos autores consideram “monólogos” os trechos das aulas em que o modo de transmissão é centralizado no professor. Este, por sua vez, mantém o domínio total dos turnos² durante explicações excessivas ou até mesmo segue o formato de uma palestra. “Diálogos” são os momentos em que os turnos se alternam entre o professor e alunos e vice-versa. Neste padrão os turnos são sempre iniciados e controlados pelo professor. Como padrão de “conversação”, os autores consideram os momentos em que há uma simetria comunicativa em termos de distribuição dos turnos e papéis, ou seja, os turnos são distribuídos de forma mais uniforme entre professores e alunos. Provavelmente, há maior qualidade na aprendizagem em situação de conversa, pois os turnos são distribuídos mais igualmente pelos participantes da conversa, propiciando aos alunos oportunidades para o seu desenvolvimento lingüístico.

3 A troca de experiências foi interpretada pela pesquisadora como trocas de informações ou turnos que os alunos fazem quando estão desempenhando as atividades em pares ou grupos.

4 Os trechos em negrito são significativos para a definição de interação do professor.

Esta definição foi evidenciada nos trechos do questionário em que a professora participante considera interação como um fator abrangente de integração social. Para ela, a interação é a troca de experiências, é o meio para se alcançar o objetivo maior que é a comunicação. Esta professora vê a interação também como construção do conhecimento e é através dela que os alunos podem aprender a se comunicar, mesmo que não tenham ainda uma boa competência lingüística. É por meio da interação que a construção desta competência vai se desenvolvendo.

Acreditamos que a professora Maria define interação como negociação de sentido dentro de uma perspectiva sócio cultural, pois pelas aulas observadas no centro de extensão, ela tem uma preocupação em promover trabalhos colaborativos em que um aluno serve de *scaffolding* para que o outro aprenda. Nestas atividades, os alunos trocam informações ou negociam sentido de forma que preenchem as lacunas de conhecimento que eles ainda têm.

O professor Renato discute interação de uma forma mais geral que a professora Maria. Para ele, a interação também não está relacionada somente ao insumo compreensivo que será compreendido pelo aluno, modificando posteriormente sua interlíngua. O exemplo 2 ilustra a forma como ele define interação:

Renato – interação é a ação integrada, com objetivos compartilhados. Ela é importante porque estimula o trabalho em grupo e a língua estrangeira, sendo essencialmente comunicação depende muito disso. (Exemplo 2)

Semelhante ao conceito dado pela professora Maria, a interação para ele é uma ação desenvolvida em coletivo para alcançar objetivos comuns, ou seja, dentro de uma visão de negociação de sentido. O grupo constrói o conhecimento de forma integrada.

Observa-se que, no discurso do professor, a importância atribuída à interação está relacionada aos princípios da abordagem comunicativa, da comunicação real e da significância das tarefas (Motta, 1999, p. 29). Ambos professores definem a interação como o momento em que o aluno tem para a produção oral. Esta produção tem uma função que é a comunicação. No entanto, para compreender melhor tais definições, foi necessário investigar melhor como esta interação foi construída na prática e com que tipo de atividades.

4.2 As atividades desenvolvidas

Os professores relataram nos questionários o tipo de atividades que desenvolvem para promover interação em sala. Estas atividades são bastante diversificadas. O quadro 01 apresenta os tipos de atividades que os professores disseram que utilizam para promover interação nos dois contextos: centro de extensão (C.E.) e escola regular (E.R.).

Atividades	Renato		Maria	
	C.E.	E. R.	C.E.	E. R.
<i>Information gap</i>				
Elicitação				
<i>Role play</i>				
Discussão debate				
Correção em pares				
Conversação livre				
Músicas				
Repetição				
Discussão de tópicos gramaticais				
Resolução de problemas				
Apresentação de opiniões				

Quadro 01: Atividades propostas pelos professores para promover interação

Percebe-se que a variedade de atividades é muito diferente nos dois contextos. Ambos os professores trabalham no contexto do C.E. de forma a atender a proposta da abordagem comunicativa de desenvolvimento da competência comunicativa⁵ dos alunos. Para isto, os alunos desenvolvem atividades com as quais eles podem verbalizar idéias na língua alvo em contextos reais com pares ou grupos. Eles dão suporte à compreensão dos alunos através de elicitación na língua alvo, exemplos no quadro e associação de

⁵ Competência comunicativa é o conhecimento consciente e inconsciente da língua alvo e de outros aspectos referentes ao uso dessa língua, bem como a habilidade de utilizar esses conhecimentos em comunicação real. Ela é composta de sub-competências, a saber: gramatical, sócio-lingüística, discursiva e estratégica. (Canale, 1983, p.66).

conceitos. Os alunos constroem o significado coletivamente, mas, na maioria das vezes, com os turnos iniciados pelos professores. Os professores justificam sua abordagem afirmando que, desta forma, os alunos ficam mais à vontade, interessados e mais produtivos.

Já na E.R., os professores relatam o uso de poucos tipos de atividades em pares e grupos, para que os alunos trabalhem de forma a negociarem sentido ou construam o conhecimento na língua inglesa. Neste contexto, ambos os professores utilizam a língua materna a maior parte do tempo. Apenas a professora Maria utiliza a língua alvo, em alguns momentos, para o gerenciamento da aula, ou seja, para cumprimentar e despedir-se dos alunos, fazer a chamada, etc. As atividades enfatizavam a estrutura da língua alvo e apresentação de vocabulário de forma tradicional e centrada no professor, havendo pouca elicitación do conhecimento prévio dos alunos.

4.3. Análise da interação

A análise da interação construída em sala de aula é relevante para o nosso estudo, pois, através dela, julgamos ser possível não só compreender melhor a abordagem do professor e a participação dos alunos como também compreender as funções das formas utilizadas no discurso. Este tipo de análise é importante, visto que são considerados, dentre outros aspectos, a fala do professor e dos alunos, a alocação e os comportamentos de tomada de turnos dentro do contexto em que estão inseridos (Tsui, 1995, p.13). Em cada aula foram contados os turnos ali existentes, como mostra o quadro a seguir:

Nº de turnos em aproximadamente 30 minutos	Maria Centro de extensão	Maria Escola regular	Renato Centro de extensão	Renato Escola regular	Total de turnos
	130	71	144	76	421

Quadro 02: Número de turnos em uma aula de aproximadamente trinta minutos

4.3.1 A fala do professor

Com o propósito de compreender a fala do professor foram instaurados os seguintes procedimentos: a) partiu-se da análise dos movimentos pedagógicos que constituíam a comunicação veiculada em sala de aula; b) procedeu-se a uma investigação dos tipos de perguntas feitas por ambos; e c) estabeleceu-se uma análise das funções que elas exercem. Pensamos ser importante mencionar que infelizmente, há a possibilidade deste estudo vir a apresentar dados e metodologia passíveis de questionamento. De fato, algumas dúvidas podem surgir em relação aos seguintes fatos: duração das aulas e ausência de alguns dos registros de fala de alguns alunos - o que deixa um pouco a desejar na compreensão detalhada dos aspectos interacionais. Os resultados que serão aqui apresentados dão indicações de como a linguagem é modelada nas aulas que compõem nosso corpus.

Para a análise lingüística que rege a aula de inglês dos participantes, partiu-se da categorização de quatro movimentos pedagógicos que foram utilizados por Pedro (1992.⁶). Acredita-se que estes movimentos são comuns em qualquer contexto pedagógico. Eles são padronizados e utilizados por professores e alunos na construção de um discurso que é típico de sala de aula. Segundo Pedro (1992, p.55), é possível classificar, a partir desta análise, a importância pedagógica dos enunciados e o conteúdo da comunicação.

Os movimentos pedagógicos foram contados dentro dos turnos, o número de ocorrências foi analisado, classificado e interpretado pela pesquisadora. O quadro a seguir apresenta os movimentos pedagógicos dos professores nos contextos em que atuam:

⁶ Quatro movimentos pedagógicos foram categorizados primeiramente por Bellack (1966): “Movimentos de estruturação (STR): movimentos que organizam o contexto para a atuação subsequente, para começar ou continuar uma interação entre os alunos; Movimentos de solicitação (SOL): destinam-se a provocar uma resposta verbal ou física ou encorajar aqueles a quem se destinam a prestar atenção em alguma coisa; Movimentos de resposta (RES): implicam um relacionamento recíproco com movimentos de solicitação e ocorrem em relação a eles; Movimentos de reação (REA): servem para modificar e/ou avaliar o que já foi dito; Movimento de ajuda individual (HEP) que ocorre sempre que o professor fala em particular com o aluno” (Pedro, 1992, p.54).

Participante	STR	SOL	RES	REA	Total
Maria (C.E.)	13	44	06	19	85
Maria (E.R.)	05	20	08	05	38
Renato (C.E.)	10	44	04	33	93
Renato (E.R.)	01	03	09	05	18
Total	29	111	27	62	234
Freqüência	6,9 %	26,4%	6,4%	14,7%	

Quadro 03: Movimentos pedagógicos nas aulas dos participantes nos dois contextos

As aulas selecionadas são bastante diferenciadas do ponto de vista contextual. Apesar disso, encontramos um padrão de interação bastante estável, dominado pelo professor. Excetuando a atuação do professor Renato na E.R., todos os movimentos de estruturação (STR) pertenceram ao professor.

Observa-se que apesar de os professores promoverem aulas mais interativas no C.E., ainda assim, eles centralizam a aula com muitas explicações. Nos diários e na sessão de visionamento, a professora Maria demonstra uma preocupação muito grande com a questão da distribuição dos turnos e de sua presença forte durante as atividades. Ela afirma que tem uma tendência a centralizar a aula em sua pessoa, dominando a maior parte dos turnos não conseguindo promover a autonomia dos alunos para falar.

Observa-se, pelo quadro 03 citado acima, que grande parte dos movimentos lingüísticos dos professores são utilizados para solicitar informações dos alunos (SOL) ou avaliar as respostas dadas por eles (REA), ou seja, o professor pergunta, o aluno responde e ele avalia a resposta dada. Esta seqüência discursiva foi nomeada por Cazden (1988) citado por Silva (2003, p.98) como “iniciação-resposta e avaliação⁷” e serve para controlar e monitorar a comunicação na sala de aula tanto no âmbito do comportamento quanto da fala. Este modelo caracteriza um discurso assimétrico e tradicional em que os alunos têm poucas oportunidades de iniciativa, já que cabe a eles somente responder ao professor (Silva, 2003, p. 98).

No entanto, Silva (2003, p. 98) afirma que a elicitación feita para o grupo todo sem nomear os alunos pode ser positiva, uma vez que “dá ao aluno a liberdade de se expressar e essa condição é favorável à comunicação”. Esta estratégia é nomeada por Denscombe (1985, p.143) como *co-opção*. O professor elicit, os alunos respondem e a reação do professor às respostas dos alunos é determinada pela forma como ele avalia as respostas dadas pelos alunos.

No estudo em questão, procedeu-se a uma análise dos tipos de perguntas feitas pelos professores em aula e das respectivas funções no processo interacional. As perguntas foram baseadas na categorização feita por Tsui (1995, p. 27) apresentadas a seguir como, “referenciais” e “de demonstração”⁸. O quadro 04 apresenta a análise do tipo de pergunta utilizada pelos professores nos momentos de elicitación:

Participante	Perguntas de demonstração	Perguntas Referenciais	Total de perguntas
Maria (C.E.)	07	22	29
Maria (E.R.)	25	01	26
Renato (C.E.)	16	05	21
Renato (E.R.)	---	03	04
Total	48	31	80

Quadro 04: Tipos de perguntas feitas nas aulas dos professores participantes nos dois contextos

De maneira geral, o total de perguntas feitas pelos professores (80) é significativo, levando-se em consideração o número de solicitações, 111 ou 26,4%, e o número de turnos das aulas analisadas 421 ou 100%. A primeira vista, a análise do total de perguntas, sugere que os professores fazem mais perguntas de demonstração do que referenciais. No entanto, ao investigar detalhadamente os dados verifica-se que há uma variação entre os tipos de perguntas feitas pelos professores nos dois contextos.

No C.E., por exemplo, a professora Maria faz mais perguntas referenciais do que as de demonstração, o que julgamos ser positivo. Contudo, na E.R., ela faz mais perguntas de demonstração. O professor Renato

7 - Initiation - Response - Evaluation

8 *Display* – (de demonstração, de exposição) perguntas feitas pelo professor para elicit respostas dos alunos que ele já conhece a resposta. Estas perguntas geram interações típicas do discurso didático. Referenciais- perguntas feitas pelo professor sem que ele espere uma resposta pré-estabelecida. Este tipo de pergunta gera interações típicas da comunicação social e estimulam a negociação de sentido (Tsui, 1995, p.27).

faz mais perguntas de demonstração do que perguntas referenciais no C.E. e, na E.R., ele faz poucas perguntas das duas naturezas.

Maria, no C.E., tem uma atitude mais comunicativa. Ela elicit o conhecimento prévio dos alunos através de perguntas referenciais. As perguntas de demonstração são em menor número sendo utilizadas para checar os conhecimentos da estrutura gramatical ou para corrigir exercícios. Ela utiliza mais perguntas de demonstração na E.R. e utiliza as referenciais para exercer controle de disciplina usando a língua materna. A manutenção do controle é importante para a professora no contexto da E.R., limitando, assim, as chances de comunicação real entre os alunos. Na E.R., a professora Maria utiliza a língua alvo e a língua materna, na maior parte do tempo, para avaliar o conhecimento dos alunos, embora o número de ocorrências seja menor do que no C.E.. Ela faz mais perguntas de demonstração, as quais os alunos respondem e ela confirma tais respostas, prevalecendo o modelo “iniciação-resposta e avaliação”.

Percebe-se que as perguntas feitas em sala de aula exercem funções diferenciadas. Constata-se que quando os professores fazem perguntas de demonstração, prevalece o modelo de “iniciação-resposta e avaliação”. Observa-se que as perguntas referenciais são utilizadas para estimular a comunicação ou para manter o controle disciplinar da turma. Sinclair e Coulthard (1975, p.28) apud Tsui, (1994, p.82) afirmam que as perguntas referenciais são feitas pelo falante com a intenção de desencadear uma conversa. O falante pode utilizá-las para diversas funções, tais como: fazer o ouvinte confirmar, informar, engajar, esclarecer ou concordar⁹ com o que ele diz. O quadro 05 apresenta a análise da função das perguntas feitas pelos professores em sala de aula:

Participante	Informar	Confirmar	Concordar	Engajar	Esclarecer
Maria (C.E.)	19	05	04	01	---
Maria (E.R.)	22	04	---	---	---
Renato (C.E.)	16	04	---	---	01
Renato (E.R.)	03	01	---	---	---
Total	60	14	04	01	01

Quadro 05: Funções das perguntas nas aulas dos participantes nos dois contextos

Esta análise demonstra e confirma novamente o modelo de iniciação por parte do professor, processo esse seguido de uma resposta do aluno que, por sua vez, é avaliado de forma positiva e/ou negativa. A maior parte das perguntas feitas pelos professores tem a função de solicitar informações dos alunos¹⁰. É também representativo o número de perguntas para confirmar a argumentação. As questões utilizadas com a função de engajar, concordar e esclarecer quase não aparecem. Ao nosso ver a presença delas seria de grande valia já que estas são consideradas por alguns autores como as mais típicas de uma conversa real.

Verificamos que, apesar de haver uma variação entre os tipos de perguntas feitas pelos professores nos dois contextos estudados, tais colaboradores utilizavam estratégias ora tradicionais, ora comunicativas. Esta oscilação entre tradicional e comunicativo poderia ter relação com as crenças que o professor tem a respeito do contexto em que atua e em relação aos alunos e à forma como eles compreendem o processo de ensino e aprendizagem da língua.

4.3.2. Alocação e comportamentos de turnos

Para investigar a alocação e distribuição dos turnos nas aulas dos participantes, foram levantadas dos dados as estruturas de participação mais representativas, baseando-nos na mesma configuração utilizada por Silva (2003)¹¹. Esta discussão pode revelar resultados significativos, pois permite verificar se o professor

⁹ *Informar*: convida o ouvinte a fornecer informações. Para este estudo são consideradas as perguntas feitas sobre os conhecimentos de língua e as perguntas feitas para controlar a disciplina. *Confirmar*: convida o ouvinte a confirmar a suposição do falante (*tag interrogative*). *Concordar*: convida o ouvinte a concordar com o argumento. *Engajar*: elicit o engajamento do falante. *Repetir e esclarecer*: convida o ouvinte a reportar de outra maneira o que foi dito para ficar mais claro (Tsui, 1994, p.81-89).

¹⁰ A solicitação de informações é feita na maioria das vezes com perguntas de demonstração.

¹¹ As estruturas de participação podem ser categorizadas em quatro configurações: *Configuração 1*- O professor assume o papel centralizado. Ele organiza, gerencia e controla a interação;

- Configuração 1A – O professor ratifica todos os alunos fazendo perguntas;
 - Configuração 1B- Utilizada para realizar atividades de compreensão auditiva;
 - Configuração 1C- professor ratifica os alunos para que eles possam repetir listas de vocabulário tendo a pronúncia como foco;
 - Configuração 1D – o professor ratifica um aluno para falar;

Configuração 2A: o professor ratifica os alunos para dar explicações (STR). *Configuração 2B*: momentos em que os alunos interagem entre si sem a solicitação do professor; *Configuração 3A*: os alunos interagem em pares ratificando-se como ouvintes

desenvolve e atinge um *nível de interação contingente* (Lamy & Goodfellow, 1999, p. 44). Em outros termos, se todos participam desta interação de forma variada, ou seja, se há interação aluno x aluno, professor x todo o grupo ou somente professor x aluno específico.

A tabela abaixo quantifica em minutos cada uma das estruturas de participação nos respectivos contextos:

Participante	IA	IB	IC	ID	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IIVA	IIVB
Maria (C.E.)	6' 35''	3' 56''	0'	3' 2''	7' 5''	0'	11' 32''	5'	2'	0'
Maria (E.R.)	12' 45''	0'	0'	9'	0' 45''	0'	0'	0'	6'	0'
Renato (C.E.)	2'	0'	0'	13' 7''	6'	0'	11' 4''	8'	0'	0'
Renato (E.R.)	0'	0'	0'	0'	0' 45''	15'	4'	0'	0'	6'
Total	20' 8''	3' 56''	0'	25' 9''	14' 4''	15'	26' 72''	13'	8'	6'

Quadro 06: Quantificação do tempo em cada estrutura de participação

As interações do tipo I ocorreram nas aulas dos dois participantes. Os momentos em que o professor assumiu o papel centralizado, gerenciando e controlando a interação ocorreram nas aulas transcritas nas configurações IA e IB (Silva, 2003, p. 98). A configuração IC não ocorreu nas aulas analisadas, mas será discutida tendo por suporte as anotações de campo da pesquisadora.

A configuração IA, ocorreu no momento em que o professor interagiu de forma centralizada, como falante principal, ratificando todos os alunos como ouvintes primários fazendo perguntas. Este arranjo interacional foi evidenciado de forma mais significativa na aula da professora Maria na E.R. (12min e 45 seg.) e no C.E. (6min. e 35 seg.). O exemplo 03 transcrito abaixo demonstra esta configuração:

Maria: *Vamos lá então qual o mês que vem antes de February?*

Alunos: *January*

Maria: */dz/ /dzanuery/*

Maria: *então primeiro é January ?*

Alunos: *January*

Maria: *vocês ainda estão falando /ja/ e é /dza/ repeat*

Alunos: */dzanuery/*

Maria: *número dois vem antes de November?*

Alunos: *October* (Exemplo 03)

De um lado, esta estrutura de participação é criticada por alguns autores, visto que limita a participação dos alunos e diminui a motivação de aprender por ser uma prática “mecanizada” (Cazden, 1988, Hall, 2001, Silva, 2003). Por outro lado, apesar de ser uma prática controlada, parece-nos que ela pode ser considerada positiva em alguns momentos da aula. Poderia ser caracterizada como uma oportunidade que o professor tem para incentivar a participação dos alunos. Outro aspecto relevante, também verificado por Silva (2003, p.102) é o fato da professora não nomear os alunos para responder. Eles participam livremente tomando o turno da professora para responder.

A configuração IB foi construída com a finalidade de realizar atividades de compreensão oral e ocorreu somente no contexto do C.E.. Apesar de não haver nenhuma ocorrência na aula transcrita do professor Renato no C.E., esta configuração foi relevante nas outras aulas observadas neste contexto. Os dois professores utilizavam o material de áudio, que fazia parte do livro didático, e também materiais extras, como músicas, por exemplo.

A configuração IC, que é o arranjo interacional construído para que os alunos pudessem repetir listas de vocabulário, não foi evidenciada em nenhuma das aulas transcritas. No entanto, segundo as notas de campo da pesquisadora, ela ocorreu, de forma representativa, em outras aulas da professora Maria na E.R.. Este tipo de interação é típico das aulas tradicionais em que o professor controla o momento em que os alunos podem tomar o turno da fala, a duração dos turnos e o que devem falar (Silva, 2003, p. 106). Segundo a autora supra citada, os alunos entendem a mudança de código lingüístico devido a uma cultura de aprender língua estrangeira, que valoriza a pronúncia correta e que atribui ao professor o papel de exercer comandos, reorganizando as interações conforme os objetivos das atividades pedagógicas que propõe. Este modelo é

falantes primários; *Configuração 4 A*: o aluno toma o turno de fala do professor que está centralizado como falante principal interagindo com a sala como um todo e o ratifica como seu ouvinte; *Configuração 4 B*: quando os alunos ratificam o professor para a resolução de dúvidas de interesse pessoal que não fazem parte da lição, enquanto os outros alunos não participam da interação.

positivo, segundo Silva (2003, p.106), pois os alunos têm a oportunidade de pronunciar novo vocabulário tendo o apoio do modelo do professor, contudo não deve ser o único modelo interacional proposto.

A configuração ID ocorreu de forma mais predominante na aula do professor Renato no C.E. (13 min) e na aula da professora Maria na E.R. (9 min.). Nesta configuração, o professor como falante principal ratifica um aluno para falar, pedindo para ler ou para resolver os exercícios. O exemplo 05 abaixo demonstra como esta configuração era construída na aula do professor Renato:

Renato: *you can use /sold/ you can use /sold/ yeah there are other words but you can use this (+) can you give the solution Patrícia?*

Patrícia: *the number of tourists decreased because there had been numerous bomb attacks*

Renato: *yes (+) it's all right or there had been numerous bomb attacks so the number of tourists decreased dramatically (+) what else? Because there had been (+) there had been numerous bomb attacks (+) ok (+) now number four I want Priscila to do it and number five you two do two minutes to correct the sentences. (Exemplo 04)*

Nas interações do tipo II, Silva (2003, p.98) afirma que “o professor permanece centralizado como falante principal e os alunos como ouvintes primários não se esperando que tomassem os turnos de fala durante estes momentos”. No presente estudo ocorreram as configurações de participação IIA e IIB.

A configuração IIA ocorreu com mais predominância no C.E. nas aulas dos dois professores (Maria 7 min e 30 seg.) e (Renato 6 min.). Nestes momentos, o professor ratificava os alunos como ouvintes primários para dar instruções, explicações do conteúdo ou para relatar fatos. Esta configuração se assemelha ao movimento pedagógico de estruturação (STR) já discutido anteriormente. Na E.R. esta configuração só foi utilizada para dar instruções no início das atividades propostas. O exemplo 05 ilustra esta configuração:

Maria: *an example ah (+) this room is really small (+) isn't it ? that's the tag question (+) this room is really small is positive (+) the tag question is negative isn't it (+) isn't it is the tag question (+) but suppose that I have a NEGATIVE sentence it isn't so big (+) is it? So my tag has to be positive (+) it isn't so big (+) is it? (+++) if you have a positive in one side the other is negative (+) if you have a negative here the other is positive (+) the idea is you just put the verbs like verb to be (+) modals (+) like can't she (+) can't he (+) and auxiliary do (+) does (+) did (+) the same verb tense you don't change the verb tense (+) so let's try (+) you dictate the sentence (+) right Dalva (+) and Dalva make the tag question here and then you dictate to Emerson and he gives the tag question (Exemplo 05)*

Em suas pesquisas Silva (2003, p. 110) observou que neste tipo de configuração é rara a participação e a tomada de turno por parte dos alunos. No presente estudo, todavia, mesmo quando esta configuração é predominante, verifica-se que os alunos tomam o turno dos professores nos dois contextos, seja em língua alvo ou materna, para tirar dúvidas sobre as atividades propostas ou sobre o conteúdo¹². Apesar desta tomada de turno ocorrer com mais frequência no C.E., acreditamos que tal procedimento seja positivo, pois os alunos se sentem à vontade para interagir. Atribuímos o fato da referida configuração estar mais presente no C.E. do que na E.R. às atividades que são desenvolvidas pelos professores em sala de aula, porque a nosso ver elas envolvem os alunos e os preparam mais para a comunicação.

A configuração IIB que se refere aos momentos em que os alunos interagem entre si sem a solicitação da professora, foi comum em todas as aulas. Infelizmente, devido a problemas técnicos não previstos, não foi possível registrar as falas dos alunos em sua totalidade.

Nas interações do tipo III, o professor assume o papel descentralizado, já que os alunos desenvolvem interações em pares ou interagem livremente para o desenvolvimento das atividades (Silva, 2003, p.98). Foram evidenciadas as configurações IIIA e IIIB nas aulas analisadas. Na configuração IIIA, os alunos têm a oportunidade de se expressar na língua estrangeira. A referida configuração ocorreu de forma mais acentuada no C.E.. Ela será discutida com mais detalhes nos movimentos de ajuda na seção das percepções dos alunos.

Na configuração IIIB, a turma toda interagia entre si livremente. O arranjo interacional acontecia durante o aquecimento para as atividades, para discussão de assuntos relativos ao uso da língua e para solucionar alguma dúvida da turma. Nestes momentos, o professor lançava o assunto e discutia com os alunos sem haver controle na distribuição dos turnos. Todos participavam da interação. Este tipo de interação ocorreu somente no C.E. nas aulas dos dois professores. Na aula da professora Maria durante 5 minutos e na aula do professor Renato 8 minutos.

¹² Neste estudo, no momento em que o aluno toma o turno do professor para solicitar alguma informação, a configuração muda, neste caso da IIA para IVA.

Já nas interações do tipo IV, Silva (2003, p.98) afirma que “o professor é ratificado como ouvinte-falante primário por um aluno ou por um grupo de alunos”. Há ocorrências das configurações IVA e IVB nas aulas transcritas. A configuração IVA é o arranjo interacional que se construiu quando o aluno tomava o turno de fala do professor que estava centralizado como falante principal interagindo com a sala como um todo e o ratifica como seu ouvinte-falante primário para questionamentos de clarificação sobre vocabulário, estruturas gramaticais ou resoluções de exercícios (Silva, 2003, p.122). Esta configuração foi evidenciada nas aulas da professora Maria nos dois contextos. No exemplo 06 de nosso corpus, a professora dava as instruções para uma atividade que seria desenvolvida em pares com foco no uso dos “tag questions”. O aluno toma o turno da professora para esclarecer a dúvida sobre como desenvolver a atividade usando a língua alvo e a professora usa exemplos para esclarecer melhor as instruções dadas. O aluno participa da negociação atuando como parceiro da professora.

Maria: *the activity is (+) I have to dictate the sentence and you have to give the tag question (+) ok? (+++) so (+) they don't like soap opera (+) you have to tell the tag for the sentence I dictated for you (+)*

Douglas: *I have to make the tag?*

Maria: *you have a negative sentence so you have to make the tag positive*

Douglas: *don't they like?*

Maria: *do they?*

Douglas: *do they?*

Maria: *no (+) remember (+) the tag /?/ is negative so you put the tag positive (+) they don't like soap opera (+) DO THEY? Do they like no (+) do they (+) now I have to dictate for you right (+) she has been an actress all her life (+) all her life/*

Douglas: *hasn't she?*

Maria: *hasn't she because it's positive and the tag is negative (+) she has been an actress all her life hasn't she? (+) you didn't want to be single (+)*

Douglas: *did I? (Exemplo 06)*

Esta interação foi muito produtiva para o aluno Douglas e para seus colegas, do ponto de vista da instrução dada, pois os alunos puderam compreender melhor o que fora proposto, apesar de não terem participado diretamente da interação. O fato de os alunos terem a liberdade de interromper o professor durante as explicações é muito importante e demonstra a liberdade que eles têm em colocar questões e o interesse da professora em atender às dificuldades dos alunos. Silva (2003, p.125) relaciona o fato de os alunos não interromperem o professor durante as explicações aos valores atribuídos aos papéis sociais de cada um em sala de aula. Segundo a autora, ainda que o aluno tenha o poder de interromper o professor, tomar o turno de fala como falante principal e ratificá-lo como seu ouvinte-falante, ainda assim, o professor continua sendo o principal gerenciador e organizador das interações. No entanto, do ponto de vista comunicativo, a atividade não foi muito relevante, pois o foco foi dado apenas nas formas e os alunos não utilizaram a língua com uma função comunicativa.

A configuração IVB ocorre, de acordo com Silva (2003, p.125), quando o grupo de alunos ratificava o professor como ouvinte-falante primário para a resolução de dúvidas de interesse pessoal que não faziam parte da lição, enquanto os outros alunos não participam da interação. Este arranjo somente ocorreu nas aulas do professor Renato na E.R. (6min.). Nas aulas da professora Maria, os alunos discutiam muitos assuntos, mas sempre relacionados à disciplina ou às atividades propostas. Este arranjo interacional ocorreu somente na aula do professor Renato no contexto da E.R. (6 min.). A interação foi feita em língua materna e demonstra o interesse dos alunos em receberem insumos na língua alvo por parte do professor. Eles demonstram que compreendem o papel do professor como o responsável pelo gerenciamento e organização das atividades pedagógicas.

Os resultados obtidos neste estudo confirmam pesquisas feitas anteriormente. A fala predominante em sala de aula é a do professor. O papel deste último é o de organizar a interação. Ele pode fazê-la de forma mais ou menos centralizada. Os professores participantes desse estudo, apesar das tentativas comunicativas, ainda centralizam a interação e distribuem pouco os turnos para os alunos. Isto acontece de forma mais acentuada na E.R..

Há a predominância de um modelo interacional bastante tradicional, ou seja, há uma elicitación do professor, uma resposta dos alunos e uma avaliação ou comentário por parte do professor. Isso ocorre com maior frequência na E.R.. Este modelo interacional foi também observado por Pedro (1992), McHouls's (1978), Cazden (1988), Silva (2003) entre outros. É importante observar que não há somente um movimento pedagógico predominante nas aulas dos participantes. Há tentativas dos professores, principalmente no C.E., em dar voz aos alunos, em promover atividades que os alunos possam utilizar a LE para se comunicarem.

4.4. Reação dos alunos à abordagem do professor

Esta seção visa a discutir às percepções e crenças dos alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês, a participação deles nas aulas e as reações deles sobre a abordagem de ensinar dos professores participantes.

Dentre os participantes, dez (10) afirmam ter interesse e gostar de estudar inglês e seis (6) afirmam não gostar. Os alunos que afirmaram não gostar, justificam dizendo que acham difícil aprender a língua e que não acham as aulas interessantes. O fato de os alunos estarem motivados ou não pode interferir no sucesso, ou não, da aprendizagem (Brown, 1994, p. 152).

Os alunos foram questionados quanto à relevância de se aprender inglês. Treze (13) destes alunos disseram ser importante aprender e, três (3) disseram que não. Percebe-se, pelos dados, que a maioria dos alunos que têm interesse em aprender inglês apresentam um equilíbrio nas justificativas relacionadas às motivações integrativas e instrumentais¹³. É grande o número de alunos que acredita que o conhecimento da mesma é uma necessidade prática. Esses alunos são mais motivados a aprender inglês por motivos instrumentais, ou seja, eles podem ampliar a visão de mundo, aumentar as chances de arrumar um bom emprego e utilizar o aprendizado como ferramenta para auxiliar na leitura de textos. Muitos entrevistados também têm uma motivação integrativa para aprender a língua inglesa, ou seja, para conversar, para ouvir músicas, viajar, ou até mesmo mudar para o exterior.

Os alunos foram questionados sobre as expectativas deles em relação às aulas de inglês. Observa-se pelos dados que as expectativas dos alunos de ambos os professores estão direcionadas ao desenvolvimento de estratégias e habilidades, em sala de aula, que eles ainda não são capazes de desenvolver individualmente, como por exemplo, desenvolver as habilidades de percepção e a produção oral (listening e speaking). A maioria deles relatou que também aprende melhor através da leitura ou das tarefas de casa.

Os alunos entrevistados e oriundos da E.R. afirmam que as atividades em pares quase não acontecem nas aulas de inglês para o desenvolvimento da habilidade oral e concordam que elas seriam benéficas à aprendizagem. Segundo eles, seria mais fácil falar com o colega do que com a turma toda. No contexto do C.E., os alunos relataram que gostam das atividades em pares e reconhecem a importância delas para o desenvolvimento de habilidades, da prática oral e do reforço da matéria dada.

Observa-se que o objetivo da maioria dos alunos é a compreensão e produção oral, visto que as expectativas envolvem estas habilidades. Para os alunos, a sala de aula pode ser um lugar propício à aprendizagem. Sendo assim, na crença deles, a interação deve refletir o caráter comunicativo da sala de aula.

4.4.1. Participação dos alunos nas aulas

Para analisar a fala do aluno em sala de aula procedeu-se à investigação dos mesmos movimentos pedagógicos da análise feita do discurso dos professores, como apresentado no quadro 08¹⁴ e os movimentos de ajuda (HEP) foram cronometrados e serão discutidos separadamente no quadro 08¹⁵, pois não foi possível transcrever a fala dos alunos durante as atividades em pares ou quando eles interagem entre si.

Alunos Participantes	STR	SOL	RES	REA	Total por contexto
Maria (C.E.)	---	06	45	12	63
Maria (E.R.)	---	09	17	02	28
Renato (C.E.)	05	12	41	09	67
Renato (E.R.)	---	24	04	17	45
Total	05	51	107	40	183
Freqüência	3%	28%	58%	22%	

Quadro 08: Movimentos pedagógicos dos alunos nas aulas dos dois contextos

Observa-se que grande parte do discurso dos alunos preenche a função de demonstrar a aquisição de conhecimentos. Os movimentos de solicitação foram utilizados por eles para solucionar dúvidas sobre o

¹³ Motivação instrumental: motivação em aprender a língua estrangeira para atingir objetivos instrumentais, tais como, trabalho, leitura de textos, traduções, etc. Motivação integrativa: Motivação em que os aprendizes desejam se integrar na cultura do país falante da língua em questão (Brown, 1994, p.153).

¹⁴ Cf. p. 79 da presente pesquisa.

¹⁵ Cf. p. 105 da presente pesquisa.

conteúdo, sobre o cronograma e sobre o andamento das atividades. Percebe-se que os alunos têm a liberdade de fazer perguntas, embora algumas sejam feitas na língua materna. No que diz respeito aos movimentos de reação, os resultados dão algumas indicações sobre a organização social da escola. Os movimentos de reação diferem dos movimentos de resposta, visto que não são diretamente provocados por movimentos de solicitação e servem para modificar e ou avaliar uma afirmação anterior (Pedro, 1992, p. 060). E ainda que o espaço do C.E. seja um local em que o professor estimula mais as reações espontâneas dos alunos fazendo mais perguntas referenciais prevalece o modelo de pergunta, resposta e avaliação. Estes movimentos foram cronometrados como apresenta o quadro 09 abaixo:

Alunos Participantes	Movimentos de ajuda (HEP)
Maria (C.E.)	11' 32''
Maria (E.R.)	---
Renato (C.E.)	12' 40''
Renato (E.R.)	2'

Quadro 09: Movimentos de ajuda (HEP) dos alunos participantes

De acordo com a tabela acima e as anotações de campo da pesquisadora, os movimentos de ajuda ocorreram em maior número no centro de extensão, quando alunos discutiam e colaboravam entre si no desempenho de atividades comunicativas. Esta negociação acontecia na maior parte do tempo na língua alvo, mas quando os alunos tinham dificuldades com o vocabulário se expressavam na língua materna. Os dois professores desenvolveram estas atividades em pares e grupos no C.E.. Na E.R. estas atividades não foram desenvolvidas por nenhum dos professores dentro do período das observações e filmagens. O único movimento de ajuda que ocorreu neste contexto foi de uma aluna do professor Renato que, na língua materna, auxiliou um outro aluno que estava tendo dificuldade em uma atividade de gramática (2min.).

5. Conclusões

Apesar de os professores compreenderem a importância da interação, eles ainda enfrentam dificuldades em colocá-la em prática de forma a atender às necessidades dos alunos. Geralmente, estas dificuldades são atribuídas pelo senso comum ao nível de proficiência do professor e dos alunos, à motivação, ao contexto, etc. No entanto, percebe-se neste estudo que as dificuldades vão além desses fatores.

Os professores têm proficiência na língua alvo e é importante ressaltar que há tentativas por parte deles em desenvolver um trabalho comunicativo, e nosso estudo mostra que ele se dá de forma mais eficaz no Centro de Extensão. Na escola regular, as atividades refletem metodologias mais próximas do método de gramática-tradução e audiolingual, ou seja, a língua é ensinada em pequenas partes fragmentadas sem uma função comunicativa. Parece-nos que as tarefas propostas não pressupõem a produção do aluno e não proporcionam mudanças na estrutura interacional de forma a desenvolver a aquisição (Long, 1983, Swain, 1985)

A análise lingüística demonstra que os professores estão em busca de aprimoramento e desenvolvimento de competências (Almeida Filho, 2001, p.20). Há uma tentativa de ambos os professores em utilizar diferentes movimentos pedagógicos em uma mesma aula nos dois contextos. O fato é que eles agem conforme a compreensão deles sobre o contexto. Como discutido anteriormente, eles compreendem que o Centro de Extensão é o lugar para o desenvolvimento das habilidades orais integradas às outras habilidades e, por isso, eles conseguem atingir um nível de interação contingente (Lamy & Goodfellow, 1999, p. 44). Ambos os professores dão as aulas na língua alvo e desenvolvem as habilidades de forma integrada, conforme demonstrado com os movimentos IB, IIIA e IIIB. Eles dão mais oportunidades para os alunos interagirem entre si, como comprovam os movimentos de ajuda (HEP). Eles elicitam mais as informações dos alunos com perguntas referenciais. E, ainda assim, no Centro de Extensão, percebe-se, em alguns momentos, um modelo bem tradicional, o que reflete um artificialismo no discurso.

Na Escola Regular, eles se comportam de forma diferente. A análise interacional não reflete que a sala de aula seja um lugar para desenvolvimento da interlíngua do aluno através da comunicação. Pensamos que, os movimentos mais relevantes foram os movimentos centrados no professor. As oportunidades de interação são menores, as atividades não são interativas e a abordagem que os professores utilizam não refletem as funções comunicativas.

Atualmente, os professores coexistem com dois paradigmas, dominante e emergente e vivem um tipo de transição que, para eles, é conflituosa (Pimentel, 1993, p.35). Os professores ficam entre um paradigma e

outro, e isto os impede de mudar de perspectiva, para se lançarem, com segurança, na insegurança assumida. A abordagem de ensinar dos professores, nesse estudo, é permeada de propostas comunicativas e outras, talvez, apoiadas em modelos do passado. Acreditamos que os professores participantes deste estudo se encontram em um estágio transitivo de consciência (Freire, 1970), pois eles já se sentem incomodados com algumas de suas práticas. Isto é muito positivo pois este é o estado permanente de um professor crítico-reflexivo.

Os alunos demonstram ter interesse em aprender inglês e eles esperam que, em sala de aula, os professores desenvolvam com eles as habilidades que se apresentam como desafiadoras, como por exemplo, a percepção e produção oral. Pelos dados, percebe-se que os alunos compreendem a importância de se aprender uma LE e da importância de o ensino ser desenvolvido de forma interativa.

A maioria dos alunos percebe qual é o modelo interacional proposto pelo professor e a maioria deles se comporta conforme este modelo estabelecido. Dalacorte, (1999, p.145) afirma que os alunos dentro do contexto e de suas experiências pessoais, usam modos para atuar em sala de aula que estejam de acordo com as normas pré-estabelecidas pelo seu contexto sócio-cultural e que reflitam suas próprias crenças. Os alunos, no Centro de Extensão compreendem que os modelos interacionais foram estabelecidos para que eles possam interagir, interferir e até mesmo interromper o professor se for preciso. Eles sabem que em alguns momentos eles só devem responder, em outros eles têm a liberdade de se expressarem na língua alvo ou até mesmo na língua materna. Na escola regular, os alunos também compreendem que a eles cabe responder as perguntas do professor ou fazê-las para tirar dúvidas. Porém, em alguns momentos há um choque de expectativas, e surgem algumas dificuldades na implementação da prática que o professor acredita. O aluno percebe que aquele modelo interacional proposto não é adequado às expectativas dele em relação à disciplina. Marcuschi, (1998, p.19) atribui isto ao fato de que nem todas as crenças e convicções são negociáveis e este choque pode tornar a relação e a comunicação difícil e conflituosa. Parece-nos que este conflito é positivo quando o professor consegue compreender que algo está errado na abordagem de ensinar adotada por ele. Esta percepção pode ajudá-lo a criar estratégias para a solução do problema.

6. Contribuições e desdobramentos

Os resultados desta pesquisa mostraram que mesmo que o professor tenha consciência da importância da interação para o aprendizado de uma língua estrangeira, ele enfrenta dificuldades e vivencia conflitos na prática. Percebe-se ainda que estas dificuldades se agravam em determinados contextos por vários fatores.

Nosso estudo poderá ter desdobramentos. Propõe-se que sejam desenvolvidas pesquisas colaborativas para que o professor dialogue com o pesquisador acerca de suas dificuldades e desta forma possa pensar em estratégias para minimizar a interferência negativa de seus dilemas na sua prática¹⁶. Acredita-se que é o momento de se desenvolver pesquisas para auxiliar o professor em sala de aula e a prática reflexiva e colaborativa pode ser um dos meios. Seria louvável testar outros modelos interacionais na Escola Regular e checar a eficácia deles, uma vez que este contexto é o que mais trouxe dificuldades para o professor. A educação continuada pode ser um caminho para que o pesquisador, juntamente com o professor, possa utilizar-se de instrumentos de interferência na sala de aula para checar de que maneira modelos comunicativos funcionam neste contexto. Um exemplo seria sondar as expectativas dos alunos antes de planejar o curso, utilizar mais estratégias de co-opção e gerenciamento de grupos, etc.

Além disso, é relevante repensar a formação dos professores para que não só aspectos relativos à metodologia sejam discutidos em sala. Em nossa opinião, seria necessária a preparação dos professores para enfrentar dificuldades. O estudo das crenças e abordagens pessoais e das variáveis contextuais devem ser contemplados nos cursos de formação dos professores. O que o professor é em sala de aula tem relação com suas crenças, com a forma como ele define os problemas e com as ações que ele vai tomar para a solução ou gerenciamento dos mesmos.

¹⁶ “Reflexão colaborativa: Ações para o desenvolvimento do professor” é um exemplo de pesquisa deste cunho. A tese de doutorado está sendo desenvolvida pela autora na FALE/UFMG.

7. Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.15-29, 2001.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- DENSCOMBE, M. *Classroom Control. A sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin Publishers, 1985.
- HALL, J. K. VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.
- HEAP, J. L. Conversation Analysis Methods in researching Language and Education. In: NH. Hornberger and D. Corson (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, v.08: Research Methods in Language and Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 1997. p.217-225.
- JORGE, M., OLIVEIRA, S. B. Reflexões de alunos professores sobre a interação na sala de aula. *13º COLE: COM TODAS AS LETRAS COM TODOS OS NOMES*. (no prelo).
- _____. *O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*, 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- LAMY, M. N. GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation". The Virtual Language Classroom. *Language Learning & Technology*. v.2, n. 2, p.43-61, January, 1999.
- MCHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society*. V.7. 1978, p.183-213.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. RAMOS, R. C. G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.
- MOTTA, S. R. *São realmente comunicativas as aulas nas quais se utiliza a abordagem comunicativa?* Agosto, 1999. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras). Faculdade de letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, S. B. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos*. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- PEDRO, E. R. *O discurso na aula: Uma análise sociolingüística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.
- SILVA, A. T. *Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa: Foco na construção da interação*. 2003. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- SINCLAIR, J. COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, Oxford University Press, 1975.
- TSUI, A. B. M. *English conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- _____. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996.
- XAVIER, R. P. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. *The ESPECIALIST*, São Paulo. Educ: Editora da Puc/ SP, v. 22. n. 1, p. 1-25, 2001.