



the ESP, São Paulo, vol. 22, nº 1 1-25

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO PROFESSOR
DE INGLÊS E A SUA PRÁTICA DOCENTE:
TRÊS ESTUDOS DE CASO ***
**The Teacher's Communicative Competence in the English
Language Classroom: three case studies**

Rosely Perez XAVIER (Universidade Federal de Santa Catarina)

Abstract

This paper analyses the teaching practice of three teachers of English in three different secondary school students groups. These teachers were chosen because of their different levels of communicative competence and the way they used to make themselves understood in the target language. The data were collected through field notes.

The results show that a fluent teacher may not be able to provide learning opportunities in class. Contrary to that, a less fluent teacher may be able to promote successful interaction in the target language despite his/her linguistic deficiencies. It is claimed, therefore, that the teacher of English must develop not only communicative competence in the target language but also a meaningful and cooperative interaction in the classroom.

Key-words: *English teaching practice; public school; negotiated interaction; comprehensible input.*

Resumo

Este trabalho analisa a prática docente de três professores de inglês em três diferentes turmas do ensino fundamental. Eles foram escolhidos em face de seus diferentes níveis de competência comunicativa na língua inglesa e da maneira como eles faziam uso dessa competência para se fazerem entender na língua-alvo. Os dados foram coletados através de notas de campo.

* Trabalho apresentado em 19/04/00 no I Congresso Ibero-americano de Formação de Professores, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria.

Os resultados mostram que, mesmo sendo fluente na língua estrangeira (LE), o professor pode não ser capaz de promover oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, um professor menos fluente na LE pode ser capaz de conduzir uma interação relativamente bem sucedida nessa língua apesar de suas deficiências lingüísticas. Entende-se, portanto, que um professor de inglês deva desenvolver não apenas sua competência comunicativa, mas também uma interação significativa e colaborativa em sala de aula.

Palavras-chave: *prática de ensino de inglês; escola pública; interação negociada; insumo compreensível.*

1. Introdução

Há uma crença na área do ensino de línguas estrangeiras (LEs) segundo a qual professores com pouca fluência¹ na língua-alvo não têm condições de estabelecer em sala de aula uma interação nessa língua devido às suas limitações lingüísticas. Há ainda os que dizem que essa prática interativa não funciona nas escolas do Ensino Fundamental e Médio pois os alunos, particularmente os iniciantes, não estão preparados e pouco entenderiam o que o professor estaria falando na LE. Em contrapartida, acredita-se que professores fluentes na língua-alvo são capazes de propiciar maiores oportunidades de aprendizagem pela possibilidade de interagirem com os alunos nessa língua.

Numa perspectiva sócio-interacionista aplicada ao ensino de LE (Long, 1983; Swain, 1985), a aprendizagem decorre de um processo interativo, negociado, colaborativo e comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que torna a aula de LE um lugar onde a aprendizagem implícita, explícita, colaborativa e formulaica podem ser promovidas.

¹ **Fluência** consiste na capacidade de mobilizar recursos lingüísticos próprios a serviço da comunicação em tempo real, isto é, produzir (e compreender) fala em velocidades relativamente normais. (Skehan, 1996:48)



A *aprendizagem implícita* resulta da compreensão do que é falado e lido na LE. Portanto, o professor que fala a língua-alvo em sala de aula, utilizando uma linguagem calibrada e compreensível, que insiste e incentiva constantemente os alunos a se comunicarem nessa língua, e que introduz textos escritos e orais em forma de tarefas, está certamente promovendo a aprendizagem implícita. A *aprendizagem explícita*, por sua vez, decorre principalmente da instrução formal e/ou de tarefas com foco na forma. A *aprendizagem colaborativa*, por outro lado, é promovida quando o professor dá voz aos alunos, compartilhando com eles papéis tradicionalmente desempenhados por ele. Quanto à *aprendizagem formulaica*, ela se refere às expressões rotineiras e padronizadas² usadas para atender determinadas necessidades comunicativas em sala de aula.

Dentre esses tipos de aprendizagem, a implícita é a que decorre não somente de textos escritos para a leitura e compreensão/interpretação, mas também da fala do professor e a dos alunos, que se propõem a se comunicar na língua-alvo, maximizando as oportunidades de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Tendo em vista a construção da interação na LE em sala de aula, esta pesquisa propõe analisar como três professores de inglês fazem uso de sua competência comunicativa para estabelecerem uma interação mais promissora de aprendizagem. Por competência comunicativa, refiro-me ao *conhecimento* consciente e inconsciente da língua-alvo e de outros aspectos referentes ao uso comunicativo dessa língua, bem como a *habilidade* de utilizar esses conhecimentos em comunicação real (Canale:1983). Segundo Canale (1983), a competência comunicativa requer quatro sub-competências: a **gramatical**, que consiste no conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia, a **sociolingüística**, que trata das regras de adequação de significados e formas gramaticais em diferentes contextos de comunicação, a **discursiva**, que abrange o conheci-

² **Expressões rotineiras** referem-se às frases/expressões aprendidas como pedaços memorizados de língua (ex. I don't know; I can't understand), enquanto que **expressões padronizadas** referem-se às frases/expressões que são parcialmente analisáveis e que apresentam uma ou mais lacunas (ex. Can I go to ____ ?) (Krashen e Scarcella:1978).

mento de combinar formas e significados para a construção de textos coerentes, e a **estratégica**, que envolve o conhecimento de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar limitações em uma ou demais áreas da competência comunicativa.

2. A Importância da Interação na LE

Com o advento do movimento comunicativo na década de 70, a interação passou a ser o elemento principal no processo de ensino e aprendizagem em face de sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Para Chaudron (1988:10), é através da interação que o aluno (i) decompõe as estruturas de L2 e infere o significado dos eventos de sala de aula, (ii) incorpora estruturas de L2 pelo princípio de “criação de andaime” (*scaffolding*), isto é, pela provisão de estruturas lingüísticas quando engajados em trocas conversacionais e (iii) dá sentido aos eventos de sala de aula, dependendo do quanto a comunicação é construída em conjunto com o professor (Allwright, 1984; Breen, 1984).

Rivers (1987) também afirma que a interação na L2/LE possibilita aos alunos o aumento de seu estoque lingüístico quando ouvem ou lêem material autêntico de língua ou, ainda, quando ouvem/lêem a produção de seus colegas de classe em discussões, resoluções de problemas ou diários dialogados.

Long (1983), por outro lado, mostra a importância da interação ao introduzir em seu modelo de aquisição a noção de ‘interação modificada’, definida como ajustes interacionais e modificações lingüísticas feitos no discurso para torná-lo compreensível e a comunicação bem sucedida. Em seu modelo, o processo de negociação de significados contribui para a obtenção de insumo compreensível que, por sua vez, contribui para a aquisição da língua-alvo (interação negociada → insumo compreensível → aquisição). Os ajustes interacionais consistem em tentativas do interlocutor de entender o discurso ou fazer-se compreender e isso pode ser feito por meio de estratégias comunicativas: perguntas de compreensão (ex. “Do you follow?, Right?”), confirmação (ex.



“A house?”), clarificação (ex. “Sorry?”, “I can’t hear”) e outras. É através da interação, portanto, que os alunos têm a chance de negociar o significado e, desse modo, conseguir mais insumo para a aquisição.

Como forma de ampliar as oportunidades de aprendizagem, Swain (1985:252) introduz a noção de produção compreensível (*comprehensible output*) e questiona a hipótese do insumo construído na interação negociada (‘interaction input hypothesis’) como fator único de aquisição de L2. Para a autora, além de tornar o insumo compreensível através da negociação de significados, é necessário que o professor incentive a produção de língua dos alunos para que eles possam usar os seus próprios recursos lingüísticos, testar suas hipóteses e processar sintaticamente a L2, pois é possível compreender o insumo independentemente de sua sintaxe. Ela ainda conclui que as trocas conversacionais, embora pré-requisito para a aquisição, não são fontes de aquisição derivadas de insumo compreensível, mas de produção compreensível, isto é, aquela que vai além do repertório lingüístico do aluno quando ele tenta criar precisamente e apropriadamente o significado desejado.

Vale ressaltar ainda que, para Krashen (1982 & 1985), o bom professor é aquele capaz de tornar o seu insumo compreensível e promover uma ambiência com baixa ansiedade e isso não depende, necessariamente, do seu nível de competência lingüística. Em suas próprias palavras: “... *a good teacher is someone who can make input comprehensible to a non-native speaker, regardless of his or her level of competence in the target language* (1982:64).”

3. Metodologia

3.1. Sujeitos

Três professores (P1, P2 e P3) foram os sujeitos desta pesquisa por apresentarem competências distintas com resultados de ensino/aprendizagem distintos. Eram alunos da disciplina Prática de Ensino de Inglês da UFSC que estavam desenvolvendo atividades de estágio supervisionado sob a orientação e supervisão da professora da disciplina.

P1 é considerado fluente na língua inglesa pois comunica-se de maneira fluida, com expressões complexas, boa pronúncia e precisão gramatical. Através da sua produção de fala e dos planos de aula demonstrou ter boa competência comunicativa. P2, por sua vez, também mostrou-se fluente na língua inglesa, embora apresentasse alguns problemas lingüísticos e de pronúncia, mas nada que pudesse impedir ou desviar a compreensão das informações. P3, por outro lado, demonstrou pouca fluência na língua inglesa e uma precária competência comunicativa, apresentando limitações no uso da língua e deficiências gramaticais.

Cada um desses professores assumiu uma turma de 7ª série, observando cinco aulas do professor regular da classe e ministrando, em seguida, um mínimo de seis horas-aula. P1, por exemplo, ministrou o mínimo previsto devido aos contratempos gerados pelo cronograma da escola e pelo número irrisório de aulas de inglês oferecido no currículo, isto é, duas aulas semanais. P2, por outro lado, ministrou doze aulas e P3, quatorze, numa mesma escola cujo currículo oferecia três aulas semanais de inglês.

A escolha das turmas para o estágio baseou-se nos horários de aulas oferecidos pelas escolas e, conforme esses horários, foram escolhidas as aulas-faixa³ em detrimento das aulas espalhadas pela semana. Na turma de P1 havia 39 alunos variando de 12 a 15 anos que, segundo ele, “não eram seriamente indisciplinados”, sendo uma parte da turma esforçada, participativa e atenta às aulas (Relatório de Estágio de P1, p.1). Somente dois ou três alunos estudavam inglês em escolas de idiomas. Na turma de P2 havia 29 alunos com idade média de 13 anos. A maioria deles já havia estudado inglês em séries anteriores (5ª e 6ª séries) com uma carga horária de duas aulas semanais (Relatório de Estágio de P2, p.11). Na turma de P3 também havia 29 alunos com idade variando de 12 a 16 anos (Relatório de Estágio de P3, p.9).

A intervenção de P1, P2 e P3 nas turmas escolhidas para o estágio foi árdua sob vários aspectos. Um deles está relacionado à sua primei-

³ **Aulas-faixa** referem-se a duas aulas seguidas.



ra experiência como professores, assumindo as aulas com um pouco de insegurança, receio do fracasso e preocupação de estarem sendo avaliados pela professora supervisora. Um outro aspecto trata da abordagem de ensinar desses professores, que se diferenciava daquela dos professores regulares. Em outras palavras, P1, P2 e P3 propuseram um ensino voltado para a compreensão oral e escrita na língua-alvo, o raciocínio crítico e a produção de fala ‘mínima’⁴. Quanto às aulas dos professores regulares, elas eram ministradas na língua materna e o ensino centrado na gramática e funções comunicativas, com exercícios que visavam a simples prática e aplicação de regras ou funções estudadas.

Segundo os professores regulares, suas aulas eram dadas em português devido à incapacidade dos alunos de compreenderem a língua-alvo. Cabe salientar que um deles havia morado nos Estados Unidos por cinco anos e mostrava-se fluente no inglês, mas insistia na dificuldade dos alunos em compreendê-lo quando tentava falar nessa língua em sala de aula. O outro professor regular também usava o mesmo discurso, embora nunca tentasse estabelecer uma interação na LE. Em seu Relatório de Estágio, P1 comenta essa questão, concluindo que as justificativas dos professores sugerem a sua própria incapacidade de se comunicarem na língua-alvo e não a incapacidade dos alunos em compreendê-la.

“Quando perguntada sobre os objetivos que tem para a turma, aparentou uma certa surpresa e retornou a um assunto que foi abundantemente discutido durante o período de observação: a falta de capacidade e/ou interesse dos alunos para aprender línguas estrangeiras. Diz que só o que os professores de inglês podem fazer é “ensinar o básico”, posto que os alunos não entendem inglês (tanto ela como o professor de uma outra turma observada nos advertiram fortemente contra o uso da língua estrangeira durante as aulas...)” (:2)

⁴ Por **produção de fala ‘mínima’** refiro-me aos turnos mínimos (i.e. de uma única palavra), pequenos (i.e. de duas ou mais palavras como em frases nominais, verbais ou adverbiais) e médios (i.e. de uma única sentença). Os turnos longos ou auto-sustentados, isto é, aqueles que envolvem duas ou mais sentenças formando unidades maiores de significado, não foram considerados objetivos das aulas planejadas, embora eles se manifestassem de forma esporádica ao longo das aulas através da leitura oral de respostas longas.

“O professor também passou boa parte do resto da aula falando conosco. Falou sobre os motivos pelos quais não se fala inglês na sala de aula (eles não iriam entender; professores que falavam inglês na sala de aula não eram bem vistos pelos alunos – ele cita uma professora específica –, a Coordenação os instrui a não falar em língua estrangeira em sala de aula)... . Seu caso nos parece igual ao de nossa observação na turma de primeiro grau: projeta nos estudantes (e na instituição) sua insuficiência.” (:9)

3.2. O Material Didático

Ao assumir a turma, P1 precisou dar continuidade ao conteúdo do livro didático adotado pelo professor regular da classe, podendo, contudo, complementá-lo com outros tipos de tarefa. Isso flexibilizou, um pouco, a prática de P1 e possibilitou a ele criar e implementar tarefas mais relevantes e significativas como, por exemplo, a leitura e interpretação de uma fábula. P2 e P3, por outro lado, estabeleceram o seu próprio conteúdo programático, uma vez que o professor regular não adotava livro didático. Em face dessa flexibilidade, esses professores optaram por um ensino temático baseado em tarefas. Os temas escolhidos por P2 foram ‘Família’, ‘Violência’ e ‘Amizade’ e os de P3 foram ‘Aspectos culturais dos EUA e Brasil: esportes, comida, dinheiro, música e festividades’.

Todas as aulas de P1, P2 e P3 foram planejadas e replanejadas sob a orientação da professora supervisora de estágio, que assistiu a todas as aulas, exceto as de aplicação de provas bimestrais. As atividades de planejamento e replanejamento visaram a melhorar a qualidade das tarefas e a dos procedimentos didático-pedagógicos. Em seus planos de aula, os professores tiveram de prever sua fala em situações de comunicação previsíveis. Isso serviu de estratégia para que eles refletissem sobre as suas escolhas lingüísticas e futuras construções em face das situações comunicativas semelhantes. Dessa forma, os professores estavam estruturando o seu insumo (VanPatten & Cadierno, 1993) e, assim, promovendo evidência positiva, isto é, exemplos de como determinadas estruturas funcionam em determinados contextos de comunicação.



3.3. Coleta de Dados

As aulas foram registradas em notas de campo pela professora supervisora. Eram anotadas ações e condutas de cada professor, situações em que ele se comunicava na LE e as reações/produções dos alunos diante das informações recebidas na língua-alvo.

Os Relatórios de Estágio também serviram de referencial para esta pesquisa, pois neles constam dados sobre a escola, turma e o professor regular da classe, relatos de observação, os planos das aulas ministradas, as auto-avaliações, dentre outras informações coletadas por P1, P2 e P3. O Relatório de P2, em particular, também traz a opinião dos alunos com relação às suas aulas e as de seu companheiro. Esses dados foram coletados informalmente no último dia de aula, quando P2 e seu parceiro solicitaram à turma que se manifestasse, por escrito e individualmente, com relação às aulas dadas sem, contudo, a necessidade de se identificarem. Foi uma forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica do aprendiz.

4. Resultados e Análise

4.1. O Desempenho de P1

Como já mencionado anteriormente, P1 ministrou seis horas-aula dando seqüência a outras seis aulas de seu companheiro de grupo. Já na primeira aula, todos os professores-estagiários informaram aos seus alunos, em português, que as aulas seriam dadas em inglês e que tal procedimento não deveria ser motivo de preocupação, pois seriam usados meios lingüísticos (ex. paráfrases, explicações, exemplificações, sinônimos, cognatos) e não-lingüísticos (ex. gestos, figuras, dramatizações) para facilitar a compreensão. Além disso, foi salientado que o importante não era compreender palavra por palavra do que seria dito na língua-alvo, mas a idéia geral, principal da informação.

As aulas de P1 foram, portanto, uma continuação das aulas de seu companheiro, que já havia iniciado o processo interativo na língua-alvo. É importante mencionar que as seis primeiras aulas foram pro-

blemáticas da mesma forma que as aulas de P1. Em outras palavras, tanto P1 quanto o seu colega tiveram dificuldades em se fazer compreender na língua inglesa, muito embora ambos fossem fluentes nessa língua. O problema residiu basicamente no uso de estruturas não calibradas, assistemáticas, emitidas algumas vezes em ritmo rápido de fala, e na falta de incentivo ao engajamento dos alunos, criando uma interação pouco promissora de aprendizagem.

Ao longo de suas aulas, P1 apresentou dificuldades em calibrar a sua fala, usando estruturas “complexas” quando deveria simplificá-las ou torná-las transparentes para se fazer compreender. Um exemplo disso é o uso da estrutura “*Too much joke around here!*”, como forma de resgatar a atenção de alunos que perturbavam a aula. Nesse caso, teria sido mais eficiente usar estruturas cognatas acompanhadas de gestos como, por exemplo, “*Hey, you’re disturbing the class. Be quiet, please!*”. É claro que a firmeza de voz e o contato visual direto também seriam necessários para atingir o seu objetivo, isto é, resgatar a participação efetiva desses alunos.

P1 geralmente fazia pouco uso de gestos, exemplificações, repetições de fala, o que dificultava a compreensão da classe. A curto prazo, essa situação gerou um sentimento de fracasso nos alunos, desmotivando-os e criando uma resistência quanto ao uso da língua-alvo em sala de aula. Expressões como “*People, listen!*”, “*How many don’t have this?*”, “*Those who don’t have it, give me next class*”, “*Everybody finished?*” poderiam ter o seu significado facilitado por meio de gestos.

Uma outra tendência de P1 era a sua fala assistemática, ou seja, durante as aulas ele utilizava estruturas diversas para realizar uma mesma função comunicativa ao invés de consolidar estruturas já consagradas em aula. Por exemplo: “*Do you get it?*”, “*Do you know what fast food is?*”, “*What is to suggest?*”, “*What do you have to do?*” que poderiam ser substituídas por estruturas do tipo “*Do you understand?*”, “*What’s the meaning of ____ in Portuguese?*” e “*What are you supposed to do in this activity?*”.

Sobre essa questão, P1 faz o seguinte comentário em seu Relatório de Estágio:



“Quando se aprende uma língua, deve-se aos poucos expandir nosso arsenal lingüístico, abrindo o leque das possibilidades, de modo que uma mesma pergunta possa ser feita de diversos modos diferentes. [...]. Quando se está em sala de aula e se tem um grupo de pessoas a quem a idéia de aprender uma língua estrangeira através da língua estrangeira parece hedionda e sem sentido, deve-se abandonar todas estas possibilidades, e selecionar uma única forma de se fazer esta ou aquela pergunta. Penso ser este o principal problema com que me defronto em se tratando da minha falta de sistematicidade. Até então, quatro anos de faculdade não me haviam programado para pensar em um inglês específico para a sala de aula. Ainda que eu já me tivesse programado para restringir minha fala às expressões afixadas no quadro e transcritas nos planos de aula, eu ainda teria de me habituar a ver o inglês de sala de aula como uma variedade diversa da variedade que me é costumeira. Toda essa discussão pode ser convertida para a questão da velocidade excessiva com que falei durante a aula.” (:18)

A observação de P1 sugere que o uso sistemático de certas estruturas para realizar determinadas funções é condição de aprendizagem somente para alunos com atitude negativa à LE. Essa foi a razão, portanto, que o fez “abandonar” o uso de formas diferenciadas na comunicação, condição essa somente para alunos com atitude positiva à LE. No meu entender, o uso da LE em sala de aula requer ajustes constantes na fala do professor, independentemente de qual seja a atitude dos alunos para com essa língua. Mesmo com alunos motivados, o compromisso com a calibragem e negociação de significados/sentido é importante para gerar aprendizagem implícita e colaborativa.

O uso aleatório de uma ou outra estrutura para manifestar uma mesma função comunicativa pode gerar um sentimento de insegurança em alunos iniciantes de LE em face à sua dificuldade de compreender as diversas formas proferidas e de construir uma relação entre elas e a sua função no discurso. Em sua pesquisa, Xavier (1999) salienta que

(...) o uso sistemático de certos procedimentos pedagógicos pode desencadear manifestações semelhantes por parte dos alunos. Por exemplo, os dados sugerem que o procedimento usual de P2 em perguntar aos alunos se concordavam ou não com as respostas fez com que a classe, com o tempo, interviesse nas interações para concordar/ discordar espontaneamente (ex. *I agree/ I disagree*). Nesse caso, eles não mais dependiam da pergunta de P2 para se expressar. [...] As reformulações e repetições das falas dos alunos por P2 também parecem ter influenciado alguns alunos a reformularem as falas de colegas e a corrigirem sua pronúncia. Da mesma forma, as constantes repreensões de P2 àqueles que perturbavam a aula acabou gerando manifestações voluntárias de alguns alunos que também passaram a repreender os colegas em outras situações de aprendizagem. Com base nas reações dos alunos a esses e outros procedimentos didático-pedagógicos, conclui-se que o professor é visto como um modelo comportamental, discursivo e lingüístico a ser seguido/ imitado... (:341).

É importante salientar que o uso freqüente de uma mesma estrutura para realizar uma determinada função comunicativa não significa, necessariamente, que outras estruturas ou formas gramaticais não possam ser utilizadas para manifestar essa mesma função ao longo do curso. Novas estruturas deveriam ser introduzidas somente quando os alunos já estivessem familiarizados com as estruturas “antigas”, exceto se as novas forem estruturas simples e facilmente compreendidas no contexto (ex. *Good bye, See you next class.* – para despedir-se; *Hi, Hello, Good morning* – para cumprimentar; *Very good, Excellent, Perfect* – para elogiar).

Concordo com P1 quando ele se refere ao inglês de sala de aula como uma “variedade” lingüística diferente daquela que lhe foi ensinada durante a sua formação acadêmica. Na verdade, essa “variedade” consiste numa fala facilitadora, cheia de negociações com a ajuda de recursos lingüísticos e não-lingüísticos. Pode ser utilizada não somente no contexto de sala de aula onde o professor se faz compreender na língua-alvo, mas também em outros contextos onde a comunicação



se dá com falantes menos proficientes nessa língua. Certamente isso requer conhecimento e uso de estratégias comunicativas e discursivas que, segundo Widdowson (1979), tornam o discurso interativo e negociado.

No que se refere à produção oral dos alunos de P1, foi possível perceber pouco desenvolvimento. A principal razão pareceu estar na falta de investimento e incentivo de P1 para o uso do inglês em sala de aula. No momento da chamada, por exemplo, alguns alunos respondiam em português, outros em inglês; durante o assessoramento, alunos diziam “*Oh, professor!*” em vez de “*Teacher, please!*”; no momento da correção algumas respostas eram fornecidas em português (ex. “*Dois dólares e setenta e cinco centavos*”), outras em inglês (ex. “*Seven dollars and fifty cents*”). Mesmo na fala de P1 percebeu-se, em suas últimas aulas, o uso do português para expressões que já haviam sido introduzidas em inglês por ele próprio e pelo seu colega de estágio (ex. “*Só um minutinho*”, “*Vocês terminaram?*”). Esses deslizos e os precários investimentos de P1 na produção de fala dos alunos sugerem sua pouca consciência com relação à importância do uso da LE em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Nas aulas de P1 também foram observadas algumas interações em descompasso. Situações, por exemplo, em que o professor lia ou explicava o enunciado das tarefas enquanto muitos conversavam; alunos respondiam em voz baixa sem que todos pudessem escutar. Até mesmo o conteúdo das respostas não era, muitas vezes, questionado. É o caso de um aluno que respondeu “*I like soup for lunch*”, o que parece ser uma resposta atípica partindo de um adolescente. Não havia, portanto, questionamentos ou expansão do assunto, talvez pelo fato de P1 estar mais envolvido com as respostas linguisticamente corretas e não com o sentido ou o valor comunicativo das interações. Assim sendo, a comunicação caracterizava-se por pequenas e simples trocas conversacionais com foco no produto da aprendizagem e não no processo e construção de oportunidades de aprendizagem, muito embora P1 demonstrasse exímia competência comunicativa.

4.2. O Desempenho de P2

P2 ministrou doze aulas e desde o início foi capaz de se fazer compreender na língua inglesa, utilizando-se de muitos gestos, explicações, dramatizações e a colaboração da classe. Em suas próprias palavras: “Calibrar minha fala foi sempre minha preocupação em sala, mas acredito que não foi um problema em nenhum momento” (Relatório de Estágio de P2, p.65). Embora fluente em inglês, apresentava alguns problemas de pronúncia (ex. live [i]*; her [ε]*, speak [I]*) e, em certos momentos, deslizos sintáticos (ex. “*Do you finish?*” em vez de “*Have you finished?*”) e deslizos no uso apropriado da língua (ex. “*Good?*” em vez de “*Did you understand?*”; “*Explain this question!*” em vez de “*What’s the meaning of this question in Portuguese?*”; “*Who wants to speak?*” em vez de “*Who wants to repeat?*” ou melhor ainda “*Can you repeat this sentence please?*”).

Se fôssemos comparar P1 e P2 em termos de competência gramatical e sociolingüística, certamente P1 seria mais competente que P2. Entretanto, P2 mostrou ter maior competência estratégica em relação a P1, pois através de gestos e expressões facilitadoras, conseguia rápidas reações da classe (ex. “*Please, throw your bubble gum in the garbage*”; “*A1, what’s the problem?*”). O uso sistemático de certas estruturas também facilitou a compreensão dos alunos, como nos momentos em que queria checar o entendimento dos enunciados, usando a pergunta “*What are you supposed to do in this activity?*”.

Como recurso pedagógico, P2 elaborou tiras de papel com frases em inglês frequentemente utilizadas na interação de sala de aula, de modo que os alunos pudessem ter acesso a elas sempre que houvesse a necessidade de seu uso na comunicação. Além disso, era uma maneira de eles se familiarizarem com aquelas perguntas/frases frequentemente proferidas pelo professor. Essas frases foram introduzidas gradativamente e afixadas em local visível para todos, sendo previstas para serem adquiridas como expressões formulaicas, isto é, frases que funcionam como unidades automáticas de fala não-analisável (Brown:1994) através do seu uso natural e constante em sala de aula. As frases introduzidas foram:



<i>What's the meaning of ____ in Portuguese?</i>	<i>Is it right?</i>
<i>How can I say ____ in English?</i>	<i>Can I borrow your ____, please?</i>
<i>I didn't understand.</i>	<i>Not yet.</i>
<i>Excuse me teacher, can I come in?</i>	<i>What time is it?</i>

Da mesma forma que P2, P1 também afixou um cartaz permanente em sua sala de aula, mas restringiu-se a duas expressões apenas: “*What's the meaning of ____ in Portuguese?*” e “*How do I say ____ in English?*”, raramente proferidas pelos alunos devido ao pouco interesse de P1 em encorajar/ desenvolver a produção oral da classe. Assim sendo, P1 não conseguiu atribuir ao cartaz permanente o mesmo valor pedagógico que o dado por P2, que foi capaz de investir nesse recurso e promover aprendizagem formulaica.

De acordo com Skehan & Foster, as expressões formulaicas contribuem para melhorar o desempenho dos alunos sendo “*mais práticas de serem acessadas durante a pressão da comunicação em tempo real*” (1995:154). Para outros lingüistas aplicados, elas ainda servem de base para a construção criativa de L2/LE. Fillmore (1979), por exemplo, salienta que na aquisição de língua materna e L2/LE as fórmulas são lentamente analisadas e os seus elementos compreendidos e utilizados em outras construções. Há lingüistas aplicados, entretanto, que admitem os benefícios das expressões formulaicas mas não concordam com uma possível interface entre elas e o sistema criativo de regras de L2/LE. É o caso de Krashen e Scarcella (1978). Para eles, o aluno não segmenta as informações lingüísticas das fórmulas, pois elas são adquiridas pelo modo gestaltista (*gestalt mode*), resultando em uma fala automática. Embora não caiba aqui aprofundar essa questão, é importante salientar que a literatura não descarta os benefícios das expressões formulaicas para a aprendizagem de L2/LE, e é por essa razão que havia sido proposto um cartaz permanente para viabilizar o uso dessas expressões.

Um dos pontos fortes de P2 foi gerenciar a sala de aula de maneira diplomática, sempre chamando os alunos pelos seus nomes, atento à sua dicção, ritmo e tom de voz, impondo respeito e silêncio quando preciso. Seu interesse, portanto, era manter-se sintonizado com a classe e vice-versa, como ele próprio coloca: “Enquanto explico, procuro olhar

para a turma, um “olhar panorâmico”, para saber se os alunos estão prestando atenção, o que estão fazendo. Acredito ser uma maneira de mostrar a eles que estou preocupado com suas atitudes em sala e que cada um é importante para mim.” (Relatório de Estágio de P2, p.61). Para conseguir engajamento dos alunos, P2 investia na aprendizagem colaborativa, ou seja, ele encorajava a classe (i) a verbalizar a sua compreensão para aqueles que não haviam compreendido (ex. *Kelly, tell the class what you understood*), (ii) a avaliar as respostas dos colegas (ex. *“Do you agree or disagree?”*; *“Is it right?”*) e (iii) a responder perguntas quando eram endereçadas a ele (ex. *“Class, Walmir has a question. What’s your question?”*). Concluindo, P2 foi muito consciente da necessidade de convidar os alunos para a construção de uma interação mais engajada e da importância de utilizar recursos lingüísticos e não-lingüísticos para se fazer compreender na LE.

“Tento utilizar mais gestos durante minhas explicações o que torna o entendimento mais fácil, além do que, começo a dar vez aos alunos que entenderam minha explicação, fazendo com que estes expliquem para a turma. Não esquecendo de agradecer todo e qualquer tipo de ajuda que recebo deles.” (Relatório de Estágio de P2, p.63)

Algumas vezes, entretanto, P2 perdia oportunidades de promover reflexão e aprendizagem, deixando de questionar certas respostas, de expandir a interação e de falar em inglês quando era possível e desejável (ex. *“Aqui ó pessoal, eu vou explicar”, “Só um instantinho”*). No fragmento abaixo, ele avalia a sua postura pedagógica em face das respostas dos alunos:

“Outro ponto fundamental é avaliar a resposta dada pelos alunos, por exemplo: não é porque uma resposta está correta gramaticalmente que deverá estar correta no mundo real: animais que podem viver em uma casa, o aluno responde – elefante; assimilou a pergunta mas a resposta dada é questionável.” (Relatório de Estágio de P2, p.60)

Ao longo das aulas, P2 procurou incentivar os alunos a usar a língua inglesa, insistindo que falassem/ respondessem nessa língua. Um



caso interessante aconteceu com um aluno que, desde o início, apresentou problemas de disciplina e resistência ao engajamento. Seu costume era perguntar as horas para o professor durante a aula. P2, então, resolveu introduzir a pergunta *What time is it, please?* e insistir que esse aluno se manifestasse em inglês sempre que quisesse saber as horas: “Então achei conveniente ensiná-los a fazer tal pergunta em inglês. Porém, optei por não aprofundar muito neste tema. Mais tarde, deixei que os próprios alunos e não mais eu respondessem, em inglês, as horas para ele” (Relatório de Estágio de P2, p.64)

Com o tempo, foi possível perceber alguns sinais ou sintomas positivos de aprendizagem⁵ como, por exemplo, alunos iniciando a interação na língua-alvo (ex. “*Finished, teacher!*”, “*What’s the meaning of ‘I’m going’ in Portuguese?*”, “*How can I say ‘caverna’ in English?*”); alunos imitando a fala do professor (ex. “*Write it down*”); alunos ajudando P2 na compreensão de sua explicação (ex. ao negociar “*damaging something*”, P2 utiliza o contexto de sala de aula citando as carteiras danificadas, quando um aluno acrescenta o ventilador como mais um objeto danificado naquela sala); alunos gerando conhecimento em aula (ex. para checar a compreensão da frase “*How do I say ___ in English?*”, P2 faz a seguinte pergunta para a classe: “*How do I say ‘porta’ in English?*”. É quando uma aluna responde “*door*” e acrescenta “*Open the door*”, como forma de contextualizar a palavra); alunos co-participando da construção da aula (ex. assim que P2 percebeu que a classe havia terminado a atividade, iniciou a correção sem, entretanto, informar a todos sobre isso. Foi quando um aluno solicitou que P2 escrevesse “*correction*” no quadro-de-giz).

Dos sintomas mencionados acima, a repetição/imitação da fala do professor pode parecer, para alguns, sinal de indisciplina. Entretanto, pareceu ser evidência de prática oral da pronúncia/ intonação, uma estratégia que contribui diretamente para o processo de aprendizagem (Rubin:1981, Oxford:1990). Para P2, essa atitude foi positiva, como

⁵ **Sintomas positivos de aprendizagem** são aqui definidos como manifestações verbais e não-verbais sinalizadoras de aprendizagem como, por exemplo, a iniciativa de perguntar e responder sem ser nomeado e a atenção direcionada.” (Xavier, 1999:195)

ele mesmo comenta em seu Relatório de Estágio: “Alguns alunos tentam imitar minha maneira de falar, minhas frases mais costumeiras. Vejo isto com bons olhos, pois é um sinal de aprendizado, uma maneira a mais de fazê-los falar em inglês.” (:64).

Visando a avaliar o desempenho de P2 e o de seu parceiro de estágio⁶, os alunos foram solicitados a escrever sua opinião sobre as aulas dadas. Dos vinte alunos que estavam presentes no último dia de aula, todos, sem exceção, disseram ter gostado e aprendido muito com os professores-estagiários. Nas vozes desses alunos também foi possível saber o seu nível de dificuldade de compreensão oral. Alguns manifestaram ter muita dificuldade no início mas, com o tempo, foram se acostumando e aprendendo. A seguir estão algumas de suas opiniões:

A1: “... *Eu achei as aulas um pouco complicada [sic] por que [sic] a maioria das coisas falada [sic] era em inglês, mas consegui [sic] aprender com o passar das aulas. ...*”

A2: “*Eu achei muito legal, na parte da fala e gostei muito dos exercícios, que eram faseis [sic]. Também aprendi muitas coisas com vocês, aprendemos também as coisas mais principais, quando-se [sic] fala com o professor. Vocês na parte de falar em inglês são bons, pena que nós [sic] não entendíamos [sic] um pouco, mas no final nós [sic] conseguimos entender mais porque vocês ensinaram.*”

4.3. O Desempenho de P3

Dos professores observados nesta pesquisa, P3 foi o único que apresentou deficiências sérias de competência comunicativa na língua-alvo comprometendo, por vezes, o seu desempenho em sala de aula. Os

⁶ Ele deu seqüência às aulas de P2. Foi capaz de seguir a mesma “política” pedagógica de seu companheiro mas, no início, apresentou problemas de velocidade de fala, pouca calibragem e fala assistemática, que foram sendo minimizados ao longo das aulas.



problemas mais comuns foram de natureza gramatical, mais precisamente de pronúncia (ex. ready [rɛd]; soccer [ʌ]; coffee [kɒf]; recipe [rɪ 'sit]; prefer [ɛ]; culture [u]; country [au]; July ['ju-li]), morfema (ex. sandwichs*; twentieth*; religion* style of music); semântica (ex. algumas vezes P3 confirmava significados errôneos como *exciting sport* = insinuante*, legal*, interessante*; *The main characteristic...* = A maior característica...*), deslizes sintáticos (*What do you suppose to do?** *Said louder to everybody **) e de uso inadequado de vocabulário (ex. *Nothing** em vez de *None* para responder a pergunta “*What new sport would you like to try?*”). Foi observado, também, o uso inapropriado de algumas funções, como *Look to the front** em vez de, por exemplo, *Sit down correctly*; *What's breakfast?** ou *Butter, do you know?** em vez de *What's the meaning of 'breakfast' / 'butter' in Portuguese?*. Todos esses problemas eram discutidos logo após a(s) aula(s) dada(s) entre P3, seu companheiro de estágio e a supervisora. Dependendo da situação, entretanto, os deslizes eram corrigidos no momento da sua elocução, ora de maneira explícita (ex. *No, it's not 'nothing', it's 'none'. The correct word is 'none'*) ora implícita (ex. *Escrever? It's Responder, isn't it?*).

É importante salientar que P3 era consciente de suas limitações lingüísticas e do fato de que elas comprometiam o seu desempenho em aula, como ela mesma expressa em seu Relatório de Estágio:

“De forma geral, esta foi uma aula muito boa. Procurei-me manter calma e segura, tentando sempre cativar o interesse dos alunos, entretanto, falhas foram cometidas, inclusive lingüísticas, levando a certeza de que é necessário muito aprimoramento para que cada vez menos falhas sejam cometidas.” (aula 3, p.45)

“Acredito que o que me deixou tão tensa para ministrar “números ordinais” foi a pronúncia, a considero difícil. Antes de iniciar esta aula eu ficava pensando em maneiras de ensinar números ordinais aos alunos sem transmitir a minha insegurança, agora eu percebo que preciso praticar muito para aprimorar e evitar que coisas deste tipo aconteçam em aula. Este conteúdo da aula frustrou tanto as minhas expectativas quanto a dos alunos.” (aulas 7 e 8, p.66)

Apesar de suas deficiências lingüísticas, P3 conseguiu, ao longo das aulas, se fazer compreender e engajar a grande maioria da classe nas atividades propostas. Para isso, precisou usar mais gestos significativos, explicações e paráfrases. É o caso da pergunta “*Which sport is healthier, swimming or running?*”. Ao fazer gestos para negociar ‘*healthier*’, P3 conseguiu respostas do tipo: ‘*musculação*’, ‘*forte*’ e ‘*saúde*’. Aproveitando essa última palavra, P3 explicou: “Ok, saúde, but it’s an adjective”, aproximando os alunos do significado da palavra no contexto (i.e. mais saudável).

Nas interações a seguir, P3 também tenta garantir a compreensão. No primeiro fragmento, um aluno questiona se as respostas à atividade devem envolver o dia da semana. Através de exemplo, P3 tenta mostrar que a atividade requer datas e não dias da semana. No segundo fragmento, por outro lado, P3 solicita confirmação, o que garante a sua compreensão e a da classe durante a correção da atividade.

A: Dia da semana?

P3: No, for example September 6th. Did you understand?

A: Yes. (Aulas 7 e 8)

A: (inaudível)

P3: July or June?

A: July. (Aulas 9 e 10)

Com base nos dados, foi possível perceber que os alunos, gradativamente, começavam a mostrar sua compreensão e a participar mais da aula, apesar dos eventuais problemas de indisciplina e dispersão de alguns. No primeiro fragmento abaixo, P3 chama a atenção da classe devido ao barulho intenso e recebe prontamente a resposta de um aluno. No segundo excerto um aluno solicita confirmação de sua compreensão (i.e. Por que?) mas P3, ao invés de confirmá-la (Yes! Por que?), repete a pergunta na tentativa de obter alguma resposta da aluna.

P3: What’s the problem class?

A: Não tem problema! (Aula 3)



P3: Why are you talking?

A: Por que?

P3: Why are you talking?

A: (silêncio) (Aulas 7 e 8)

Nem sempre as negociações de significado eram bem sucedidas e a causa, também, nem sempre, residia no aspecto lingüístico. O uso de gestos, dramatização e repetidas explicações poderiam ter facilitado a compreensão dos alunos (ex. “*Is Blues slow or fast?*”; “*Oh, I forgot to play the Blues before...*”). Com o tempo, contudo, P3 foi melhorando a sua competência estratégica e, também, se conscientizando da necessidade de tornar a sua fala sistemática:

“A não negociação de significados em uma aula de língua estrangeira pode causar a impotência do aluno perante o aprendizado e conseqüentemente desmotivá-lo. Também não fui sistemática em checar a compreensão dos alunos em relação aos enunciados das atividades, chegando a dizer seguidamente três sentenças diferentes para obter a mesma coisa: Did you understand?, What are you supposed to do? e Tell me what you understand. Com certeza esta atitude causa confusão na cabeça dos alunos e facilmente eles podem se perguntar: “Afimil o que ela quer saber?”. A experiência leva ao aperfeiçoamento e a partir dessa aula eu passei a utilizar apenas a estrutura “What are you supposed to do?” para checar a compreensão dos alunos.” (Relatório de P3, p.39)

Da mesma forma que P1 e P2, P3 também lançou mão do português em vários momentos em que o inglês poderia ser utilizado (ex. *Mas já?*; *Gente, isso é tradução da música!*; *Você copia dela depois?*; *Como?*; *Entendeu agora?*; *Ai que bonitinho que ficou!*). O uso da língua materna pelos professores estagiários deve-se, provavelmente, a uma das razões a seguir: (1) insegurança quanto à capacidade dos alunos de compreender a informação na língua-alvo; (2) praticidade; (3) falta de disponibilidade imediata de formas simplificadas/ facilitadoras no momento da comunicação; (4) limitação lingüística ou, ainda, (5) simples esquecimento.



P3 teve alguns problemas para impôr disciplina em sala de aula gerando, algumas vezes, momentos improdutivos e tensos. Apesar disso, foi possível perceber uma maior participação de seus alunos e mais sinais de aprendizagem em comparação ao contexto de P1, que também foi marcado por alguns problemas de indisciplina. Os sinais de aprendizagem no contexto de P3 deve-se ao seu investimento, embora de maneira assistemática, na produção oral dos alunos, incentivando o uso do inglês em sala de aula, e na aprendizagem colaborativa. Seu esforço em se fazer compreender na língua-alvo também foi um fator importante para o engajamento dos alunos.

Como sinais de aprendizagem, alguns alunos de P3 foram capazes de intervir na fala de colegas para ajudá-los na resposta (ex. *Summer, Maria!*), de manter a disciplina (ex. *Shut up!*), de fazer pedidos (ex. *Can I go to the bathroom?*; *Excuse me teacher*), utilizando não somente as expressões aprendidas em aula, através do cartaz permanente e das tarefas, mas também outras advindas de seu conhecimento prévio. As expressões do cartaz permanente no contexto de P3 foram as seguintes:

What's the meaning of ____ in Portuguese? Is it correct, teacher?
How do I say ____ in English? Can I go to the bathroom?
I didn't understand.

5. Conclusões

Os três estudos de caso sugerem que, nem sempre, um professor com boa fluência na língua-alvo tem condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem, isto é, aquela em que os alunos podem desenvolver suas capacidades de compreensão, expressão e negociação de significados na língua-alvo. No caso de P1, a sua boa fluência não garantiu o sucesso de suas aulas e isso pode ser explicado pela sua concepção de ensino e aprendizagem e à sua personalidade como professor. Em outras palavras, P1 apresentou uma postura centralizadora e, ao mesmo tempo, pouco impositiva e restritiva a uma pequena zona de ação (somente para os interessados) e uma fala pouco



calibrada (somente para os alunos que pudessem eventualmente entendê-lo). Se, por um lado, o professor esperava que os alunos se ajustassem a esse modo de aprender língua, por outro, os alunos esperavam que o professor facilitasse esse processo. Nesse descompasso, poucos sinais de aprendizagem foram observados.

A luz desses dados, é possível concluir que uma interação bem sucedida em sala de aula depende, dentre outras coisas, da fala facilitadora do professor, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos e, como resultado, a aquisição de língua. É preciso, também, investir na produção oral, criando um “pacto” que favoreça o uso da língua-alvo em situações naturais de comunicação em sala de aula.

Por outro lado, os dados sugerem que professores com relativa fluência e competência lingüística deficitária na língua-alvo teriam condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem nessa língua, se fôssemos considerar sua capacidade de promover insumo compreensível e oportunidades para os alunos se expressarem. É o caso de P3 que, embora apresentasse problemas de competência gramatical, foi capaz de criar um ambiente interativo onde seus alunos respondiam, iniciavam, intervinham e ajudavam o colega na língua-alvo. Para isso, P3 assumiu uma postura de ensino mais colaborativa, aliada à sua vontade e interesse de melhorar o seu desempenho ao longo das aulas.

Se, por um lado, a precária competência comunicativa de um professor pode não influir na provisão de oportunidades de aprendizagem, por outro, ela pode comprometer a qualidade do insumo que é oferecido aos alunos, o que significa correr o risco de aprender estruturas inadequadas e agramaticais ao longo do curso. No entanto, é possível que, dependendo da quantidade e qualidade de insumo escrito e oral apresentados aos alunos por meio de tarefas/atividades de aprendizagem, esse problema possa ser minimizado, mesmo porque a interlíngua do aprendiz é um sistema dinâmico, de constantes ajustes e reformulações. Há, contudo, o problema da fossilização que pode comprometer o desenvolvimento do sistema lingüístico do aprendiz.

O ideal, talvez, seria um professor que pudesse reunir um bom conhecimento lingüístico, sociolingüístico, discursivo e, principalmente, o estratégico, considerados importantes, embora não suficientes para uma interação promissora em sala de aula. Seria preciso, ainda, uma abordagem de ensinar voltada para a geração de uma interação harmoniosa, significativa, colaborativa e comprometida com o aluno e sua aprendizagem. É o caso de P2 que, além de se fazer compreender na língua inglesa e de investir na produção oral dos alunos, foi capaz de gerar aprendizagem colaborativa, através do gerenciamento compartilhado, cabendo aos alunos avaliar as respostas dos colegas, solucionar problemas, exemplificar, dentre outras formas de atuação/participação.

Recebido em: 06/2000. Aceito em: 07/2000.

Referências Bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. 1984 The Importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, **5.2**: 156-171.
- BREEN, M.P. 1984 Process syllabuses for the language classroom. IN: BRUMFIT, C.J. (ed.) *General English Syllabus Design*. Pergamon Press and the British Council.
- BROWN, H.D. 1994 *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents. 3rd edition.
- CANALE, M. 1983 From communicative competence to communicative language pedagogy. IN: RICHARDS, J. & R.W. SCHMIDT (eds.) *Language and Communication*. Longman.
- CHAUDRON, C. 1988 *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- FILLMORE, L.W. 1979 Individual differences in second language acquisition. IN: FILLMORE, C., D. KEMPLER & W. WANG (orgs.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press.
- KRASHEN, S.D. 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- _____ 1985 *Inquiries and Insights*. Alemany Press.



- KRASHEN, S.D. & R. SCARCELLA 1978 On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, **28**: 283-300.
- LONG, M.H. 1983 Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* **4.2**: 126-141.
- OXFORD, R. 1990 *Language Learning Strategies*. Newbury House Publications.
- RIVERS, W.M. 1987 *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press.
- RUBIN, J. 1981 Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, **11.2**: 117-131.
- SKEHAN, P. 1996 A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, **17.1**: 38-62.
- SKEHAN, P. & P. FOSTER 1995 Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Working Papers in English Language Teaching* **3**. Thames Valley University.
- SWAIN, M. 1985 Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. IN: GASS, S.M. & C.G. MADDEN (orgs.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers.
- VANPATTEN, B. & T. CADIerno 1993 Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, **15**: 225-243.
- WIDDOWSON, H.G. 1979 *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- XAVIER, R.P. 1999 *A Aprendizagem em um Programa Temático de Língua Estrangeira (Inglês) Baseado em Tarefas em Contextos de 5ª Série do Ensino Fundamental*. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado (Vols I e II).

Rosely Perez Xavier is a teacher of English Teaching Methodology and Teaching Practice in the Center of Education at the Federal University of Santa Catarina. She holds a PhD in Applied Linguistics from UNICAMP. Her areas of interest are foreign language teaching/ learning, teacher development and materials design.