

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS**

JULIA BASSO CAETANO QUISEN

**DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE EM PERÍODOS INICIAIS DE UM CURSO DE DUPLA
LICENCIATURA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

JULIA BASSO CAETANO QUISEN

**DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE EM PERÍODOS INICIAIS DE UM CURSO DE DUPLA
LICENCIATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Português-Inglês, do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) e Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Msc. Elizabeth Pazello

CURITIBA

2015



Ministério da Educação

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Curitiba
Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão
Departamento Acadêmico de Letras Estrangeiras Modernas
Curso de Graduação em Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE
EM PERÍODOS INICIAIS DE UM CURSO DE DUPLA LICENCIATURA

por

JULIA BASSO CAETANO QUISEN

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em vinte e três de novembro de dois mil e quinze como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Elizabeth Pazello
Professora orientadora

Silvana Ayub Polchlopek
Membro titular

Jacqueline Andreucci Lindstron
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho à minha mãe,
a pessoa que mais amo no mundo.

AGRADECIMENTOS

Indo contra até mesmo minhas próprias expectativas, há quatro anos iniciei uma busca por aprender a ensinar. Perante o sucesso da conclusão dessa etapa, agradeço a todos que considero família pelo contínuo estímulo durante esses anos. É pelo apoio e companhia dos que amamos que somos capazes de ultrapassar barreiras em direção aos objetivos que traçamos.

Em primeiro lugar, apesar de não ser possível expressar em palavras a gratidão que sinto, agradeço à minha mãe, Simone, por ter me ensinado a ser forte e enfrentar os momentos difíceis, e também a aproveitar ao máximo os momentos de alegria. Agradeço infinitamente às mulheres valentes as quais cresci adorando: minha avó Dagmar, minha madrinha Bianca, minha tia Thaís e minha prima-irmã Lia. Todas, em inúmeros momentos da minha vida, foram também mães para mim, garantindo que eu crescesse para ser tão valente quanto elas. Agradeço também ao meu irmão Rodrigo por todo o apoio e constante assistência durante toda a graduação, e ao meu avô Germano (in memoriam) por ter me mostrado desde cedo o valor de aprender coisas novas e me inspirar a repassar esse valor para outros.

Reforçando a importância do apoio das pessoas que amo, agradeço ao meu companheiro Fábio que, além de compartilhar comigo a paixão pelo ensino, valoriza em reciprocidade as minhas decisões e admira minha coragem de não querer ser ordinária. Meu amor, tenho certeza de que sem as suas palavras de incentivo, oportunidades incríveis teriam sido deixadas passar.

Muito do que realizei durante esses quatro anos devo também ao meu amigo Tiago e minhas amigas Maria Lígia e Gabriela, que caminham ao meu lado para alcançar um objetivo comum: construir um mundo mais justo e saudável por meio da valorização da educação. Ti, Lika e Gabi, vocês foram essenciais para que eu me tornasse quem sou hoje sem perder a capacidade de me divertir e organizar minhas bagunças, que tantas vezes me pareceram fora de controle até um de vocês ou todos juntos entrarem em ação.

Agradeço a todas as professoras e professores que fizeram parte, dentro e fora de sala de aula, do meu crescimento. O que aprendi nos quatro anos superam as expectativas relacionadas às aulas, pois hoje carrego valores que

herdei de pessoas que contribuíram para a minha formação como estudante e pessoa.

Por fim, expresso minha gratidão pela UTFPR, por ter me oferecido a formação à qual foi, em parte, possibilitada pelo Programa de Bolsas de Fomento às Ações de Graduação e Educação Profissional.

RESUMO

QUISEN, Julia Basso Caetano. Dificuldades de comunicação oral em língua inglesa: uma análise em períodos iniciais de um curso de dupla licenciatura. 2015. 50. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015.

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa as principais dificuldades em comunicação oral apresentadas pelos alunos dos períodos iniciais do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) do campus Curitiba, sob a perspectiva dos alunos acerca de suas experiências relacionadas à língua inglesa. Foi realizada uma revisão bibliográfica do ensino de língua estrangeira no Brasil com ênfase na língua inglesa e das principais metodologias e estratégias de ensino que têm foco na comunicação e expressão oral da língua inglesa. A pesquisa tem como principal base conceitual teórica as ideias de BROWN (2007), RICHARDS & RODGERS (1998) e LARSEN-FREEMAN (2000) a respeito da historicidade e principais aspectos do ensino global de língua inglesa, e de GIL (2008), GÜNTHER (2003) e DÖRNYEI (2003) sobre a elaboração, aplicação e análise de dados por meio de questionário. O objetivo principal dessa pesquisa foi prover dados relevantes acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação oral dos alunos ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM-UTFPR), e também oferecer um parâmetro da situação corrente da aprendizagem de língua inglesa em sua relação com as metodologias e estratégias metodológicas utilizadas, sob a visão crítica dos alunos.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Inglesa. Comunicação oral. Aprendizagem de língua inglesa. UTFPR.

ABSTRACT

QUISEN, Julia Basso Caetano. Difficulties in oral communication in English language: an analysis in initial periods of a double degree course. 2015. 50. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês – Federal Technology University – Parana. Curitiba, 2015.

This research analyses the main difficulties in communicating orally shown by the students of the first periods of the *Licenciatura em Letras Português-Inglês* course at the *Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)* at campus Curitiba, from the students' perspective of their experience related to the English language. A bibliographic research of the foreign language teaching in Brazil with emphasis on the English language and its main teaching methods and strategies was made, focusing on oral communication. The research has as its main theoretical and conceptual basis the ideas of BROWN (2007), RICHARDS & RODGERS (1998) and LARSEN-FREEMAN (2000) about the history and main aspects of global teaching of the English language, and of GIL (2008), GÜNTHER (2003) and DÖRNYEI (2003) about the elaboration, application and data analysis of a questionnaire. The main objective of this research was to provide relevant data about the development of the oral communication skills of the students to the *Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM-UTFPR)*, and also offer a view of the current situation of the learning of the English language and its relation to the methods and strategies used in the course, from the critical perspective of the students.

Keywords: English language teaching. Oral communication. English language learning. UTFPR.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos que estudaram LI durante a vida escolar	26
Gráfico 2 - Alunos que fizeram curso de inglês fora do ensino regular	27
Gráfico 3 – Opinião pessoal dos alunos em relação a falar inglês	28
Gráfico 4 – Frequência com que os alunos falam inglês em sala de aula .	30
Gráfico 5 – Fatores negativos para comunicação oral em LI em sala de aula sob o ponto de vista dos alunos	32
Gráfico 6 – Fatores positivos para comunicação oral em LI em sala de aula sob o ponto de vista dos alunos	33
Gráfico 7 – Principais dificuldades apontadas pelos alunos	35
Gráfico 8 – Soluções sugeridas pelos alunos	36

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
AT	Abordagem por Tarefa
RFT	Resposta Física Total

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
EPI	<i>English Proficiency Index</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTFPR-CT	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Curitiba

LISTA DE ACRÔNIMOS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DALEM	Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
DALIC	Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DESENVOLVIMENTO.....	14
2.1	REVISÃO DA LITERATURA	14
2.2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.3	METODOLOGIA DA PESQUISA	21
2.4	ANÁLISE	26
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS.....	40
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	42
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	45

1 INTRODUÇÃO

Com a expansão contínua da globalização, a utilização da língua inglesa, considerada língua internacional não apenas por ser uma das línguas mais faladas no mundo, mas também por representar países de grande influência econômica, cultural e política (SHOEMAKER, 2011, p. 30), está cada vez mais presente no cotidiano do brasileiro. Seja via televisão, rádio, Internet, no trabalho ou nas redes sociais, é possível observar que o inglês faz parte da nossa vida, mesmo que indiretamente. Apesar da grande exposição à língua via meios de comunicação e da presença de estrangeiros em nosso país, o uso da língua inglesa pelos falantes nativos de português não é tão proporcional quanto a essa exposição. Segundo o *English Proficiency Index*, o Brasil está atualmente na 41ª posição em um ranking que considera 70 países no que se refere ao domínio da língua inglesa, o que acusa, segundo o *EPI*, um nível de proficiência baixo.

O ensino de língua inglesa, apesar de obrigatório a partir do ensino fundamental II no Brasil, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998, apresenta diferentes perfis conforme aspecto regional, social e econômico nas escolas, como pode ser observado nos PCN de língua estrangeira do Ensino Fundamental:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora o horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto de educação global do aluno. (Brasil, 1998, p. 24)

Apesar de referente ao ano de 1998, vale ressaltar que a síntese oferecida pelos PCN acerca da situação real do ensino de língua estrangeira (doravante LE) pode ser observada no Brasil de forma recorrente, como é

exposto pela professora Gloria Gil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

[...] pesquisas sobre a realidade do ensino de inglês, na grande maioria das escolas regulares do Brasil (tanto públicas como particulares), mostram o outro lado da moeda, longe dos objetivos dos documentos oficiais: embora o inglês seja a língua mais ensinada, não é necessariamente a mais aprendida. (FARIAS, 2008 *apud* GIL *et al.*, 2009)

Segundo Gil, é possível afirmar que apesar da presença massiva da língua inglesa (LI) nas escolas, a consequência dessa presença da língua não é satisfatória, visto que a realidade atual da relação de ensino-aprendizagem se mostra desproporcional. Sobre isso, vale observar que, segundo os PCN (2000): “No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”. Mesmo com a possível recuperação da importância do ensino de LE, as diferenças no padrão do ensino de LI no Brasil ainda existem também por influência dos professores e pelos alunos individualmente, seja na escola regular ou em centros de aprendizagem de línguas.

Com isso em mente, é possível refletir sobre a dificuldade que os alunos universitários apresentam em relação ao uso da LI em sua vida acadêmica. O inglês, além de abrir possibilidades de estudo em outros países, também é essencial em cursos superiores que trabalham com comunicação e tecnologia, por exemplo, nos quais, muitas vezes, há possibilidade de leitura e interação com falantes de outras nacionalidades. Entretanto, são poucos os alunos que, de fato, sentem-se confiantes e seguros com a sua habilidade de comunicação oral na LI.

Assim, considerando o problema apresentado, a presente pesquisa teve como principal objetivo identificar as principais dificuldades encontradas pelos alunos dos períodos iniciais do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Curitiba (UTFPR-CT) sede Centro para se comunicarem em LI dentro do contexto de sala de aula. A fim de atingir tal objetivo, em adição à pesquisa bibliográfica, foi realizada uma etapa de pesquisa de campo, envolvendo a

aplicação de um questionário escrito para 29 alunos do terceiro e do quarto períodos do ano de 2015 do curso supracitado.

A perspectiva teórica na qual a pesquisa foi fundamentada envolveu principalmente as ideias de Brown (2007), Richards e Rodgers (1998) e Larsen-Freeman (2000) no que se tratou do ensino-aprendizagem de línguas, com foco nos métodos, estratégias e abordagens que tem relação com a oralidade ao longo da história. Também foram utilizadas as ideias de Dörnyei (2003), Günther (2003) e Gil (2008) no que se tratou da pesquisa social realizada por meio da elaboração do questionário citado anteriormente. Além disso, também foram consultados documentos oficiais acerca do ensino de LE no Brasil como os PCN (1998) com foco na LE e os PCN do Ensino Médio (2000). Essas bases teóricas, entre outras, poderão ser encontradas em discussões mais aprofundadas ao longo das seções seguintes da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REVISÃO DA LITERATURA

Considerando que a oralidade faz parte dos mais diversos contextos da nossa vida, a comunicação oral em LI atualmente também se faz presente, principalmente na relação ensino-aprendizagem da nova geração de estudantes acadêmicos. Após uma vasta pesquisa sobre essa temática, é válido procurar sintetizar alguns trabalhos feitos nessa área, que concernem tanto ao foco que se dá ao aluno enquanto estudante de LI, quanto ao professor como facilitador do processo de aprendizagem.

No que diz respeito diretamente à relação entre professor e aluno, foi selecionado o artigo *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco (2003)* de autoria da professora Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) Carla Janaína Figueiredo, publicado na Revista Signótica do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse artigo apresenta a síntese de um estudo de caso realizado por meio de uma análise qualitativa com nove alunos de LI do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás e tem como objetivo refletir sobre as estratégias de comunicação propostas em sala de aula. O artigo apresenta, como resultado, o fato de que estratégias, principalmente, de incentivo à cooperação entre os alunos observados contribuem para a promoção da comunicação em inglês como LE nesse contexto.

Com foco maior na prática de ensino de inglês e também na interação, foi selecionado o artigo *A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso (2001)* de autoria da professora Doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Rosely Perez Xavier, publicado na revista *The ES*pecialist da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse artigo relata três estudos de caso realizados com professores de inglês do ensino fundamental público que possuíam diferentes níveis de fluência em LI, e trata principalmente dos diferentes tipos de competência desses professores. Como resultado, o artigo mostra que o

professor necessita mais do que a fluência na LI para fornecer aos alunos oportunidades reais de aprendizado, e também que um professor com menos fluência é perfeitamente capaz de produzir situações de interação colaborativas, concluindo que, além de sua capacidade comunicativa em inglês, um professor precisa trabalhar em estratégias de interação significativas a fim de que os alunos aprendam.

Mesmo já havendo pesquisas significativas que abrangem a temática tratada por esse trabalho ou dela se aproximam, e também pesquisas em processo de desenvolvimento, é relevante que sejam feitos estudos de caso em diferentes comunidades sociais do país para o contínuo enriquecimento das pesquisas na área de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Além disso, não foram encontradas pesquisas relacionadas ao aprendizado de LI com foco na comunicação oral no âmbito da UTFPR-CT. Em vista disso, afirmo que a perspectiva trabalhada aqui, mesmo que tratando de uma temática comum a algumas pesquisas, é relevante por investigar aspectos significativos e relevantes ao processo de aprendizagem dos alunos sob uma perspectiva nem sempre levada em consideração: a do próprio aluno, a fim de propor possíveis ajustes nas estratégias utilizadas em sala de aula em prol do melhor aproveitamento das aulas e contínuo desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos na UTFPR-CT, também podendo ser útil para pesquisas em outras instituições.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao pensar em aprendizagem de língua, facilmente associam-se outros conceitos, como linguagem e comunicação. Isso se dá principalmente por ser possível observar a língua por um viés sócio interacionista, ou seja, que está diretamente ligado à interação social entre os indivíduos. Segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná, “a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49). Também ligada a essa visão, os PCN oferecem a ideia de que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19). Não tendo apenas a ideia de interação e comunicação como atos cotidianos, também é interessante observar que uma língua pode funcionar como um veículo que transporta bagagem cultural, tradições e conhecimentos de povos ao longo do tempo. (BRASIL, 2000, p. 11).

Com isso, é necessário refletir sobre o que pode ser associado diretamente ao conceito de comunicação. Ao contrário do que é comumente concluído em um primeiro momento, a comunicação não se refere apenas ao âmbito da oralidade, podendo ser realizada por meio da escrita e da linguagem corporal, por exemplo. Entretanto, a oralidade é um fator de extrema importância quando se trata de comunicação, pois se faz presente em nossa vida cotidiana, implica aspectos rítmicos e sonoros e, pode reger relações sociais, de modo que, socialmente, uma pessoa que domina a oralidade de uma língua de forma superior à maioria, no que se trata da estrutura da língua ou até mesmo vocabulário, muitas vezes é considerada como detentora de maior conhecimento sobre a língua. Desse modo, pode-se começar a observar o quão importante é a comunicação oral para o ensino-aprendizagem da LE.

Pensando sobre a situação da oralidade no ensino de línguas atual, é possível procurar contrastá-la com a bagagem histórica existente até o momento. Essa análise do passado do ensino de línguas pode ser feita a partir de um olhar crítico sobre a linha do tempo dos métodos de ensino predominantes em relação a diferentes características em cada época.

Anteriormente a isso, vale procurar fazer uma breve contextualização do conceito de “método” que, de origem grega, significa caminho. Com isso, podemos entender que um método é um caminho que pode nos guiar a um objetivo (VILAÇA, 2008). A definição simples e acessível apresentada acima oferece a oportunidade de entendermos de forma bastante intuitiva a base de muitos métodos de ensino, isto é, o caminho a ser seguido dentro de um método específico.

Compreendendo a ideia mais simplificada de método, é interessante ressaltar algumas definições clássicas de método, como por exemplo, a de Anthony (1963, *apud*. BROWN, 2007), a qual consiste em um plano para apresentar uma língua sistematicamente a partir de uma abordagem específica. Já o conceito de método de Richards e Rodgers (1982 *apud*. BROWN, 2007), uma reformulação do conceito de Anthony, apresenta que um método é a integração entre teoria e prática. Levando em consideração as ideias que surgiram antes, H. Douglas Brown, em seu livro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2007) apresenta método como um conjunto de especificações aplicadas à sala de aula no que se refere a comportamento, língua, objetivos e materiais. Considerando essas ideias, é, então, relevante, pesquisar como o método e as estratégias de ensino do professor afetam o aprendizado do aluno, tanto positivamente quanto negativamente.

Focando no ensino de LI, é necessário analisar a presença ou não da oralidade em seu caminhar metodológico. Adotando como fio-condutor a relevância da interação social na aprendizagem, pode-se concluir que as tendências de ensino de LI que apresentam esse fator são: Resposta Física Total ou *Total Physical Response*, que apresenta relação entre o aprendizado da língua e aspectos físicos do corpo humano, a Abordagem Comunicativa ou *Communicative Language Teaching*, que prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a Abordagem por Conteúdos ou *Content Based Instruction*, que tem seu foco em integrar conteúdos de diferentes disciplinas para colaborar com a aprendizagem da língua, a Abordagem por Tarefa ou *Task Based Approach*, que oferece aos alunos a oportunidade de utilizarem a língua como meio de se atingir um objetivo e não mais tendo a língua como objetivo principal explícito, e a

Abordagem Participativa ou *Participatory Approach*, que se assemelha à Abordagem por Conteúdos por englobar conteúdos diferentes, mas com a especificidade de que tais conteúdos são de interesse específico dos alunos, e não de escolha particular do professor (LARSEN-FREEMAN, 2000).

A fim de ilustrar essa situação de forma mais aprofundada, serão detalhadas a seguir três tendências metodológicas ou abordagens, sendo elas Resposta Física Total (RFT), Abordagem Comunicativa (doravante AC), e Abordagem por Tarefa (AT).

Inicialmente, se tratando de RFT, vale ressaltar que, como o próprio nome pode sugerir, esse método de ensino de línguas tem relação com a movimentação ou resposta física corporal em conformidade com o discurso. Ainda sobre RFT, observe o excerto a seguir:

Desenvolvido por James Asher, professor de psicologia na Universidade de *San Jose State*, na Califórnia, relaciona-se a várias tradições, incluindo psicologia de desenvolvimento, teoria da aprendizagem, e pedagogia humanística, bem como aos processos de ensino propostos por Harold e Dorothy Palmer em 1925. (RICHARDS & RODGERS, 1998, p. 87 – Traduzido por Julia Basso Caetano Quisen)¹¹

Como observado acima, o RFT é um método que retoma princípios antigos e se aproxima muito da psicologia, pois em RFT acredita-se que ao associar o aprendizado da língua com movimentos corporais correspondentes, por meio de um processo de memorização, aprende-se de forma mais rápida. Assim, pode-se observar também que a interação social ocorre em meio à necessária construção de significados e trocas de informações envolvidas no processo de aprendizagem de RFT (PAZELLO, 2005).

Em seguida, tratando de AC, que surgiu em meados de 1970, é um método de ensino bastante aceito no cenário atual do ensino de LE e carrega a ideia de que os falantes e suas intenções têm importância e influência na comunicação. Desse modo, assim como RFT, também é possível afirmar que há a construção interacional de significados, mas em AC com foco mais preciso

¹ Developed by James Asher, a professor of psychology at San Jose University, California, it draws on several traditions, including developmental psychology, learning theory, and humanistic pedagogy, as well as on language teaching procedures proposed by Harold and Dorothy Palmer in 1925. (RICHARDS & RODGERS, 1998, p. 87)

na interação entre os falantes e seus discursos, incentivando o trabalho em grupo e a comunicação oral como fonte de recursos para desenvolverem tarefas relacionadas às aulas.

Então, sobre AT, também é possível concluir pelo nome que há uma relação com a resolução prática de tarefas. Tendo relação com o método comunicativo, a AT tira o foco da aprendizagem da língua em si e o transfere à resolução de uma tarefa que, mesmo de importância real secundária a aprender a língua, se faz veículo para que os envolvidos se comuniquem oralmente para resolver uma ou mais tarefas. Envolvendo questões como trabalho em grupo, planejamento e organização, o foco da AT não se encontra na precisão, ou seja, na expressão da língua oralmente de forma gramaticalmente correta de acordo com a estrutura formal da língua, mas sim se relaciona à inteligibilidade, de modo que os alunos necessitam se expressar de forma compreensível para trabalhar juntos e atingir seu objetivo final.

Abrindo espaço para a discussão da importância da inteligibilidade, ou seja, da compreensibilidade dentro da aprendizagem de LI, é importante destacar a diferença entre fluência e exatidão no que se trata da comunicação oral. Falar uma língua com exatidão se refere ao domínio das estruturas gramaticais e fonológicas da língua, enquanto falar com fluência significa se expressar com fluidez e naturalidade, ainda que a estrutura da língua não seja utilizada de forma exata o tempo todo. Porém, afastando-se da clareza contrastante das definições, o preconceito linguístico presente no ensino de línguas no Brasil faz com que, muitas vezes, o aluno busque, ainda que inconscientemente, a exatidão ao invés da fluência, abrindo caminho para divergências entre o que o professor que está em sala de aula procura realizar a partir da AC, por exemplo, e o que o aluno espera como resultado.

De acordo com Brown (2007), os princípios que um professor de língua precisa manter em sua sala de aula são: foco tanto na fluência quanto na exatidão (de acordo com o objetivo pretendido), aplicar técnicas de motivação não necessariamente explícitas, incentivar o uso real e contextualizado da língua, oferecer *feedback* e correções apropriados, procurar integrar as habilidades de fala e escuta, dar aos alunos a oportunidade de iniciarem momentos de comunicação oral independentemente, e, por fim, incentivar o desenvolvimento de estratégias de fala. Os seis princípios supracitados podem

ser encarados como conselhos, pois não há receita exata para se dar uma boa aula, como não há uma receita exata para ser um bom professor. Com isso, desenvolver e aprimorar técnicas e estratégias que aumentem a incidência do fenômeno que se tem como objetivo parece ser uma boa maneira de se pensar os planejamentos e práticas de sala de aula.

Tomando como foco principal, então, um dos princípios apresentados acima, mais especificamente no que se trata de oferecer *feedback* e corrigir os alunos, Brown (2007) afirma que uma das grandes dúvidas dos novos professores é quando se deve corrigir um aluno e quando se pode ignorar um erro. Para isso, é interessante ressaltar que, segundo Brown (2007) há uma diferença entre erros locais e erros globais, enquanto erros locais não necessitam de correção, já que a mensagem produzida como um todo pode ser compreendida e, a correção, nesse caso, pode interromper o processo de pensamento do aluno, interrompendo, assim, sua fluência. Já os erros globais são os erros que necessitam de algum tipo de interferência, já que a mensagem como um todo não pode ser compreendida a não ser que aquele erro seja neutralizado.

2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo de caso que compõe parcialmente essa pesquisa aconteceu na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, sede centro, mais especificamente nos 3º e 4º períodos do ano de 2015 do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Com isso, vale apresentar um breve histórico da universidade. Oferecendo atualmente cursos de Ensino Médio Técnico Integrado, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, especializações, mestrados e doutorados, a UTFPR foi, em 2005, a primeira universidade tecnológica do Brasil, e conta atualmente com treze campi, sendo dois deles em Curitiba: sede centro e sede Ecoville. Anteriormente ao ano de 2005, a UTFPR ainda não era uma universidade, e sim o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, conhecido como CEFET-PR. Porém, houve uma decisão interna da então diretoria do CEFET-PR e, a partir de legislações complementares às LDBEN, o centro educacional se tornou o que é hoje. É interessante também ressaltar que a instituição existe desde o ano de 1909, e que desde então sofreu várias modificações. Hoje, além de fornecer educação de notável qualidade, a UTFPR incentiva seus estudantes a se tornarem pesquisadores e contribuintes à sociedade de diversas maneiras, expandindo a formação acadêmica para uma formação de cidadãos responsáveis e participativos.

A UTFPR tem como característica principal e carrega no nome o fator tecnológico. Sendo uma universidade na qual predomina a área de exatas e tecnologia, o curso de Letras, além de relativamente novo em relação ao histórico da instituição, por ter iniciado no ano de 2008, se encarrega de procurar conquistar seu espaço, sendo um curso da área das ciências humanas visto como distante ou até mesmo oposto ao que é socialmente considerado como “tecnológico”. Porém, não podemos deixar de ressaltar que o perfil dos alunos que compõem a UTFPR é, sim, imensamente diversificado. Atendendo a estudantes de várias regiões do Brasil, a UTFPR oferece a oportunidade de estudo sem vestibular próprio, tendo adotado o sistema de totalidade de entrada de alunos a partir das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde o ano de 2010. Adotando esse novo método de

seleção, era esperado que o perfil dos alunos ingressantes a partir da data supracitada fosse mudar visto que com o ENEM, tornou-se mais acessível o ingresso no ensino superior. É possível observar a característica mencionada especificamente no curso de Licenciatura em Letras, no qual há alunos não somente de regiões geográficas variadas, mas com *backgrounds* de formação diferentes, inclusive no que se refere ao aprendizado de LI, visto que nem todas as escolas oferecem o ensino de inglês e, muitas vezes, as que oferecem, o fazem de forma superficial e não significativa. Conseqüentemente, muitos alunos ingressantes do curso de Letras, com seus diferentes históricos escolares e personalidades, têm dificuldade de se comunicar em inglês em sala de aula, como poderemos observar com mais clareza ao fim da pesquisa social aqui proposta.

Segundo Gil em sua obra *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (2008), uma pesquisa social tem como objetivo principal procurar obter respostas para um problema por meio de procedimentos científicos, a fim de ampliar os conhecimentos sobre a realidade social – relacionamento interpessoal e do indivíduo com instituições sociais – envolvida esse problema. O autor ainda explica em seu texto que há vários tipos de pesquisa social e oferece uma breve definição para cada um deles. A pesquisa relatada pelo presente trabalho se encaixa na definição de pesquisa explicativa, ou seja, “aquelas que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.” (GIL, 2008, p. 28), de modo que procuramos reconhecer principalmente o que leva algumas pessoas a terem dificuldade de se comunicarem dentro de um contexto de sala de aula de LE, e também estudar o papel do professor em interação com essas dificuldades. Ainda na obra supracitada, o autor explica que há diversas maneiras de se obter dados para a realização de uma pesquisa, como a observação, a entrevista ou o questionário, todos tendo suas ramificações explicadas e exemplificadas ao longo do texto.

Como ferramenta principal para a realização dessa pesquisa social explicativa, a formulação e aplicação de um questionário são necessárias e, para melhor compreensão dessa etapa da pesquisa, vale ressaltar a definição de questionário oferecida por Gil (2008):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

A partir da definição apresentada acima, é interessante afirmar que, apesar da aplicação de um questionário ser um processo aparentemente simples, vale ter em mente os objetivos, as características e também os possíveis impactos dessa técnica de obtenção de dados. As principais vantagens de um questionário são a abrangência, de modo que um questionário não precisa ser respondido pessoalmente junto ao pesquisador; a garantia do anonimato dos indivíduos participantes e a não necessidade de treinamento formal do pesquisador (GIL, 2008, p. 122). Porém, é necessário considerar que, como outros métodos de pesquisa, o questionário apresenta limitações, tais como a exclusão da possibilidade de resposta por pessoas que não sabem ler e escrever, e a impossibilidade de ajuda do pesquisador, caso o indivíduo que responde apresentar alguma dificuldade de inteligibilidade em relação ao que foi perguntado, entre outros (GIL, 2008, p. 122). Essas limitações são levadas em consideração para que atinjam a pesquisa de forma menos desvantajosa possível.

Segundo Hartmut Günther, em sua obra *Como elaborar um questionário* (2003), a forma do instrumento utilizado em uma pesquisa depende e é determinada pelo objetivo definido, de maneira que diferentes métodos de elaboração de um questionário existirão dentro de uma lista de diferentes objetivos adotados. Ainda segundo Günther, aspectos a serem levados em consideração durante a reflexão sobre a elaboração de um questionário são: o *background* cultural dos sujeitos e do pesquisador, e o contexto da pesquisa em si. Partindo dessas ideias, o número de perguntas que compõem um questionário, por exemplo, também deve favorecer a objetividade e melhor aproveitamento da pesquisa, como pode ser observado no trecho a seguir, retirado de *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (2008) de Antonio Carlos Gil:

O número de questões depende da extensão dos objetivos e da complexidade do assunto. Mas é necessário considerar que de modo geral os respondentes não se sentem obrigados a responder ao questionário. Por essa razão convém que sejam incluídas apenas as questões rigorosamente necessárias para atender aos objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 127)

Não apenas no que se refere às características físicas de um questionário, como o número de questões discutido acima, por exemplo, outras inúmeras características devem ser levadas em consideração durante a fase de elaboração. Segundo Dörnyei (2003), elaborar um questionário é um passo-a-passo no qual, se algum dos passos for ignorado, más consequências poderão ser observadas em longo prazo dentro de uma pesquisa.

Ainda seguindo os princípios de Dörnyei (2003), a primeira versão do questionário que compõe parcialmente essa pesquisa foi composta por quatro páginas – extensão que foi mantida também na versão final – incluindo as instruções iniciais, para que o processo de resposta ao questionário por parte dos alunos não excedesse 30 minutos. Essas quatro páginas incluem 14 questões, sendo quatro de múltipla escolha e 10 subjetivas, curtas e longas. Questões de apresentação como diagramação das páginas, escolha do tipo e tamanho da fonte, espaçamento e número de linhas oferecidas para resposta nas questões subjetivas também foram aspectos levados em consideração para tornar o questionário o mais confortável possível para os então futuros participantes da pesquisa. Com a finalização da primeira versão do questionário, foi realizada uma aplicação piloto com quatro alunos voluntários do 8º período do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-CT). Se tratando de um estudo de caso, a aplicação piloto é indispensável para fins de obter sugestões e críticas construtivas do meio externo à pesquisa (DÖRNYEI, 2003) e, de fato, modificações relevantes foram feitas no questionário tanto no que se trata da forma física quanto do conteúdo das questões e alternativas após a resposta dos participantes da aplicação piloto, foi feita eletronicamente.

Após a revisão das modificações sugeridas pelos participantes da aplicação piloto, foram realizadas nos dias 13 e 14 de Outubro de 2015 as aplicações definitivas do questionário nas turmas de Língua Inglesa: Inglês Intermediário do 3º período do curso e Língua Inglesa: Inglês Avançado do 4º

período do curso, totalizando 29 participantes, sendo 16 do 3º período e 13 do 4º período. Anteriormente ao questionário impresso, os alunos receberam duas cópias também impressas do documento *Termo de consentimento livre e esclarecido*, devendo assinar ambas as cópias mantendo uma para si e devolvendo a outra juntamente ao questionário respondido, caso aceitasse participar da pesquisa. O tempo de resposta ao questionário ficou dentro do limite previsto.

Finalizando a parte prática do estudo de caso, foi feita manualmente a reunião dos dados selecionados para compor os resultados da pesquisa e transferidos para o computador, de modo que ambos os grupos de perguntas objetivas e subjetivas puderam ser transformadas em dados estatísticos em forma de gráficos de diferentes apresentações, a fim de analisar de forma mais ampla as informações fornecidas pelos alunos. Para compor a seção de análise dessa pesquisa, alguns desses gráficos construídos serão utilizados para ilustrar e exemplificar os resultados obtidos nesse processo, como se observa nos itens a seguir.

2.4 ANÁLISE

A partir da leitura e análise dos 29 questionários respondidos obtidos após as duas aplicações definitivas, como mencionado anteriormente, os dados das questões foram reunidos agrupando respostas repetidas, por exemplo, criando índices de recorrência passíveis de serem transformados em dados estatísticos e então, em gráficos imagéticos. Dos 14 gráficos gerados, referentes às 14 questões presentes no questionário aplicado, foram selecionados apenas os mais importantes para compor essa seção da pesquisa. Por outro lado, as questões que não foram utilizadas por meio de gráficos não foram ignoradas, e sim foram utilizadas como complemento para a conclusão geral dos resultados obtidos nesse período da pesquisa.

Em relação ao *background* dos alunos participantes, é relevante retomar a contradição presente em nossa sociedade que diz respeito ao ensino de LE ser um direito de todos os estudantes no Brasil e ainda sim alguns alunos apresentarem pouquíssimo ou ainda nenhum sinal de contato com a LI durante a sua vida escolar. Essa situação pode ser observada no gráfico a seguir, feito a partir da questão 1 do questionário definitivo (vide Apêndice B):

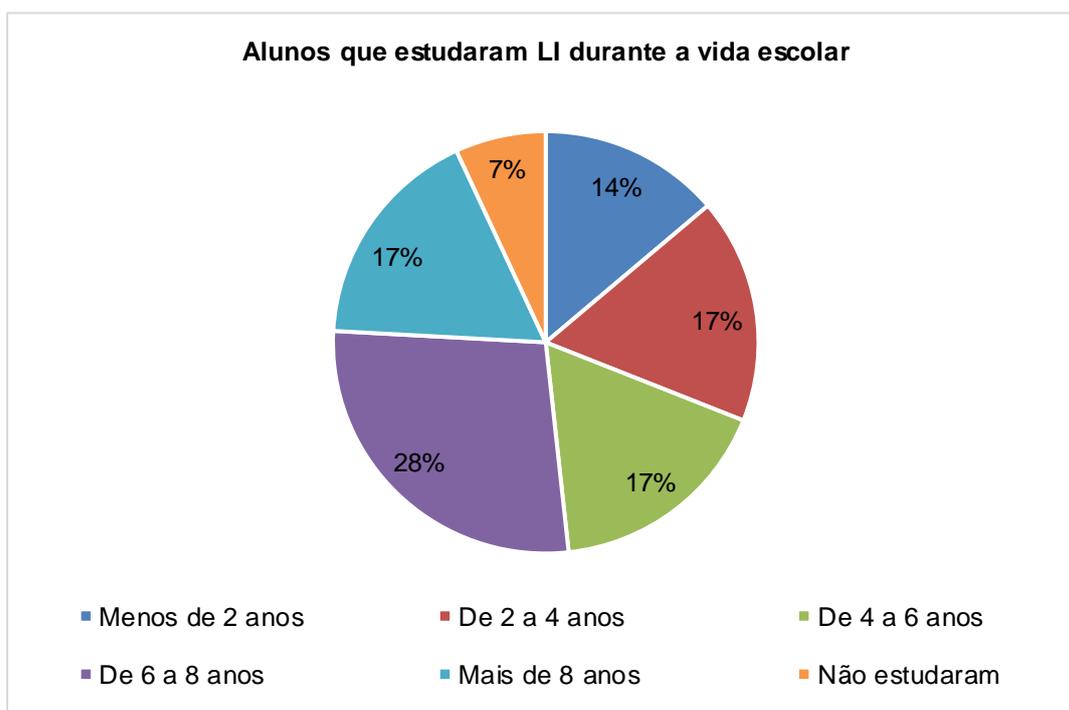


Gráfico 1 - Alunos que estudaram LI durante a vida escolar
Fonte: Autoria própria (2015)

Conforme o Gráfico 1, a maioria dos alunos participantes teve aulas de LI durante a maior parte de sua vida escolar, enquanto uma parte de mais de 10% a menos alegou ter aulas de inglês durante todos os anos da escola. Outro fator bastante importante a ser observado por meio desse gráfico é que 7% dos alunos participantes da pesquisa não tiveram aulas de inglês anteriormente ao seu ingresso no ensino superior.

Em adição a essa informação, o gráfico a seguir ilustra uma situação parecida, que traz a tona questões acerca das oportunidades de estudo de LI no Brasil:

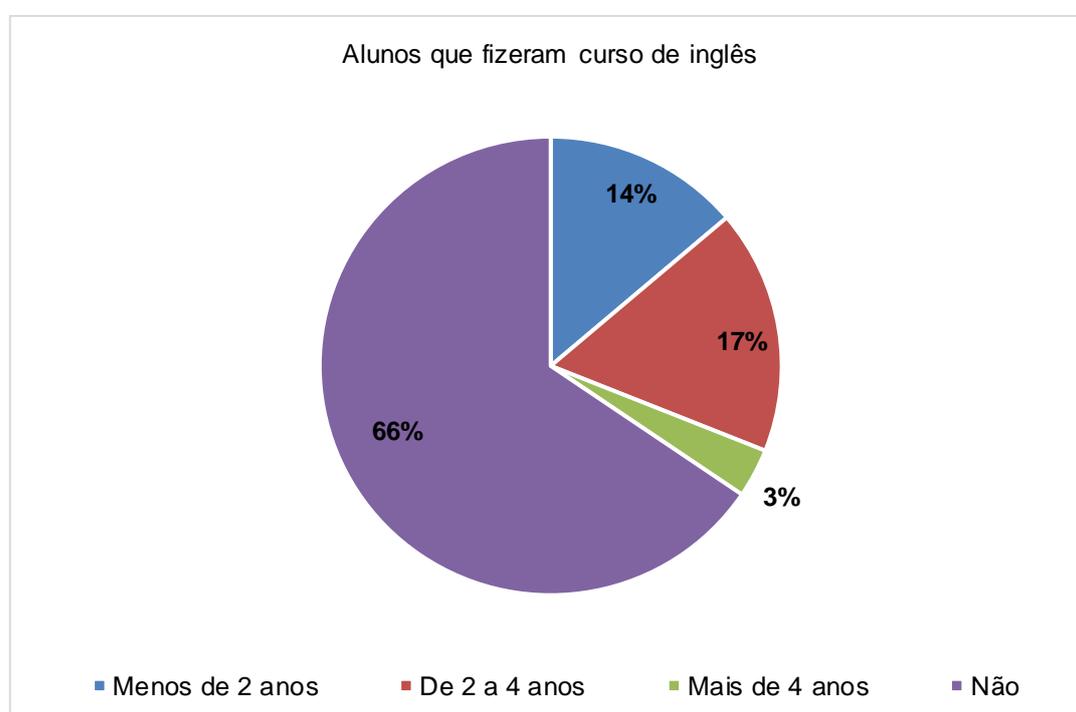


Gráfico 2 - Alunos que fizeram curso de inglês fora do ensino regular
Fonte: Autoria própria (2015)

Como pode ser observado no Gráfico 2, apenas uma pequena parcela dos alunos participantes teve aulas de inglês por meio de cursos em instituições de ensino de LE, enquanto a maioria ainda permanece sem contato com o processo formal de aprendizagem da LI anteriormente ao ingresso no curso de Letras. Com isso, observa-se uma ruptura entre o ideal e o real no que se trata da aprendizagem de LEM no Brasil, já que, de acordo com os PCN (2000):

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. (BRASIL, 2000, p. 11)

Se a aprendizagem da LEM é considerada tão imprescindível para o desenvolvimento do aluno como cidadão, não nos abandona a indagação acerca do por que a situação real do ensino de LEM ocorre como ilustrado acima.

A partir dessas constatações sobre a vida escolar dos alunos participantes da pesquisa, é interessante então focalizar a relação que o aluno tem com a LI em um aspecto mais específico: sua opinião. É senso comum afirmar que uma pessoa, ao escolher um curso de nível superior, o faça de modo que, além de ampliar conhecimentos, esse curso tenha alguma relação com seus interesses pessoais ou até mesmo ambições futuras. Mas será que todos os alunos que cursam Licenciatura em Letras Português-Ingês tem interesse nas duas faces do curso? Observe o gráfico a seguir.

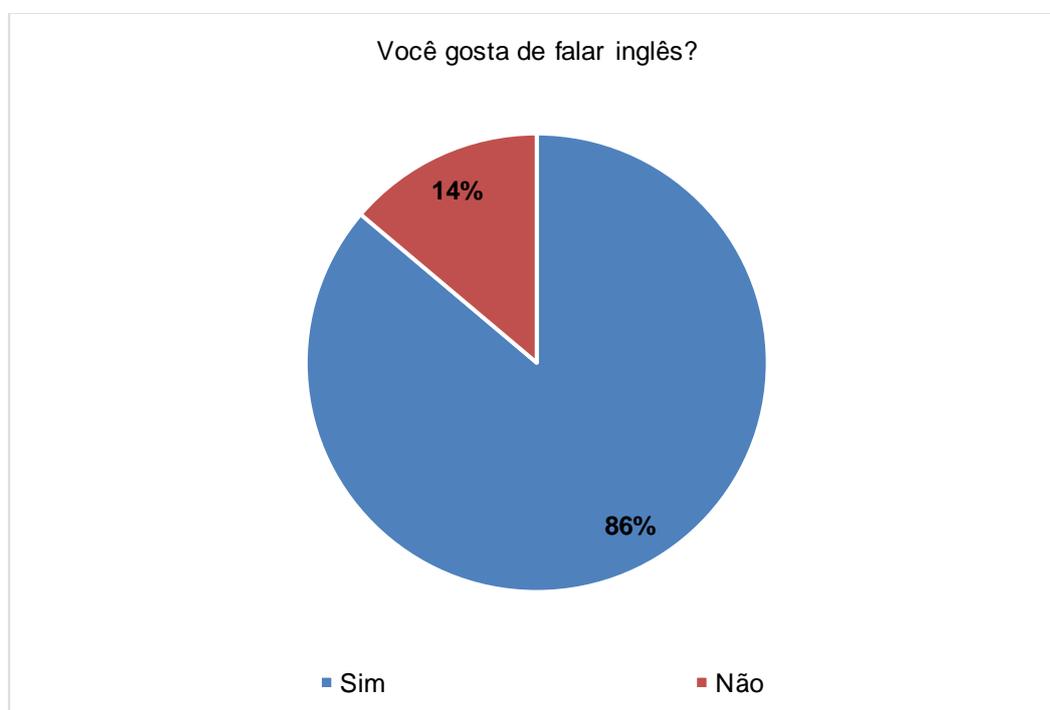


Gráfico 3 – Opinião pessoal dos alunos em relação a falar inglês
Fonte: Autoria própria (2015)

Ainda que a grande maioria dos alunos participantes alegue gostar de falar inglês, uma parcela considerável respondeu negativamente a essa questão. Não houve justificativa de toda a parcela de 14% dos participantes, mas entre as justificativas fornecidas estão: insegurança, medo de errar e a dificuldade que falar inglês carrega. Em contraste ao gosto pessoal discutido no Gráfico 3, é interessante observar que todos os alunos que responderam negativamente à questão relativa ao seu gosto por falar inglês consideram importante a habilidade de se comunicar em LI, principalmente por aspectos relacionados ao mercado de trabalho e seus futuros profissionais perante a sociedade.

Com isso, é interessante traçar um paralelo com as principais crenças sobre aprendizagem de LE. Segundo Barcelos (2004), que se baseia nas ideias de Larsen-Freeman (1998), há várias crenças que permeiam essa aprendizagem e se manifestam considerando os alunos afetivos e sociais, considerando aspectos como atitude e motivação, e político, considerando a relação entre o domínio da LE e o do poder, por exemplo. Essas duas considerações em relação aos aprendizes de LE puderam ser observadas algumas vezes durante o processo de análise de dados provenientes das respostas dos questionários.

Focando agora na experiência real relatada pelos alunos acerca do seu dia-a-dia no curso de Letras, é possível iniciar a detecção de possíveis problemas recorrentes no processo de aprendizagem que podem gerar dificuldade para os alunos ao se comunicarem em LI em sala de aula. Com relação à frequência com que os alunos de fato falam em inglês durante as aulas, sendo algumas delas condizentes com a visão de alunos afetivos e sociais apresentada acima, observe o gráfico a seguir:

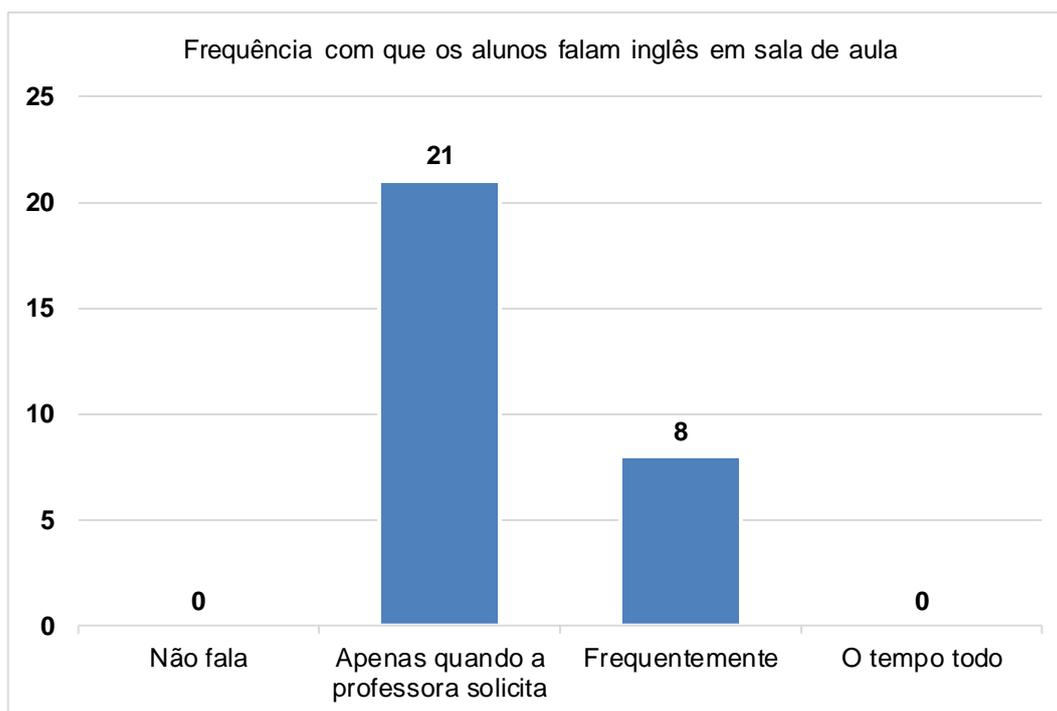


Gráfico 4 – Frequência com que os alunos falam inglês em sala de aula
Fonte: Autoria própria (2015)

Pode-se considerar bastante positivo o fato de nenhum dos participantes ter alegado não falar inglês em sala de aula em situação alguma, e também considerar aceitável que não se fale em inglês em tal contexto o tempo todo, pois em situações informais de conversa paralela mais provavelmente os alunos utilizam a língua portuguesa para se comunicar mesmo durante as aulas de LI. O real contraste apresentado no Gráfico 4 se encontra na diferença entre o número de alunos que alegou falar em inglês em sala de aula frequentemente e os alunos que alegaram falar inglês apenas e somente quando solicitados pela professora, durante atividades de comunicação oral em LI, sugerindo que a maioria dos alunos recorre ainda à língua portuguesa ao entrarem em situações de comunicação por escolha própria, e utiliza a LI apenas como resposta a um comando dado pela professora, como uma obrigação. Retomando os princípios de Brown (2007) acerca da postura do professor em relação a incentivar o aluno a iniciar situações de fala independentemente, observa-se que, por alguma razão, essa iniciativa por parte dos alunos não ocorre. Essa situação pode ocorrer tanto pela possível falta do incentivo, quanto também por outros fatores sócio afetivos como insegurança ou vergonha, recorrentes nas respostas de outras questões.

Refletindo sobre isso, abrimos espaço para o próximo aspecto que será abordado: os motivos pelos quais os alunos não desempenham competência comunicativa em sala de aula de LI. Por que os alunos não falam mais? Na questão 8 do questionário definitivo (Apêndice B), foi perguntado aos alunos participantes se eles se sentem confortáveis para falar inglês em sala de aula. As respostas fornecidas geraram um parâmetro bastante equilibrado, enquanto 48% dos alunos participantes alegaram se sentir confortáveis e 52% responderam negativamente. É interessante observar aqui que dos 14 alunos que responderam “Sim.”, 10 são da turma de inglês avançado e apenas 4 da turma de inglês intermediário, enquanto a maioria que respondeu não se sentir confortável para falar inglês em sala de aula se encontra na turma de nível intermediário.

Essa situação sugere que os alunos que ainda não se sentem confortáveis provavelmente reverterão esse quadro ao longo de seu processo de aprendizagem, se tornando mais confiantes conforme avançam de nível. Outro fator que contribui para a geração dessa hipótese é que os principais motivos fornecidos pelos participantes quanto ao desconforto para falar inglês em sala de aula foram insegurança e vergonha: fatores psicológicos bastante comuns que podem ser trabalhados dentro e fora de sala de aula. Porém, é importante lembrar que a reversão desse quadro não é responsabilidade ou tarefa somente do aluno, pois o professor, segundo Brown (2007), tem como princípio motivar, ainda que implicitamente, seu aluno a realizar as atividades propostas.

A partir disso, é interessante discutir agora a visão dos alunos sobre o que eles consideram como fatores positivos e negativos em relação à comunicação oral em sala de aula, levando em consideração aspectos além do que é psicológico particular de cada um. Desse modo, já é possível identificar com mais clareza as dificuldades pelas quais os alunos passam durante as aulas ao tentar desenvolver suas habilidades de comunicação oral. Para isso, observe o gráfico a seguir:

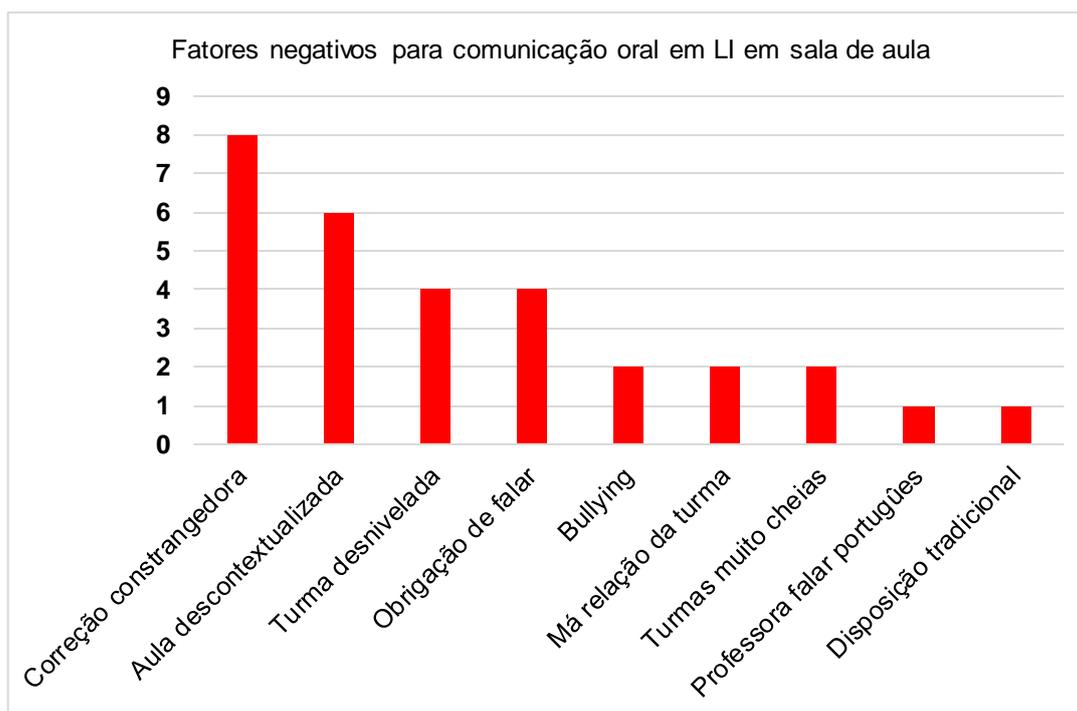


Gráfico 5 – Fatores negativos para comunicação oral em LI em sala de aula sob o ponto de vista dos alunos
Fonte: Autoria própria (2015)

Como pode ser observado no Gráfico 5, os alunos participantes da pesquisa forneceram informações acerca da disposição física das carteiras e o fato de haver muitos alunos em sala, por exemplo, que são fatores que não necessariamente tem relação direta com o mau desempenho de comunicação oral entre os alunos. Porém, a recorrência de aspectos negativos que envolvem a relação social entre as pessoas é significativa, envolvendo temas como *bullying*. Observa-se também que o problema apontado como mais recorrente é o fato de os alunos não se sentem confortáveis para falar inglês em sala de aula, pois tem receio de que se cometem um erro, serão repreendidos de forma grosseira, negativa, constrangedora, etc.

O medo de errar é um tema bastante recorrente em todo o processo de análise do questionário definitivo, estando presente desde as perguntas iniciais, até as mais complexas ao fim. Em relação a isso, vale retomar a diferença entre erro global e local, e que nem todo erro necessita ser corrigido explicitamente, já que algumas ocorrências de erro não comprometem a inteligibilidade. Brown (2007) oferece a respeito disso em sua obra o modelo de Vigil e Oller's de 1976, que consiste em um sistema de semáforos, em que a luz verde representa a correção construtiva que não impedirá o aluno de

continuar fazendo tentativas e a luz vermelha representa a manifestação da correção grosseira, por exemplo, que inibe o aluno. Utilizando o modelo como uma metáfora, Brown (2007), explica que a correção é um aspecto delicado e deve-se procurar mantê-lo em equilíbrio, visto que pouca correção pode causar com que o aluno não aprenda ou aprenda de forma equivocada, e o excesso de correção pode ocasionar consequências ao aluno que prejudicam seu desenvolvimento em relação ao seu processo de aprendizagem da língua como um todo. Em adição a isso, Brown (2007) também oferece sugestões de como lidar com erros, como, por exemplo, a repetição da estrutura linguística mais adequada em contraste à que o aluno utilizou, a transferência da tarefa realizada por um aluno de forma equivocada para outro ou até para o grande grupo a fim de se atingir uma resposta indutiva, entre outras.

Em contraste ao Gráfico 5, também foi perguntado aos alunos quais os aspectos considerados positivos por eles para que se comuniquem oralmente em LI em sala de aula de modo confortável, e as repostas podem ser observadas no gráfico abaixo:

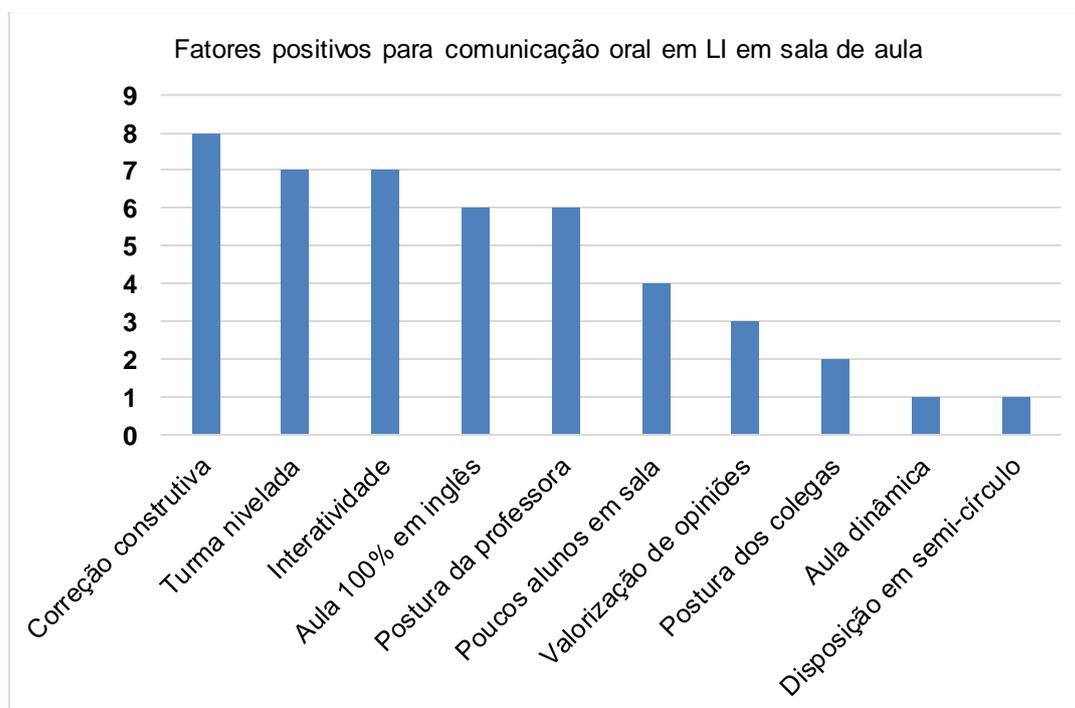


Gráfico 6 – Fatores positivos para comunicação oral em LI em sala de aula sob o ponto de vista dos alunos
Fonte: Aatoria própria (2015)

Respondendo de modo bastante padronizado ao Gráfico 5, o aspecto ligado à correção construtiva de erros durante a fala dos alunos reaparece seguido pelo item “Turma nivelada”, que, de acordo com as respostas dos participantes, também tem relação com a segurança que um aluno sente ao se comunicar com pessoas de mesmo nível ou nível semelhante ao seu em relação à fluência em LI, enquanto no Gráfico 5, alguns alunos apontaram a heterogeneidade dos níveis de fluência dos alunos em uma mesma turma como desestimulante, por muitas vezes se sentirem inseguros ao falar com alguém de nível muito mais avançado e serem corrigidos, ou até mesmo sofrerem algum tipo de desvalorização ou deboche por parte da fração da turma que possui nível mais avançado de inglês.

Dando continuidade à análise dos dados obtidos a partir da seção do questionário que foca na visão dos alunos em relação às dificuldades que enfrentam em contextos de comunicação oral nas aulas de LI, é importante lembrar que as informações presentes nos gráficos que serão apresentados a seguir têm ligação direta com a opinião pessoal dos alunos participantes acerca do processo de aprendizagem de LI nos primeiros períodos do curso de Letras da UTFPR, envolvendo fatores de naturezas diversas. Com isso, observe o gráfico que representa as respostas obtidas com base na questão 13 do questionário definitivo (Apêndice B):

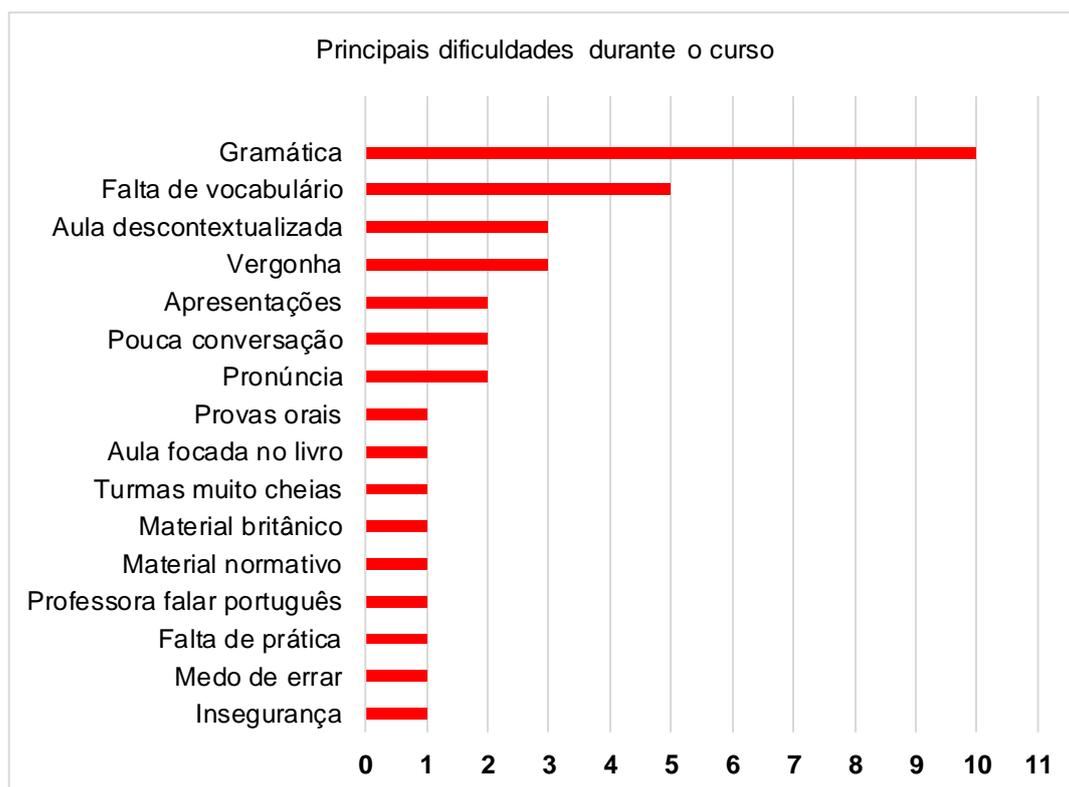


Gráfico 7 – Principais dificuldades apontadas pelos alunos
Fonte: Autoria própria (2015)

Como se pode observar no Gráfico 7, a dificuldade mais apontada pelos alunos participantes da pesquisa como uma das principais enfrentadas durante os primeiros períodos do curso tem relação com a gramática da LI que, segundo eles, dita as regras para um bom desenvolvimento das habilidades de comunicação: um aluno que não domina as regras gramaticais de forma intuitiva, não se comunica de forma inteligível. Nesse ponto, pode-se observar que a visão que os alunos possivelmente têm do ensino de gramática assemelha-se ao ensino da gramática tradicional, muito presente nas aulas de língua portuguesa no ensino regular até hoje. A possibilidade de dificuldade em relação à gramática pode ter sido apontada tanto por considerarem que não há ensino de gramática suficiente ou eficaz em sala de aula, por não terem contato com o que tem em mente como esse ensino, ou seja, a gramática tradicional explícita, ou, por outro lado, a presença demasiada dessa gramática, o que também poderia ocasionar o apontamento do aprendizado da gramática da LI como principal dificuldade geral.

Outro aspecto recorrente como resposta a essa questão é a falta de vocabulário. Segundo os alunos, de nada adianta ter um bom domínio da

gramática da LI se o nível de vocabulário não possibilita que o falante consiga falar sobre um campo de assuntos amplo. Além desses dois aspectos, dificuldades relacionadas à personalidade dos alunos, postura da professora e materiais utilizados nas aulas também foram apontadas.

Com o objetivo de procurar envolver ainda mais os alunos na pesquisa de forma participativa e construtiva, a última pergunta do questionário solicitou que os alunos sugerissem soluções para as dificuldades que haviam apontado na questão anterior como as mais recorrentes durante seu processo de aprendizagem desde seu ingresso no curso de Letras. No gráfico abaixo, podem ser observados os resultados:

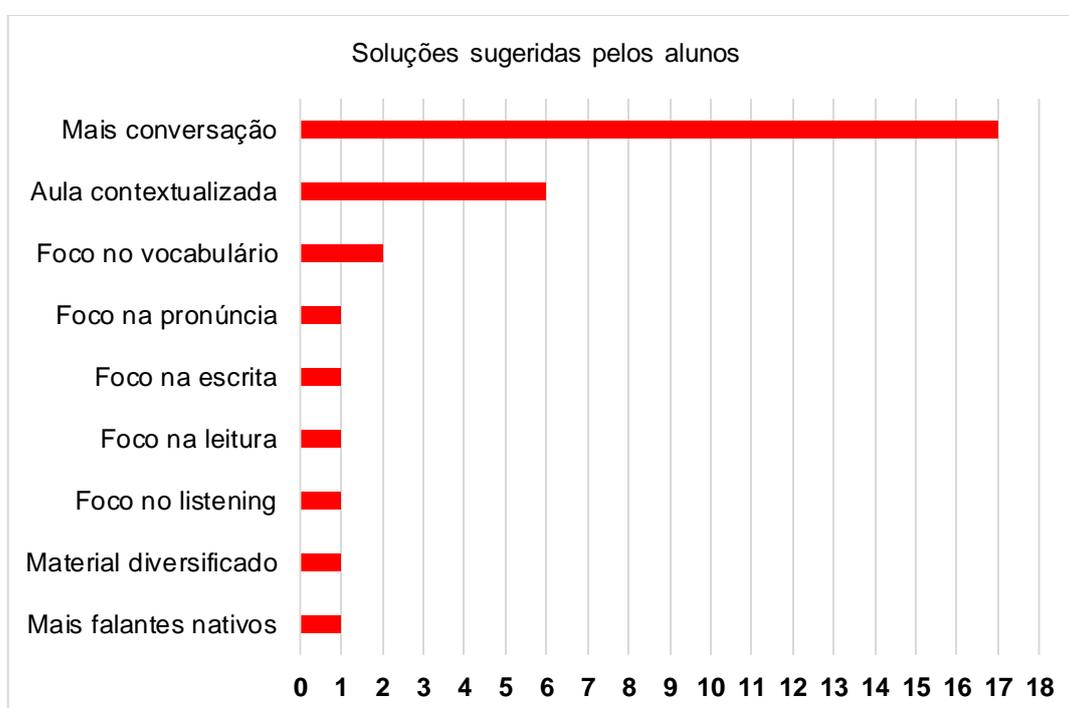


Gráfico 8 – Soluções sugeridas pelos alunos
 Fonte: Autoria própria (2015)

Mesmo sendo o principal objetivo dessa questão reunir dados acerca do que os alunos consideram que pode ser modificado no decorrer das aulas para gerar melhorias significativas no desenvolvimento de suas habilidades de comunicação oral em sala de aula, é interessante primeiramente contrastar o Gráfico 8 com o Gráfico 7, no qual foram apresentadas as principais dificuldades pelo ponto de vista dos alunos. Apesar de a principal dificuldade apresentada pelos alunos ter sido acerca de questões gramaticais da LI, não houve sugestões de mudança para as aulas no que se refere a atividades

focadas no ensino de gramática, o que deixa em aberto a questão levantada anteriormente: Os alunos consideram negativa a ausência da gramática tradicional em sala de aula, ou é o excesso dela o real problema?

Ao mesmo tempo, a principal sugestão exposta pelos alunos – que sejam incluídas mais atividades de conversação guiadas e independentes nas aulas – diz respeito a uma dificuldade presente nas respostas apresentadas, porém em uma frequência relativamente baixa em comparação com as quatro principais dificuldades presentes no gráfico, o que pode sugerir que os alunos ainda não se consideram protagonistas de seu aprendizado, e sim se apoiam nas decisões dos professores, sem exercitarem reflexão mais aprofundada acerca de quais mudanças poderiam acarretar melhorias para seu desempenho durante o curso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os dados levantados a partir do estudo realizado, foi possível observar que a comunicação oral é um aspecto intrínseco na relação ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Com isso, também é necessário observar que os resultados obtidos a partir das repostas oferecidas pelos alunos durante a aplicação do questionário representa apenas uma amostra do que pode ser a oportunidade de estudar a situação atual da oralidade presente nos contextos de sala de aula de LI de cursos de ensino superior de formação de professores de LI como o observado nessa pesquisa.

Ter em mente que o aluno tem o direito e deve ser responsável por seu próprio desenvolvimento no que se refere à aprendizagem é bastante importante quando se pensa em formação de cidadãos e principalmente professores. Entretanto, também é necessário levar em consideração o papel do professor em sala de aula, e como a postura do professor e também dos outros indivíduos presentes nos contextos de sala de aula podem exercer influência sobre esse desenvolvimento.

Tendo sido o foco dessa pesquisa a comunicação e interação oral sob o ponto de vista dos alunos, foi possível concluir que um dos aspectos que podem dificultar e reprimir o desenvolvimento da habilidade de comunicar-se oralmente, objetivo norteador da Abordagem Comunicativa, por exemplo, é o sistema de correção adotado pelos professores em sala de aula. Muitas vezes atingindo o aluno negativamente em nível sócio afetivo, a correção, quando não realizada de forma didática e estratégica, pode causar consequências prejudiciais ao desenvolvimento da habilidade de comunicação oral de um aluno que tem interesse e domina aspectos estruturais da língua alvo com facilidade, por exemplo. Outro aspecto relevante a ser considerado é a relação dos alunos com o que consideram ensino de gramática. Uma das hipóteses passíveis de serem levantadas a partir das repostas oferecidas pelos alunos ao questionário, é que se tem ainda no Brasil uma visão bastante estruturalista do ensino de gramática, na qual está fixada a ideia de que se a gramática não é ensinada de forma explícita e tradicional, não está sendo ensinada. Porém,

tendo em mente o objetivo da comunicação oral e apoiando-se no conceito de inteligibilidade, pode-se concluir que o domínio da gramática tradicional no que se refere a aspectos formais da língua não garante a certeza de que o aluno terá facilidade ou fluência ao comunicar-se oralmente.

Portanto, pode-se dizer que um passo necessário a ser dado no futuro do ensino de LE no Brasil é o da integração das ideias propostas pelos documentos oficiais com as práticas de sala de aula reais. Como pode ser observado no trecho a seguir, o reconhecimento e importância da comunicação está claro nos fundamentos teóricos do ensino no Brasil:

Entender-se a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional, deve ser a grande meta da aprendizagem de língua estrangeira. (BRASIL, 2000, p. 11)

Porém, como pôde ser observado durante toda a pesquisa, a comunicação, principalmente em língua estrangeira, não recebe o enfoque ou prestígio que se acredita merecer a partir dessa visão, ou apenas é vista como uma ferramenta veículo que transportará o cidadão por oportunidades de emprego e sistematização do conhecimento, e não, de fato, enriquecimento cultural ou pessoal de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, Edward. **Approach, method and technique**. English Language Teaching, vol. 17, 1963.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 126, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3 ed. Pearson Longman, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. **Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco. *Signótica*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 173-194, 2003. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/3757/3524 Acesso em: 06 mai. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gloria. O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica. *Helb*, Brasília, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: www.helb.org.br/index.php?option=com_content%20&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no

brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid%20=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10 Acesso em: 19 mai. 2015.

GOVERNO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

GÜNTER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01)**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PAZELLO, Elizabeth. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª séries: convicção ou modismo?** 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 14 ed. Cambridge: Cambridge University Language Teaching Library, 1998.

SHOEMAKER, Adam. Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional. *Antares*, Caxias do Sul, n. 5, p. 30, 2011. Disponível em: ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/901/622 Acesso em 03/11 Acesso em 03 nov. 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecleticismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 75, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78> Acesso em 06 mai. 2015.

XAVIER, Rosely Perez. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2001. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9399/6973 Acesso em 06 mai. 2015.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Comunicação oral em língua inglesa**

Nome da Orientadora: **Elizabeth Pazello**

Nome da Pesquisadora aluna: **Julia Basso Caetano Quisen**

1. O Sr(a). está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar aspectos relacionados à comunicação oral em língua inglesa, como parte da pesquisa de conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná da aluna Julia Basso Caetano Quisen, orientada pela Prof^a Elizabeth Pazello. Participarão desta pesquisa estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR-CT.
2. Ao participar deste estudo o Sr(a). permitirá que as pesquisadoras Julia Basso Caetano Quisen e Elizabeth Pazello tenham acesso aos dados oferecidos por meio do preenchimento de um questionário para elaboração de trabalhos acadêmicos. O Sr(a). tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr(a). Caso queira saber mais sobre o desenvolvimento e resultados da pesquisa, entre em contato: juliaquisen@gmail.com.
3. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou físicas e as informações pessoais coletadas neste estudo são confidenciais e sua identidade será preservada.
4. Ao participar desta pesquisa o Sr(a). não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as principais dificuldades de comunicação em língua inglesa, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a área do ensino de língua estrangeira, onde as pesquisadoras se comprometem a divulgar os resultados obtidos.

5. O Sr(a). não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,

RG _____, tendo em vista os itens acima apresentados, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Orientadora

Assinatura da Pesquisadora Aluna

APÊNDICE B - Questionário da Pesquisa

COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

- ❖ Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Julia Basso Caetano Quisen do 8º período do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Curitiba (UTFPR-CT) orientada pela professora Elizabeth Pazello.
- ❖ O objetivo principal dessa pesquisa é obter informações relevantes acerca do tema *comunicação oral em língua inglesa* (doravante LI) por meio da visão de alunos dos períodos iniciais do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR-CT.
- ❖ As respostas fornecidas deverão ser reais de acordo com o enunciado.
- ❖ A confidencialidade das informações pessoais fornecidas será preservada, como consta no termo de consentimento assinado previamente por todos os participantes da pesquisa.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____

Disciplina de LI 2/2015: () Intermediário () Avançado

SEÇÃO I – INFORMAÇÕES ANTERIORES AO SEU INGRESSO NO CURSO

- Nesta seção as questões serão direcionadas à sua experiência em relação à língua inglesa em todas as fases de sua vida anteriormente ao seu ingresso no curso de Letras.

1. Você teve aulas de inglês durante sua vida escolar? Se sim, por quanto tempo no total? Se não, vá para a próxima pergunta.

- () Menos de 2 anos.
- () De 2 a 4 anos.
- () De 4 a 6 anos.
- () De 6 a 8 anos.
- () Mais de 8 anos.

2. **Você teve contato com a LI anteriormente ao seu ingresso no curso de Letras, que não em contextos de sala de aula? Em que contexto? Com qual frequência? (Ex.: jogos virtuais, música, pessoas estrangeiras, etc.)**

3. **Você já fez curso de inglês? Por quanto tempo no total?**

SEÇÃO II – INFORMAÇÕES GERAIS

- Nesta seção, as questões serão direcionadas à sua percepção pessoal em relação à língua inglesa.

4. **Você gosta de falar inglês?**

5. **Você considera a habilidade de se comunicar oralmente em inglês importante? Justifique sua resposta.**

SEÇÃO III – INFORMAÇÕES POSTERIORES AO SEU INGRESSO NO CURSO

- Nesta seção as questões serão direcionadas à sua experiência em relação à LI após o seu ingresso no curso de Letras.

6. Assinale as disciplinas as quais você completou. Caso você tenha eliminado alguma dessas disciplinas, não a assinale.

- () Inglês Básico
- () Inglês Pré-Intermediário
- () Inglês Intermediário
- () Inglês Avançado

7. Durante as aulas de língua inglesa, você fala inglês com que frequência?

- () Não falo inglês durante as aulas de LI.
- () Apenas durante as atividades de comunicação oral solicitadas pela professora.
- () Na maior parte do tempo.
- () O tempo todo.

8. Você se sente confortável para falar inglês em sala de aula? Se a sua resposta for não, justifique.

9. Você prefere falar inglês com a professora ou com um colega de sala? Por quê?

10. Escolha a opção abaixo que ilustre da forma mais adequada a situação na qual você se sente mais confortável falando inglês em sala de aula.

- I. Em duplas ou pequenos grupos, falando sobre um tema livre.
- II. Em duplas ou pequenos grupos, falando sobre um tema determinado pela professora.
- III. No grande grupo, respondendo a perguntas feitas pela professora dirigidas diretamente a mim.
- IV. No grande grupo, fazendo apontamentos livres e independentemente no decorrer da aula.
- V. No grande grupo, respondendo a perguntas feitas pela professora direcionadas à turma como um todo.
- VI. Outra: _____

11. Que fatores, em sua opinião, contribuem para um ambiente agradável e confortável para que alunos de LI se comuniquem oralmente? Cite exemplos se julgar necessário.

12. Em contraposição, que fatores você considera negativos e desestimulantes quando se trata de comunicação oral em sala de aula de LI? Cite exemplos se julgar necessário.

13. Pense no seu processo de aprendizagem de língua inglesa desde o início do curso de Letras. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você em sala de aula em momentos de comunicação oral em inglês?

14. Pensando nas dificuldades apresentadas na questão 13, quais soluções ou sugestões você daria para minimizar essas dificuldades?

Muito obrigada pela sua participação!