

A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA PARA UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO E EM SERVIÇO.

Giselle Ludka Deitos

Unespar – União Da Vitória-PR.

Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes

Universidade Federal do Paraná.

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado (Deitos, 2015) e visou investigar a produção oral em inglês da realidade de alunos-professores do curso de Letras em uma universidade estadual do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista, que teve como instrumentos de pesquisa, um questionário e uma entrevista semiestruturada. Percebemos que a utilização da oralidade ocorre dependendo do contexto em que esses atuam. Além disso, percebeu-se que o uso da oralidade acontece de forma limitada nas escolas de ensino regular e que nos cursos livre de inglês tal habilidade linguística parece ser mais contemplada.

Palavras-chave: Oralidade; Língua inglesa; Professor em formação; Professor em serviço.

Abstract: The present work is an excerpt of a master's degree thesis (Deitos, 2015) and aimed at investigating the oral production in English in the reality of students-teachers of a Letras course in a state university of Paraná. It's a qualitative and interpretativist research that had as research instruments, a questionnaire as well as a semistructured interview. After the data analysis, it was noticed that the oral production occurs depending on the context the students-teachers act. Besides, it was noticed that the oral production use happens in a limited way in the regular schools while in English courses this linguistic ability seems to be more used.

Key-words: Oral production; English language; Graduating teacher; Working teacher.

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira demanda o desenvolvimento de suas habilidades fundamentais que são ler, escrever, ouvir e falar. O que se tem percebido nos últimos anos é que grande enfoque se tem dado à fala, como sendo o fator central da aprendizagem de uma língua (Brawerman-Albini e Kluge, 2010).

A abordagem comunicativa parece ter dado grande impulso para a vertente que priorizou o ato comunicativo acima de tudo a partir da década de 70. No entanto, sabe-se que a oralidade nem sempre ou pouco é privilegiada no espaço da escola regular, fazendo com que uma grande lacuna se forme quando o interesse do aluno é colocar em prática a oralidade na língua estrangeira. O que se percebe é que o aluno e o professor¹ entendem a importância de dominar a fala em língua inglesa, mas por alguma razão, esse ato acontece poucas vezes, dando-se preferência aos outros aspectos da língua.

Ainda persiste em nosso país, uma tradição onde o ensino-aprendizagem da língua estrangeira tem referências em aspectos mais gramaticais e de estrutura; levando em consideração essa questão, nota-se que o foco na forma ainda prevalece sobre o foco no significado, impedindo assim, uma prioridade maior nas práticas comunicativas da língua estrangeira (Silva, 2000). Tal fato impossibilita situações de uso da oralidade em LE, em que os aprendizes, de forma geral, possam colocar o idioma em prática, minimizando, dessa forma, as chances de real uso da língua.

O foco de pesquisa se concentrou nos alunos-professores que estivessem ministrando a disciplina de língua inglesa em uma escola regular de ensino ou em um curso livre de inglês e que estivessem em processo de formação. O objetivo foi analisar como se dava o uso de tal competência linguística em dois momentos distintos por esse aluno-professor, quando na

¹ Utilizamos o termo aluno-professor para referir-se ao acadêmico do curso de Letras, que é aluno na universidade investigada e que também é professor de inglês em uma escola regular ou curso livre de inglês.

situação acadêmica onde é aprendiz, e, como professor, exercendo suas atividades de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição de ensino.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, já que parte-se da interpretação dos dados coletados e é trazido em sua revisão bibliográfica algumas considerações sobre a oralidade na língua estrangeira (Bygate, 1987; Bergsleithner, 2009; Lightbown e Spada, 2006; Almeida Filho, 2002 e 2010; Alonso e Fogaça, 2007; Coelho, 2005; Brown, 2007; Silva, 2000; Celani, 2009; Brawerman-Albini e Kluge, 2010; Harmer, 2001) e sobre o professor no processo de formação (Abrahão, 2002; Kaneko Marques, 2006; Leffa, 2001; Malatér, 2008; Almeida Filho, 2010; Consolo e Bonvino, 2011; Brown, 2007).

A coleta de dados foi realizada através de um questionário elaborado para essa pesquisa que contemplou perguntas abrangendo questões priorizando essencialmente a habilidade oral em língua inglesa. Além do questionário, realizou-se uma entrevista gravada com esses alunos-professores para detalhar melhor a utilização da oralidade, privilegiando o contexto universitário onde estuda, bem como seu local de trabalho onde ministra a disciplina de língua inglesa.

Analisando os dados preliminarmente, percebe-se que a utilização da habilidade oral acontece de forma minimizada, tanto no contexto da universidade, quanto nas escolas de ensino regular onde esses acadêmicos já atuam. Uma das causas que limitam o uso da fala em sala de aula são o grande número de alunos por sala, a falta de recursos e o desinteresse discente. Uma maior utilização da fala na língua inglesa acontece no contexto de curso livre de inglês, onde a interação entre professor e alunos com a fala na língua inglesa tende a ser mais utilizada.

Sobre a importância da oralidade numa língua estrangeira e algumas implicações.

A importância do uso da oralidade numa língua estrangeira, bem como a necessidade que os aprendizes costumam conferir a essa habilidade, fizeram com que essa se tornasse um dos focos principais de aprender a língua inglesa na maioria dos contextos. Mostrando ser de

relevante importância quando o assunto é aprender de forma efetiva o idioma, desenvolver essa competência nem sempre parece ser uma atividade de fácil execução. O que se percebe é que, para considerar o usuário da língua estrangeira apto na utilização da mesma, e dizer que um aprendiz é fluente na língua estrangeira, a oralidade precisa ser a primeira a ser contemplada. Sobre essa competência, Bergsleithner (2009, p.2) diz que é a oralidade numa língua estrangeira que parece revelar o nível de desempenho e proficiência de um aprendiz.

Quando falamos em oralidade, há uma forte tendência em se fazer uma conexão com os métodos de cunho comunicativo, que de início fornece uma prévia ideia de serem os que privilegiam tal habilidade da língua. De acordo com Lightbown e Spada (2006, p.38) as hipóteses estabelecidas por Krashen² se apresentam na transição de métodos estruturais para aqueles que privilegiavam os aspectos mais comunicativos. Para esses autores, algumas instruções que se baseiam na oralidade demonstram que os aprendizes alcançam melhores progressos juntamente à língua estrangeira. E essa condição presume ter influência com o “*input*” que o aluno recebe em determinado momento em sala de aula, fazendo com que o mesmo tenha maiores possibilidades de uso do idioma estrangeiro baseado no que já recebeu de informação.

Entendemos, neste trabalho, que oralidade é todo o uso da língua estrangeira feita pelo aluno-professor durante suas aulas na universidade onde cursa Letras, assim como em outros contextos em que este possui oportunidades de utilização da fala. Em situação escolar, onde o profissional de Letras ministra suas aulas, tal uso seria feito a qualquer momento da aula, onde

²Krashen formula cinco hipóteses que influenciam o aprendiz na aquisição de uma língua estrangeira. Primeiramente, ele diferencia aprendizagem de aquisição, onde essa última trata-se de um processo inconsciente diferentemente da primeira, que é consciente. As cinco hipóteses de Krashen são: *the acquisition-learning hypothesis* (hipótese da aquisição/aprendizagem), *the natural order hypothesis* (a hipótese da ordem natural), *the monitor hypothesis* (hipótese do monitor), *the input hypothesis* (hipótese do insumo), *the affective filter hypothesis* (hipótese do filtro afetivo).

o inglês seria utilizado para que os alunos compreendessem alguma informação proveniente do professor e, talvez, dando a oportunidade dos aprendizes o fazerem também.

Percebemos que, o ato de utilizar-se da oralidade em língua estrangeira, vai muito além do simples “falar” nessa mesma língua. Este processo exige do aprendiz um conhecimento mais profundo da língua (que, muitas vezes, tem como referência a L1 do aprendiz), mas também de situações comuns de uma fala mais espontânea, onde poderíamos incluir a improvisação e mudança de discursos, quando a situação de fala assim exige.

Sobre a utilização da oralidade em língua estrangeira, Almeida Filho (2010, p.25) destaca que, na maioria das vezes, o ambiente escolar é a única oportunidade que o aprendiz tem de contato com os aspectos comunicativos na língua estrangeira, e onde mecanismos para construir significados no idioma estrangeiro são desenvolvidos.

Apesar da importância que se confere cada vez mais a oralidade em língua estrangeira, visto que nos dias de hoje os meios de comunicação bombardeiam a população em geral com pessoas falando nesse idioma, seja pela *internet*, pela televisão (através dos seriados, programas em geral que principalmente são acessados pelos canais da televisão fechada) parece haver uma grande descrença das possibilidades do ensino-aprendizagem dessa habilidade linguística. Algumas das pesquisas na área de formação de professores, bem como sobre os professores e suas reflexões sobre a língua estrangeira reportam que de forma geral, o aluno-professor tende a se sentir inseguro com relação a sua *performance* com relação à oralidade no idioma estrangeiro, bem como parece desacreditar nas chances que seus alunos possuem de obter sucesso na competência oral estrangeira (FOGAÇA; ALONSO, 2007; COELHO, 2005).

Silva (2000) analisando a situação da oralidade com as experiências que possui como professora de língua inglesa nos mais variados contextos (ensino público, particular e também em universidades), reitera a ideia de que os usos realizados pelos professores que atuam com a língua inglesa nos diferenciados contextos demonstram fazer pouco uso dessa habilidade. E essa situação parece corroborar com um uso minimizado da língua Inglesa, formando

DEITOS, Giselle Ludka; MOURAES, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de. A produção oral em língua inglesa para um professor em formação e em serviço. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

professores que pouco utilizam o idioma, uma vez que estiveram pouco expostos a situações comunicativas com seus professores nas aulas do idioma. Para Silva (2000, p.19), “são frequentes as reclamações por parte de alunos sobre essa falta de fluência de seus professores, fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, praticamente excluindo as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral.”.

Com relação à oralidade, Bergsleithner (2009) discute questões ligadas ao desempenho oral por aprendizes de segunda língua, onde enfatiza que tal competência linguística é considerada uma das mais difíceis de serem tratadas em sala de aula, pois é necessário colocar a mesma em prática em contextos em que muitas vezes o que se encontra são muitos aprendizes em uma mesma classe com situações heterogêneas no âmbito de proficiência.

Da experiência que temos no ensino-aprendizagem de língua inglesa, o que fica explícito entre os aprendizes é que eles parecem ficar mais satisfeitos em aprender uma sentença em que eles consigam pronunciar e utilizar em seu dia a dia do que uma sequência de palavras isoladas que muitas vezes só serão lembradas se memorizadas.

A oralidade em uma língua estrangeira, além de manifestar muito do conhecimento que o aluno tem da língua, parece ser um diferencial para caracterizar os tipos de aprendizes que fazem parte de um contexto escolar. Geralmente, aqueles alunos que conseguem expressar algum tipo de informação em língua inglesa não estão apenas explicitando que conseguem se comunicar no idioma, mas também demonstram que muitas associações referentes ao idioma foram internalizadas. Conforme as palavras de Bygate (1987, p.22);

Na interação de fala, o falante e o ouvinte não têm que meramente serem bons processadores da palavra falada, capazes de produzirem língua coerente em circunstâncias difíceis de comunicação junto à fala. É também útil se eles são bons comunicadores, que é, serem bons em dizer o que querem dizer de forma na qual o ouvinte ache compreensível. Para apreciar o que está envolvido, pode ser útil pensar

em comunicação como algo que dependa de dois tipos de habilidade³. (nossa tradução)

Novamente, esse processo parece ser de grande complexidade, pois não se limita apenas à junção de léxico de forma ordenada, mas mostra que a compreensão da língua alcançou êxito em termos comunicativos. Lightbown e Spada (2006) colocam a participação ativa em sala de aula como um indício do bom aprendiz na visão dos professores de língua inglesa. Nesse universo, o professor pode fazer grandes contribuições para que a oralidade seja contemplada, desde que o ambiente escolar se demonstre com uma atmosfera de suporte.

O uso e ênfase empreendidos em oralidade refletem no período de transição de metodologias utilizadas através dos tempos. Tal habilidade vem sido contemplada cada vez mais e o seu uso pelos aprendizes se torna cada vez mais fundamental. Porém essa necessidade de domínio nem sempre é alcançada frente a possíveis dificuldades (discutidas anteriormente neste projeto) ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. As metodologias fortemente pautadas pelas abordagens estruturais continuam sendo utilizadas por grande parte das instituições escolares fazendo com que resquícios da era estruturalista continuem no ambiente de ensino-aprendizagem. Isso contribui, muitas vezes, com o fato da oralidade ser pouco contemplada em sala de aula. De acordo com os PCN (1998, p.54) a tentativa frequente por parte dos professores em simplificar tarefas como com o uso de pequenos textos, o foco em palavras e estruturas gramaticais, seguidos de exercícios de tradução e repetição, pouco instigam ao aluno, que começa a se desinteressar pela disciplina, visto que, ao encarar o seu contexto de uso, não consegue perceber uma necessidade em aprendê-la.

³ In spoken interaction, speaker and listener do not merely have to be good processors of the spoken word, able to produce coherent language in the difficult circumstances of spoken communication. It is also useful if they are good communicators, that is, good at saying what they want to say in a way which the listener finds understandable. To appreciate what is involved, it can be useful to think of the communication of meaning as depending on two kinds of skill.

O conhecimento em termos de oralidade por parte do aluno-professor parece demonstrar que o sistema educacional como um todo, onde a língua estrangeira é ensinada, deixa resquícios de uma insuficiência nas questões referentes a essa habilidade linguística, onde as autoras destacam a pronúncia do idioma. Lembramos aqui que mesmo não sendo a pronúncia uma das questões neste presente trabalho, ela é um dos aspectos inerentes ao uso da língua, fator que para nós é relevante. Brawerman- Albini e Kluge (2010, p.01) relatam que “comparando-se a quantidade de exercícios dedicados à pronúncia e o tempo dedicado à prática de outras habilidades (...) o ensino de pronúncia é muitas vezes negligenciado e/ou pouco praticado. Concordando com o que as autoras acima falam sobre a frequência do uso de atividades de pronúncia, estenderíamos que atividades de oralidade em língua estrangeira de forma geral tendem a ser pouco utilizadas nas maiorias dos contextos educacionais.

Almeida Filho (2002, p.26) reforça à respeito do ensino calcado na comunicação alegando que:

O ensino comunicativo trouxe conceitos de ensinar e aprender línguas calcados na interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas de relevância e interesse dos aprendizes assim como a subscrição de um certo conceito de linguagem como ação social e não mais como um conjunto de blocos linguísticos bem descritos por métodos científicos rigorosos.

Para Celani (2009), o momento da conversação em sala de aula é a grande chance que se tem de utilizar a oralidade na língua inglesa. Ela exemplifica a atividade que o professor pode utilizar em sala de aula de dar ordens (utilizando frases no imperativo, por exemplo) nessa língua estrangeira como uma das maneiras de se utilizar a oralidade. A autora defende o uso dos dois idiomas respectivamente a língua estrangeira e a língua materna do aprendiz)em sala de aula e aponta que não há desculpas para não utilizar da oralidade nas aulas. Sabemos que muitas vezes a utilização da oralidade fica em segundo plano, especialmente quando se contempla preferencialmente as atividades que contemplam as estruturas da língua estrangeira.

DEITOS, Giselle Ludka; MOURAES, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de. A produção oral em língua inglesa para um professor em formação e em serviço. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

O uso apenas da língua materna durante as aulas de língua estrangeira acaba se tornando um círculo vicioso, a partir do pensamento comum que se tem que os alunos não aprenderão os conteúdos se os mesmos forem conduzidos na língua inglesa. Percebemos, assim, que o uso da oralidade por parte do professor pode ser um estímulo inicial para que o aluno também utilize da fala no idioma estrangeiro.

Harmer (2001) também fala da importância de incorporar as atividades orais ao planejamento das lições das aulas de língua inglesa. Isso porque a frequência dessas práticas tende a auxiliar o aprendiz em ter um processamento rápido da língua, fazendo desse exercício mental algo dentro de sua rotina de estudante. No entanto, essas atividades que privilegiam a oralidade na língua inglesa parece ser apropriadamente desenvolvida para turmas de números de alunos reduzidos, como é o caso dos cursos livres de inglês, ou até, em escolas particulares que possuam turmas pequenas. Na realidade de escola de ensino regular pública fica mais difícil conduzir tais atividades pelo número de alunos e pelo tempo de aula disponível. Julgamos importante aqui, fazer um comparativo entre a habilidade da fala com a habilidade da escrita. Quando o aprendiz é requerido para redigir um texto na língua inglesa, o mesmo terá certo tempo para fazê-lo, e, dentro dessa atividade, poderá fazer consultas em um dicionário, questionar o professor em uma dúvida ou folhear suas anotações. Isso se caracteriza por um processo mais lento e passivo. Já nos atributos da habilidade da fala, o processamento de informações ocorre de forma bem mais rápida, onde o aprendiz precisa ser ágil. Poderá demonstrar o léxico e as estruturas já apreendidas e terá como motivação um cenário muito mais interativo do que apenas escrever em um papel. Assim, a habilidade da fala reúne um número de associações, onde se coloca em questão o vocabulário que o aluno possui no idioma estrangeiro, a sequência lógica de frases, padrões de entonação, entre outros.

O professor de línguas em seu processo de formação

Acreditamos que, de alguma forma, as experiências que embasam todo o processo de aprendizagem, nesse caso específico, do professor de línguas em formação, possuam influências significativas na forma em que esse conduz o seu perfil na busca de novos conhecimentos ou aprimoramento do que já conhece numa língua estrangeira. Sendo assim, suas estratégias de aprendizagem tendem a ter ligação direta com a metodologia que embasou o seu papel de aluno em todo o processo de formação como professor de línguas.

Presumimos que, em algum momento antes do seu ingresso à universidade, esse professor em formação tenha tido contato com o inglês, seja no contexto de escola regular, através de aulas no idioma estrangeiro em alguma instituição de línguas ou de forma menos controlada tomando a iniciativa de buscar o conhecimento por conta própria. Tal afirmação faz com que o conhecimento do professor em formação, diante das experiências previamente vividas antes e durante sua permanência na universidade, seja fator relevante de compreensão, para assim propiciar uma maneira mais adequada de formação desse profissional em sua licenciatura (Leffa, 2001). Para Abrahão (2002), os fatores tomados como verdade pelo professor em formação e trazidos para o ambiente acadêmico devem ser levados em conta e posteriormente discutidos para serem objetos de uma reflexão. Acreditamos que essas presunções devam ter instigado na intenção de fazer do inglês uma área de interesse profissional por parte desse professor. Diante dessa situação, vale detectar a questão do apreço do professor em formação dentro de ao menos, um aspecto da língua em que esse sentiu facilidade no desempenho. Para Brown (2007) o sucesso na língua inglesa requer que o aprendiz seja mais responsável pelo seu processo de aquisição, e, essa tarefa é denominada de investimento.

Sobre a formação do professor de línguas, Brown (2007, p.258) trata os esforços realizados pelo professor em sua formação como, um investimento estratégico que é a definição dada para os estudos autodidáticos que permeiam a formação docente continuada. Dentro desse

investimento destaca dois itens-chave: a dedicação de tempo e esforço. Outro aspecto que faz parte da formação dos professores de línguas se refere às questões didáticas da língua, levando em consideração que são elas que norteiam o desenvolvimento da formação do aprendiz para a profissão docente. Entendemos, então, que “a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessário para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”, (Leffa 2001, p. 2).

Na formação de um professor de línguas, o curso de Letras por si só, parece não suprir todas as necessidades, daí a importância da continuidade da formação continuada ao longo dessa profissão. Leffa (2001) destaca tal importância e ressalta que o percurso de um professor de línguas dentro da universidade deve ser considerado apenas uma tarefa inicial, que não se esgota nesse universo. Sendo assim, podemos dizer que, considerando a experiência universitária como o primeiro passo dado, a mesma deverá ter continuidade ao longo da carreira do profissional docente.

Consolo e Bonvino (2011 p. 102) afirmam que nos cursos de Letras em no contexto brasileiro, os alunos se mostram despreparados no que se refere à oralidade na língua estrangeira. Isso acaba afetando o desempenho dos alunos-professores nas escolas que atuam, visto que tal desempenho é insatisfatório. Dado o problema, não se tem tempo suficiente, na graduação, de aprimorar os conhecimentos linguísticos destes formandos, já que, muitas vezes, o que se consegue ensinar nas aulas de língua estrangeira no ambiente de ensino superior, é apenas o estudo da língua estrangeira em níveis básicos.

Almeida Filho (2010, p.11) relata as particularidades que fizeram parte da formação do aluno-professor antes do momento em que vai lecionar línguas estrangeiras numa instituição escolar e as influências dessas vivências junto ao seu trabalho docente.

Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis de sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor.

Toda essa experiência parece futuramente influenciar a conduta do professor diante da língua estrangeira. Presumimos que, as motivações pessoais desse professor tendem a conduzir as práticas por ele adotadas. Vemos nessa temática também, o que o professor em formação toma como verdade no que diz respeito à sua visão pessoal da língua estrangeira. Segundo Malatér (2008), os cursos de licenciatura servem como um marcador influente que pode falar muito da identidade profissional dos professores, dando uma melhor ideia das vivências em que esse profissional teve como experiência na condição de aprendiz.

Explanando sobre formação de professores no curso de Letras, julgamos importante ressaltar a diferença entre treinamento e formação docente (Leffa, 2001; Cavalcanti, 2009; Malatér, 2008). Para Leffa (2001, p.3), formação consiste num processo a longo prazo, já que é focado num plano futuro. Formação, então, tem como propósito “a reflexão e o motivo por que uma ação é feita a maneira que é feita”. Existe, nesse aspecto, uma preocupação com o embasamento teórico que permeia toda a formação do professor, ao contrário de treinamento, que foca mais o momento atual. Sendo assim, a formação é um processo contínuo que passa pela teoria, que é o conhecimento recebido, atinge a prática, e, posteriormente, o ato reflexivo. Após esse trajeto, o ciclo se inicia novamente, sendo assim um fenômeno que não se esgota.

Assim, o processo de formação de um professor de línguas parece transcender o espaço da universidade, onde esse primeiramente na situação de acadêmico constrói sua trajetória profissional de acordo com as metodologias e práticas utilizadas nesse universo. Trata-se, então de um processo complexo, uma vez que sua vivência junto ao idioma não se inicia e/ou finaliza no ambiente do ensino superior. Como mencionamos anteriormente, existe grande importância

em enfatizar e conhecer as realidades com as quais o acadêmico na situação de aprendiz fez contato e que a língua estrangeira foi contemplada. Eis, então, a necessidade desse profissional refletir acerca das diferentes realidades de vida que seus alunos possam provir, antes de tomar decisões de como trabalhar os diferentes aspectos de uma língua estrangeira com os alunos.

No percurso trilhado por um profissional de educação na área de línguas estrangeiras, a literatura referente ao tema aponta que são muitos os papéis a serem desempenhados para dizermos que o professor está apto a desempenhar com autoridade o seu papel de norteador dos conhecimentos necessários ao público discente. Para isso, muitos são os caminhos a serem trilhados na busca de alcançar o sucesso desejado. A experiência na área faz-se importante, mas não isenta o professor de uma frequente atualização em sua área de atuação. A formação de professores vem sendo baseada na preparação dos profissionais nas mais diversas competências, uma vez que apenas o conhecimento estrutural do idioma não dá conta de um ensino completo. E dentro dessa necessidade de postular todas as tarefas desse professor no desempenho de sua profissão, a competência linguístico-comunicativa tem se mostrado essencial, levando em conta as metodologias que nas últimas décadas começaram a direcionar exaustivamente na necessidade de colocar a língua estrangeira em uso.

Almeida Filho (1997, apud. Kaneko Marques, 2006) discorre acerca de três competências primordiais na execução da tarefa do professor, que são as competências linguístico-comunicativas, competência profissional e, também, a competência teórico-aplicada. Entendemos que a primeira competência mencionada refere-se à habilidade do professor em conhecer e em utilizar a língua de forma eficiente; a competência profissional trata-se da constante busca de conhecimento referente a sua área de atuação no ensino-aprendizagem de línguas. Já a competência teórico-aplicada refere-se ao entendimento dos processos que concernem o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a execução desses no contexto de instituição escolar dentro de uma consciência crítica de todo o processo.

As recentes pesquisas na área da Linguística Aplicada trazem a relevância de compreender o processo de formação docente no decorrer de seu convívio dentro de uma universidade, enquanto a carreira de professor é construída. Tal aspecto pode ser chamado de formação docente em estágio inicial. E, nesse ambiente de preparação para formar o professor de línguas, mostra-se a relevância em colocar sempre em foco um ensino que oportunize situações reflexivas do aluno-professor, onde ele possa ter a oportunidade de analisar e verificar as maneiras que conduz o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos, no local que atua, o qual denominamos como situação de professor em serviço.

Uma prática pedagógica reflexiva tem instigado o professor a pensar no seu papel formador, bem como ajuda avaliar constantemente sua trajetória profissional com seus alunos (Pimenta, 2002 apud Kaneko Marques, 2006). O que se pode deduzir é que a prática baseada num procedimento mais crítico-reflexivo tende a fornecer ao professor oportunidades de avaliar os procedimentos que dão certo com seu público discente, podendo assim reavaliar e alterar aquilo que não está surtindo efeitos positivos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Walker (2003. p.44) fala das deficiências encontradas nos cursos de licenciatura em Letras (Português-Inglês) no contexto nacional e comenta que o mal aproveitamento da disciplina de língua inglesa durante os anos de contato no ensino fundamental e médio refletem consequências na chegada dos alunos a esse curso superior.

A capacidade do estudante de Letras é avaliada com base em uma prova múltipla-escolha de inglês, de leitura e gramática, sem nenhuma exigência de redação própria nem de domínio oral de língua inglesa. Assim, as turmas que iniciam os cursos de Letras, às vezes, bem heterogêneas, com uma minoria de alunos que já completou um programa de intercâmbio em país de língua inglesa, voltando do exterior capaz de conversar com desenvoltura, ao lado de estudantes formados no Brasil, que não passam do nível de iniciante ou falso iniciante.

Através desse relato, evidenciamos que as experiências vividas com a língua estrangeira, que antecederam a sua entrada na universidade, bem como o seu contato com o idioma antes de ser acadêmico na instituição superior, tendem a repercutir em seu desempenho enquanto frequenta o curso de Letras. Esse desempenho, que muitas vezes não sofre uma averiguação adequada, principalmente em termos de produção oral em LE, vai inevitavelmente chocar-se com o grau de conhecimento dos outros acadêmicos do mesmo ano de curso, e isso parece enfatizar ainda mais o nível de disparidade entre os acadêmicos que se encontram numa mesma situação de aprendizagem. Entendemos, através do que Walker (2003) aponta, que muitos dos testes realizados pelas universidades, com o intuito de detectar a que nível de conhecimento em termos de oralidade o aprendiz se encontra, não dão conta de um diagnóstico apropriado à respeito disso. Muitas vezes, isso acontece porque a tendência em se realizar testes que evidenciam mais os aspectos escritos não possam revelar outras habilidades essenciais do idioma, como as habilidades de compreensão oral e de fala. Dessa forma, essas duas habilidades tendem a ficar sujeitas a não serem ou pouco utilizadas no contexto educacional como um todo dentro do processo de ensino-aprendizagem durante o curso.

Abrahão (2002, p.59) evidencia que, apesar de o aluno-professor passar por um longo tempo dentro da universidade, e assim, ter contato com diferentes metodologias e abordagens de ensino, o que permanecem após essa formação pré-serviço são os conhecimentos que esse profissional vivenciou quando na situação de aluno. Isso faz com que, muitas das novas práticas aprendidas no contexto universitário nem venham a ser utilizadas por esse professor de línguas. (Kennedy, 1990 apud Abrahão 2002, p.60) diz que “os professores adquirem marcas aparentemente permanentes de sua experiência como alunos que são difíceis de remover”. Essas estratégias na situação de aluno tendem, assim como relatado por Kennedy, a serem interligadas com as práticas escolhidas na condição de professor, e o que parecem prevalecer nessas situações são formas de ensinar muito parecidas com a forma que esse professor aprendeu a língua inglesa.

Metodologia

Esta pesquisa configurou-se como uma investigação qualitativa- interpretativista, já que mostrou necessário realizar a interpretação dos dados obtidos. Os sujeitos de pesquisa foram 9 alunos do curso de Letras de uma universidade estadual da cidade de União da Vitória-Pr. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: (a) um questionário contendo 31 perguntas, que foi dividido em 5 categorias, sendo elas formação (6 perguntas), sua situação de aluno (8 perguntas), sua situação de professor (11 perguntas), como falante de língua inglesa (3 perguntas) e questões reflexivas do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em questão (3 perguntas), e (b) uma entrevista semiestruturada, onde se elaborou um roteiro que norteou os alunos para a elaboração de suas respostas. A entrevista foi dividida em cinco tópicos, os quais contemplavam situações para que os alunos relatassem a questão de utilização da oralidade em língua inglesa.

Conclusão

A questão da utilização da oralidade parece acontecer sobre alguns aspectos que separam os alunos-professores de acordo com suas experiências com a língua inglesa, sejam elas na condição de professor, acadêmico da instituição ou de como falante do idioma estrangeiro em diferentes contextos. Um aspecto que se evidenciou foi que há uma diferença na situação do uso da oralidade em língua inglesa, com as experiências prévias relatadas pelos alunos-professores que se referem do momento anterior do ingresso desses à universidade. Uma dessas diferenças percebidas se refere àqueles alunos-professores que já possuíam algum conhecimento da língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras. Parece-nos que esses alunos-professores foram os que mais oportunidades tiveram para fazer o uso da oralidade em língua inglesa, devido principalmente, ao fato de possuírem alguma proficiência nessa língua.

No entanto, as possibilidades conferidas pelos alunos-professores com relação a utilização da oralidade na língua inglesa foram para o curso livre de inglês ou pelo fato de ter-se aprendido o idioma autodidaticamente. O contexto universitário não foi enfatizado como

determinante no desenvolvimento dos alunos-professores no quesito de produção oral na língua inglesa, pois mesmo sendo citado por alguns desses alunos-professores, sempre se destacou que a utilização da oralidade era desenvolvida minimamente e em níveis mais básicos durante as aulas.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 59-73.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 19-34.

BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de L2 através de tarefas. **Revista Língua & Literatura**, v. 11, n. 17, p. 113-124, 2009.

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

BRAWERMAN-ALBINI, A.; KLUGE, D. C. O desafio da pronúncia na formação de professores de inglês. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul CELSUL, 2010, Palhoça. **Anais do IX Encontro do CELSUL** Palhoça, SC. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-9.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. Michigan: Pearson Longman, 2007.

BYGATE, M. **Speaking**. London: Oxford University Press, 1987.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas ara projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 179-184.

CELANI, M. A. A. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira**. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>> Acesso em: 02 fev. 2014.

DEITOS, Giselle Ludka; MOURAES, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de. A produção oral em língua inglesa para um professor em formação e em serviço. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender Inglês na escola?**” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONSOLO, D. A.; BONVINO, M. A. B. Avaliação de proficiência oral em um programa de formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira: maior transparência na validação dos descritores da competência lexical. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). **Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 97-127.

FOGAÇA, F. C.; ALONSO, T. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores**. 1. ed. Londrina: UEL, 2007. p. 23-40.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3. ed. Harlow: Pearson Longman, 2001.

KANEKO MARQUES, S. M. A estrutura curricular de um curso de formação pré-serviço e o desenvolvimento das competências de professores de língua Inglesa. In: I CLAFPL-Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. **Caderno de Resumos do I CLAFPL-Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**, 2006. p. 216-216.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. v. 1. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA A. N. **How languages are learned**. 3. ed. London: Oxford University Press, 2006.

MALATÉ, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008. doi:10.1590/S1984-63982008000200009

SILVA, V. L. T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. 2000. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL, UNICAMP, Campinas, 2000.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 35-52.

DEITOS, Giselle Ludka; MOURAES, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de. A produção oral em língua inglesa para um professor em formação e em serviço. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.