
AS MODIFICAÇÕES NA “FALA FACILITADORA” DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE UMA AULA PARA ALUNOS INICIANTES *

ELIANE CAROLINA DE OLIVEIRA**

RESUMO

O objetivo deste estudo é examinar algumas das modificações de *input* e interação encontradas no discurso de sala de aula de uma professora de língua estrangeira da UFG para alunos iniciantes, feitas com o intuito de facilitar a compreensão e, dessa maneira, favorecer a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de segunda língua, discurso de sala de aula, interação, *input* compreensível.

INTRODUÇÃO

Na nossa prática pedagógica de professora de língua estrangeira no Brasil, podemos verificar que a amplitude do discurso ao qual os alunos podem ser expostos em sala de aula é bastante limitada no que se refere aos aspectos da quantidade e naturalidade. Por mais que tentemos utilizar um discurso “natural”, não há como replicar em sala a riqueza e a variedade do discurso encontrado nas interações diárias das pessoas do mundo exterior. Certamente podemos expandir e extrapolar algumas das limitações da sala de aula introduzindo, por exemplo, atividades de contextos variados em que o objetivo principal dos alunos é se comunicar. Superar completamente essas limitações é uma tarefa que não temos o compromisso de cumprir. Temos, sim, o comprometimento de tentar transformar o espaço escolar em um ambiente tal onde não haja ênfase

* Texto apresentado como trabalho final da disciplina Tópicos Variáveis em Análise do Discurso, do curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em agosto de 1999.

** Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade Federal de Goiás e mestranda em Estudos Lingüísticos na UFMG.

apenas nos aspectos formais da língua, mas onde o professor e os aprendizes utilizem todo o seu potencial para beneficiar o processo de ensino–aprendizagem.

Estando consciente do papel determinante dos professores na busca de meios que maximizem o seu potencial no ensino de línguas estrangeiras (LE), um dos aspectos que atraem meu interesse com relação a esse ambiente – sala de aula – é o da fala do professor. Na minha experiência prática de professora de Didática e Prática de Ensino de Inglês e supervisora da área de Inglês do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, tenho observado que a velocidade da fala do professor, sua escolha de vocábulos, as pausas nas enunciações em geral, a verificação verbal ou não-verbal do entendimento dos alunos, dentre outros aspectos, afetam a linguagem destes, os padrões de interação que ocorrem e, é claro, a aprendizagem. Faz-se necessário, então, que haja uma investigação teórica e prática sobre a linguagem de sala de aula de modo que a pergunta “Que tipos de modificações na fala do professor de língua estrangeira podem facilitar a aprendizagem?” possa ser respondida e os resultados levados aos alunos-professores que se preparam para atuar na área de ensino–aprendizagem de inglês e, possivelmente, a outros interessados.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Um dos mais conhecidos estudos na área de análise do discurso da sala de aula foi conduzido por Sinclair e Coulthard em 1975 na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Apesar de não ter sido uma pesquisa com objetivos educacionais, mas sim um estudo sistemático sobre o discurso, os resultados obtidos serviram de ponto de partida para que novas pesquisas, particularmente sobre o discurso de sala de aula, fossem iniciadas a fim de caracterizar sistematicamente a fala do professor e dos alunos.

Gremmo, Holec e Riley (1977, 1978), citados em Ellis (1994, p. 581), investigaram o discurso utilizado pelo professor na sala de aula e chegaram às seguintes conclusões:

- a) o professor domina o discurso de sala de aula;
- b) o direito de participar em todos os eventos de fala é dele;

- c) é o professor que inicia a maioria dos eventos, decide a duração de cada um e os encerra;
- d) ele é também responsável pela escolha dos tópicos para discussão e pela alocação dos turnos de fala entre os alunos;

Os padrões de interação mais recorrentes em sala de aula foram identificados por Sinclair e Coulthard (1975) e consistem em três fases que ficaram conhecidas pela tipologia IRF (Initiate-Respond-Follow-up), em que o professor inicia a interação geralmente com uma pergunta, o aluno a responde e, em seguida, o professor dá seguimento ao evento de fala aceitando simplesmente a resposta, comentando-a ou avaliando-a positiva ou negativamente.

Apesar de o modelo IRF não ter sido desenvolvido para o discurso de sala de aula de línguas, McTear (1975), citado em Ellis (1994), afirma que esse discurso se enquadra perfeitamente no sistema, mas precisa de um acréscimo: uma possível resposta adicional do aluno. No novo modelo para a sala de aula de LE, cujo discurso é bastante controlado pelo professor, teríamos então IRF(R), que pode ser exemplificado pela seguinte interação retirada de Ellis (1994, p. 575):

T – What do you do every morning?

S – I clean my teeth.

T – You clean your teeth every morning.

S – I clean my teeth every morning.

Os estudos anteriormente mencionados nos mostram o aspecto negativo da sala de aula como um local inapropriado para o ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Enumeramos a seguir alguns destes aspectos:

- o *input* (a língua à qual o aluno é exposto durante a aprendizagem) é estruturalmente simplificado e seqüenciado e os itens lingüísticos são apresentados e praticados isoladamente, um item de cada vez;
- a exposição a diferentes tipos de padrões interacionais e o contato com diversificadas fontes de *input* são bastante limitados;
- o tempo de contato do aprendiz com a língua estrangeira é também limitado;

- a alocação de turnos de fala é geralmente feita pelo professor;
- a iniciativa de selecionar o próximo falante é também do professor;
- é o próprio professor que interrompe mais e “toma” mais o turno do aluno.

Apesar de muitos considerarem a sala de aula inapropriada para o ensino de segundas línguas (L2) ou línguas estrangeiras (LE), há aqueles que advogam em prol de seu principal papel como facilitadora no processo de aprendizagem de uma L2. De acordo com Krashen (1987), adultos iniciantes se beneficiariam mais com o *input* da sala de aula do que com aquele do ambiente informal cujo *input*, apesar de abundante e variado, não será compreendido por eles. Isso se deve ao fato de eles ainda não terem desenvolvido estratégias para a negociação de significado e nem manejo conversacional.

Também corroboram essa afirmação os pesquisadores Wagner-Gough e Hatch (1975), citados em Richard-Amado (1988), que nos seus estudos concluíram que a sala de aula pode ser especialmente conducente à aquisição de LE por alunos de níveis iniciantes até níveis intermediários. Explica-se isso devido ao fato de ser geralmente difícil para os alunos obterem *input* compreensível em um mundo que desconhece as necessidades dele. Nesse caso, o mundo em questão é o ambiente natural onde a língua-alvo é utilizada em todas as suas formas e onde o aprendiz está inserido.

No contexto brasileiro, o trabalho desenvolvido na sala de aula de língua estrangeira pode favorecer a compreensão do *input* ao qual as pessoas estão expostas: músicas, painéis, letreiros, nomes de lojas e produtos escritos na língua estrangeira, além de jargões das áreas de política, computação, comércio, propaganda e outros que já estão, inclusive, inseridos na nossa utilização diária da linguagem. Podemos citar como exemplo os termos *fazer um lobby*, *deletar*, *know-how*, *outdoor* e *marketing*.

Ainda sobre a teoria do *input* compreensível, Krashen postula que a aquisição de uma língua ocorrerá se o *input* ao qual os aprendizes são expostos estiver um pouco além da sua atual competência ($i + 1$). Mediante esta exposição e utilizando-se de seu conhecimento de mundo, do contexto e de informações extralingüísticas, os aprendizes poderão

progredir de um nível para outro no seu processo de aquisição de língua. Assim, na sala de aula de língua estrangeira, o *input* fornecido de modo compreensível contribui para facilitar e promover a aquisição da língua, sendo o professor responsável maior pela exposição desses alunos a esse *input*. É importante salientar que, nesse empreendimento de facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados, o professor fará modificações na fala usada em sala, as quais ocorrem em dois níveis: no do *input* propriamente e no da interação.

Com relação à fala do professor, há que se mencionar que ela lembra em muitos aspectos a fala do falante nativo endereçada ao não-nativo, a qual é conhecida como *foreigner talk*. Segundo Lynch (1996), este termo foi inventado por Charles Ferguson para denominar uma variedade simplificada utilizada pelas pessoas para falar com outras que, conforme acreditam, possuem pouca ou nenhuma habilidade para se comunicarem na língua estrangeira. Caracterizam essa variedade as modificações de *input* lingüístico e as modificações interacionais (ELLIS, 1994; LYNCH, 1996).

Pica, Young e Doughty (1987) e Lynch (1996) concluem, após estudos sobre as adaptações de *input* e interação feitas pelo professor, que as modificações de interação – em que o professor e os alunos interagem para negociar o entendimento – contribuem mais para um melhor entendimento do que as de *input* exclusivamente. Lightbown & Spada (1983) também mencionam tal estudo e adicionam que os resultados obtidos indicam que a oportunidade que os alunos têm de pedir esclarecimentos, verificar sua própria compreensão, enfim, de negociar o entendimento, beneficiou-os mais do que àqueles que somente foram expostos a um *input* simplificado. Tsui (1987) também investiga o conceito de *input* compreensível e salienta a importância de os alunos se envolverem na elaboração e obtenção de tal *input* e na negociação de significado.

Com o objetivo de evidenciar e classificar as modificações que caracterizam a “fala facilitadora” do professor nos níveis elementares de ensino de língua, analisarei uma aula de Língua Inglesa I da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás no ano de 1996, reproduzida em Dalacorte (1999).

Lynch (1996, p. 41-47) lista nas tabelas abaixo algumas das modificações de *input* e interação que podem ser encontradas na fala do professor.

Modificações de *Input*

Vocabulário

- utilizar itens mais comuns;
- evitar o uso de expressões idiomáticas;
- usar substantivos ao invés de pronomes.

Gramática

- fazer elocuições mais curtas e simples;
- escolher estruturas mais comuns;
- aumentar uso do tempo verbal presente.

Pronúncia

- falar mais lentamente;
- articular mais claramente as palavras;
- usar mais frequentemente a forma padrão;
- pronunciar com maior clareza as vogais;
- fazer maior diferenciação na tonicidade;
- usar mais pausas;
- fazer pausas mais longas.

Não-verbal

- aumentar o uso de gestos;
- ampliar o uso de expressões faciais.

Modificações de Interação

Confirmação

Assegurar-se de que houve compreensão do que o aprendiz tencionou dizer.

Verificação de compreensão

Assegurar-se de que o aluno entendeu o que foi dito pelo professor.

Pedido de esclarecimento

Pedir ao aprendiz que explique ou parafraseie algo.

Repetição

Repetir as palavras do aprendiz ou as do próprio professor.

Reformulação

Parafrasear o conteúdo do que foi dito.

Conclusão

Terminar o turno do aluno, completando a elocução.

Backtracking

Voltar ao ponto da conversa em que se supõe não ter havido entendimento por parte do aluno.

A seguir, ilustrarei alguns dos diversos tipos de modificações citadas no modelo de Lynch com extratos da aula analisada, que faz parte dos dados de Dalacorte (1999). Vale ressaltar que a aula foi filmada e transcrita pela própria pesquisadora, entretanto, a análise será restrita aos seguintes aspectos:

- vocabulário
- gramática
- verificação de compreensão
- repetição

Segundo Tsui (1987), modificações de vocabulário fazem parte das explicações de conteúdo que ocupam uma parte considerável da fala do professor. Podemos notar essas modificações nos seguintes exemplos:

Trecho 1

T – All right? So you have to pass the hot potato, right? It's very hot, it's going to...if you keep it in your hand it's going to...

St – Burn.

T – Burn, burn your hand, burn, do you understand burn?

Sts – Yes.

T – How do you spell burn?

Sts – B-U-R-N.

T – So, if you have a hot potato a hot potato in your hands, it's going to...

Sts – Burn.

T – Burn your hands, so you have to... pass it quickly to the other person, OK?

Sts – Yes.

Nesse exemplo, a professora repete a palavra *burn* várias vezes e verifica a compreensão por meio da pergunta *Do you understand burn?(Vocês entendem (a palavra) burn?)*. Além disso, ela também pede aos alunos para soletrá-la de modo que eles possam formar uma imagem “concreta” da palavra e o seu significado possa ser decodificado.

Trecho 2

T – What do you think we're practising?

Eduardo – Rhythm.

T – Rhythm, rhythm, yes. Rhythm, OK? English is a timed uh language, we call it, right, a timed language. It means that you have many syllables, you have to put the syllables in the spaces of time according to time, right? If you have a few or uh a lot of syllables, they have to fit in the same space of time, right, in the same in the same time, all right? Do you understand?

Sts – Yes.

T – In some languages like Portuguese if you have more (?), if you have less syllables you spend less time, right? But in English, the beat, right, the stress that counts [estala os dedos para demonstrar], right? You have to speak with many or the uh few syllables you have to speak in the same time. Right? Yeah? That’s why we have, you found, one, two, three, you have, one, two three, four, one and two and three and four, one and two and three and four, one and then a two and then a three and then a four, one and then a two and then a three and then a four in the same space, in the time you speak one or two or three or four syllables. You have to put the syllables in the same space. That’s what we’re doing here, practising, OK?

Sts – Yes.

Aqui a expressão *timed language* é seguida por uma longa explicação sobre sílabas e espaços de tempo e entremeada de repetições e verificações de compreensão. Há também a menção à língua portuguesa e às regras que a regem com relação ao tópico em questão, além de um exemplo concreto de como várias sílabas podem ser “comprimidas” em um espaço de tempo relativamente pequeno (*one, two, three, four // one and two and three and four // one and then two and then three and then four // one and then a two and then a three and then a four*). É também fornecido um sinônimo para *beat* – a palavra *stress* (tonicidade), com a qual os alunos já estão familiarizados, pois têm aulas de fonética e fonologia da língua inglesa.

Trecho 3

T – Yes? [escreve no quadro], right? ok? Right, the next thing uh for example, when did you last, when did you last eat out?

When did you last eat out?

St – Go out?

T – Go to a bar, to the cinema, go to a bar, to the cinema, to a party, when did you last go out?

A professora, no trecho acima, abandona a escolha inicial do verbo *eat out* e dá seguimento à atividade utilizando a contribuição do aluno, por ser este um verbo mais freqüentemente usado, e fornecendo exemplos condizentes com o conhecimento lexical dos aprendizes.

Trecho 4

Carlos – Teacher, what does lose mean?

T – To lose?

Carlos – Yes.

T – When you have an object and you don't know where the object is [fazendo gestos de quem procura algo], you look for the object everywhere and you don't know.

Carlos – OK.

No trecho 4, em resposta à pergunta do aluno, a professora faz uso de gestos (comentário entre colchetes), contextualiza a explicação e utiliza a locução verbal *look for* para indicar a ação que se segue depois da ação de *lose*. Assim, a professora relaciona o conhecimento que eles já possuem sobre o significado de *look for* com o “novo” termo: *lose*.

Trecho 5

Sts – How did you travel?

T – Uh by car. I stayed in my cousin's house. I have a cousin who lives there.

Sts – What did you do there?

T – Yes, I went there to baptise uh my cousin's son, you know, my cousin's son, he's my Godson, do you understand that?

Sts – Yes.

T – My cousin had a little baby last year, and my cousin asked me to be his Godmother, all right? His Godmother, right,

Godmother, and I said yes, and in July I went there to baptise him, right?

Sts – What did you see?

T – So, I, we saw, I went there to baptise him, then we had lunch with the family and (?) we went out with some of the family members, we went to a bar, and then I saw uh uh uh no, uh what, I saw singers, some singers, they're not very famous, but they are singers who sing our "sertaneja" music, I saw them there in Rubiataba, and that's all. There are not many things in Rubiataba to see.

Novamente há o uso considerável do recurso da repetição que neste trecho se aplica aos termos *baptise* e *Godmother*. Há também uma contextualização da situação através da sentença *My cousin had a little baby last year* que remete o aluno à idéia de que o bebê é quase um recém-nascido e, geralmente, os recém-nascidos são 'batizados' e têm então uma 'madrinha', sendo destas os 'afilhados'.

Trecho 6

T – And camp? What does it mean, to camp?

St – To stay in a tent.

T – To stay in a tent, he [aponta para Carlos] stayed in a

Sts – Tent.

T – Tent, he stayed in a tent, so he camped, camped, what's the past tense?

Sts – Camped, camped.

T – ED, pronunciation?

Sts – Camped.

T – /t/ camped.

Sts – Camped.

No trecho acima, a professora deu uma explicação direta sobre o termo *to camp* e o exemplificou utilizando a experiência de um dos alunos da turma, além de aproveitar a oportunidade para verificar o aspecto gramatical e o de pronúncia da palavra solicitada.

Trecho 7

T – What did she see?

Sts – She saw a lake, Lockness, monster.

T – Yeah, what do you know about that Lock Ness monster?

Karine – Monstro do lago.

T – Yes, yes, right. Do you know that, do you know, what, what do you know about this?

Karine – Lenda? Lenda?

T – A lenda, yes, right, and uh, lock lock is a word for lake, yes? Lock is a word for lake.

Sts – Ah!

T – Right? Yes? And uh the Lock Ness monster, so Ness is the name of the lake, right? The monster, people, some people say that they have seen it. Can you imagine that? Some people say that they have seen it, some people say that they have never seen it, right? But it's uh she said, just uh uh

St – (?)

T – Yes, what did you say? A legend?

Sts – Yes.

T – Yes? Just a legend, yes, and some, I have I have this dictionary here and they have a picture of the Lockness monster. People say they saw this monster.

Carlos – Teacher.

T – It's like a dinosaur (?) in this lake in Scotland, all right? They say it lives in this lake in Scotland.

Nesta parte, além de confirmar a tradução do termo feita por uma das alunas e que tal “monstro” é uma lenda, a professora diz que alguns afirmam já tê-lo visto, enquanto outros dizem o contrário. Ela tenta também fazer com que os alunos contribuam com seu conhecimento geral sobre o assunto e, em seguida, utiliza uma figura e o cognato *dinosaur*, situando ainda o local onde a lenda é conhecida.

Dando continuidade aos exemplos de modificações de *input* e interação é pertinente observar o que a pesquisadora Tsui (1987) afirma sobre o item explicação. Segundo ela, pode-se fazer uma distinção entre dois tipos: explicação procedural, que diz respeito ao aspecto da organização da aula (como uma atividade será feita, por exemplo), e explicação de conteúdo, que se refere ao vocabulário, à gramática etc. Os exemplos citados e analisados anteriormente são explicações de

conteúdo e os que se seguem (8, 9 e 10) fazem parte do tipo procedural e envolvem a professora orientando os alunos sobre os passos a serem seguidos durante a atividade:

Trecho 8

T – All right, then yes, then yes, go on, interview your friend now. OK? About your, your friends' last holiday, all right? Cristiano, Cristiano, right, you're going to interview your friend about the last time your friend travelled, so think uh of the last time you had a holiday and you travelled, right? So the last holiday you travelled, right? Maybe you had a holiday in July and you didn't travel. So try to remember – your last holiday you travelled, so the last holiday you had that you travelled, OK? Go on.

Trecho 9

T – Burn your hands, so you have to... pass it quickly to the other person, OK?

Sts – Yes.

T – Yes? Right, Jaqueline, your hot potato is going to (?) throw the hot potato there, OK?

Sts – [laugh]

T – Right. And when I stop the tape you stop the hot potato, OK? When I stop the tape

St – What will happen?

T – You stop the hot potato and then you give me the past tense of the verb, OK?

Sts – [noise]

T – [waits a moment] Right? Do you understand what you're going to do?

Sts – Yes.

Trecho 10

T – Right, so in pairs have the conversation, one question you begin the question "Did you..." and you continue with other questions, right? One, you two, you two [a professora começa a designar os pares]. Yeah, I'll give you five minutes, OK? Five minutes.

Observemos agora o próximo aspecto, analisado de acordo com o modelo de Lynch: a gramática.

Trecho 11

T – And the 25th, and the 25th of September we're going to have the written test, OK? And here on the 23rd, on the 23rd, when you were supposed to have the test, we're going to have a revision (?). Go downstairs, go to talk to me, in my room and I'll correct something with you. I have already corrected them. Some I have corrected in pencil, some I have corrected in blue pen, blue, right? Some I have corrected in red and some in pencil and in red. OK? Uh, I have to give it back to you uh if you don't have time today after class, you pick it after class you pick it with me. If you don't have time to go and talk to me in my room, OK? Yes, Lúcia, no?

Notamos que as sentenças são geralmente curtas e que estruturas mais simples foram empregadas para facilitar o entendimento. Além disso, evitou-se a forma contrata nas frases em que o tempo verbal *present perfect* foi utilizado para evitar possíveis problemas de compreensão.

Trecho 12

T – OK? Now, take a look at your workbook. Please page 39 [os alunos abrem os livros].

St – What page?

T – 39, workbook page 39, yes?

St – Workbook?

T – Page 39, yes, now, you see, can you see here? This page is about a holiday, right? We did that activity orally, now you're going to write it for homework. You don't have time to do it here, you're going to do it for homework. I'm going to explain to you what to do, OK? Exercise 1, can you read the uh the instructions here?

Sts – Yes.

T – Read the information.

No exemplo acima, percebemos que, além das frases curtas entremeadas de marcadores de verificação de entendimento (*Yes? Right? OK?*), a professora utiliza basicamente dois tempos verbais – presente e futuro –, o que caracteriza as modificações de fala que têm o propósito de facilitar a compreensão.

Ao abordar o item *verificação de compreensão*, chamo a atenção para o uso que a professora faz de marcadores que vão desde um simples *OK* até um pedido de utilização da língua materna para confirmar se houve realmente entendimento. Podemos comprovar isso através dos trechos 13 e 14:

Trecho 13

T – OK? You don't have a test on the 18th, right? The 18th is a Wednesday, right? Yes?

Sts – Yes.

T – The 18th.

Sts – Yes.

T – The 18th is a Wednesday, is it right? Am I right or wrong?

Sts – Wrong.

T – The 18th of September, what is it? Is it a Monday? Wednesday, right? So we're going to have the oral test here.

Sts – Oh! Nossa! Já?

Trecho 14

T – Right. And when I stop the tape you stop the hot potato, OK? When I stop the tape

St – What will happen?

T – You stop the hot potato and then you give me the past tense of the verb, OK?

Sts – [noise]

T – [waits a moment] Right? Do you understand what you're going to do?

Sts – Yes.

T – So what? Can you explain that to me again?

Sts – [silence]

T – What are we going to do?

Sts – [silence]

T – You can repeat it in Portuguese.

St – Ah, quando a batata passar, a batata quente vai rolando aí na hora que vai dar o pause lá em quem parar a senhora vai dar o verbo no presente e a gente fala no passado

T – OK? All right?

Sts – Right.

O último trecho, ainda sobre a verificação de compreensão, diz respeito ao jogo chamado *hot potato* (batata quente): enquanto uma música é tocada, os alunos, em círculo, passam a batata quente uns para os outros. Assim que a música pára, o aluno que está com a batata na mão deve fazer o que lhe é pedido.

Trecho 15

T – Uh, do you know uh, what hot potato means? What's a hot potato? eh, do you know uh what hot potato means?

Sts – [silence]

T – What's a hot potato? A hot potato?

Sts – [noise] Yes, yes.

T – Can you hold a hot potato in your hand?

Sts – Yes.

T – Can you hold a hot potato in your hands?

Sts – No.

T – No? Can you? No...very hot, you can't hold it. So catch it.

Neste último exemplo verificamos que, apesar de os alunos estarem familiarizados com todos os vocábulos da sentença, a introdução da pergunta sem um esclarecimento prévio sobre o termo – nome de um jogo – fez com que um silêncio surgisse, significando desentendimento. A professora decide então intervir, introduzindo uma mudança na maneira de perguntar: inicia com uma pergunta indireta, passa para uma direta e volta para a indireta mais uma vez. Visto que há apenas silêncio como resposta, ela resolve fazer mais uma vez a pergunta direta, abreviando-a mediante a utilização das palavras mais importantes. A estratégia surte efeito, apesar de os alunos ainda não compreenderem o sentido real da expressão *hot potato*, já que respondem afirmativamente à pergunta: “Vocês podem segurar uma batata quente em nossas mãos?”. A professora repete então a pergunta (com entonação de surpresa) e, só então, os alunos respondem satisfatoriamente. Para assegurar o entendi-

mento, ela ainda reforça a compreensão com as últimas frases, explicando ela mesma que não é possível segurar uma batata quente nas mãos e que se deve então passá-la adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos guia para a crença em que o ambiente da sala de aula, apesar de considerado por muitos como inapropriado para o ensino de línguas, pode beneficiar o processo de aprendizagem de alunos em níveis mais básicos. Esses benefícios advêm das modificações de que o professor faz uso, tanto no aspecto da interação quanto no do *input* fornecido aos alunos. O papel do aluno é fundamental neste processo, pois, ao interagir com os colegas e o professor para a obtenção de entendimento, o aluno adquire maior facilidade de compreensão. Essa idéia pode ser corroborada pela análise de uma aula para iniciantes, que comprova que as modificações introduzidas, principalmente as de interação, realmente facilitaram o entendimento.

Através desse estudo constatamos o potencial da nossa própria fala em sala de aula e respondemos à pergunta feita no início: “Que tipos de modificações na fala do professor de língua estrangeira podem facilitar a aprendizagem?”. Faz-se também aqui a sugestão de outros estudos: um deles seria sobre quais tipos de modificações facilitariam mais a aprendizagem; o outro analisaria se esses tipos de modificações ocorreriam em níveis mais adiantados.

Assim, a nossa prática pedagógica foi certamente beneficiada por esse estudo, o que nos motiva a continuar com pesquisas que ampliem nosso conhecimento sobre o complexo e multidimensional ambiente da sala de aula de línguas estrangeiras.

ABSTRACT

This paper aims at examining some of the changes made by a foreign language teacher from the UFG in her classroom speech to beginner students in order to facilitate their comprehension and, thus, foster learning.

KEY WORDS: Second language acquisition, classroom discourse, interaction, comprehensible *input*.

REFERÊNCIAS

- ALLRIGHT, D., BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- GREMMO, M., HOLEC, H., RILEY, P. *Interactional structure: the role of role*. Melanges Pedagogiques, University of Nancy: CRAPEL, 1977.
- _____. *Taking the initiative: Some pedagogical applications of discourse analysis*. Melanges Pedagogiques, University of Nancy: CRAPEL, 1978.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1987.
- LIGHTBOWN, P., SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MCTEAR, M. Structure and categories of foreign language. Teaching Sequences. 1975. In: ALLRIGHT, R. (Ed.) *Working papers: language teaching classroom research*. University of Essex, Department of Language and Linguistics, 1975.
- PICA, T., YOUNG, R., DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, v. 21, n. 4, p. 737-758, 1987.
- RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen – interaction in the second language classroom: from theory to practice*. London: Longman, 1988.
- SINCLAIR, J., COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- TSUI, A. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.
- WAGNER-GOUGH, J., HATCH, E. The importance of input data in second language acquisition studies. In: RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen – interaction in the second language classroom: from theory to practice*. London: Longman, 1988.