



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

## **Relatório Final do Projeto Pontes**

Linha: A formação sociolinguística do professor de inglês como língua estrangeira

Nomes dos Componentes  
Elaine Carvalho Chaves Hodgson  
Isabela Villas Boas  
Virgílio Pereira de Almeida

**Brasília – DF**  
**2013**

# A FORMAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

## Resumo

A Competência Comunicativa tem sido geralmente aceita como um objetivo para o aprendiz de uma segunda língua (doravante L2) desde aproximadamente o final dos anos 60, depois que o linguista Noam Chomsky questionou o método audio-lingual na Conferência sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras do Nordeste (*Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*) e Dell Hymes introduziu o construto em uma apresentação na Conferência para o Planejamento da Pesquisa sobre Desenvolvimento Linguístico entre Crianças em Desvantagem (*Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children*), ambos eventos em 1966. Daí em diante, a área de ensino de L2 tem passado por o que alguns identificam como sendo a era pós-método, e a assim chamada abordagem comunicativa floresceu e se tornou a pedra fundamental no ensino de L2. Entretanto, parece que, se o aspecto linguístico (i.e. estrutural) da língua ainda é o cerne do ensino de L2, o aspecto comunicativo ainda é consideravelmente negligenciado. A primeira parte desse trabalho introduz o modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia (2007) com suas seis competências interligadas. A segunda parte explica os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa de natureza quantitativa exemplifica as ferramentas utilizadas na análise de como professores de língua inglesa em cursos livres na cidade de Brasília veem a inclusão de competências que não sejam linguísticas no currículo escolar.

Palavras-chave: sociolinguística, competência comunicativa, inglês como língua estrangeira.

## **1. APRESENTAÇÃO**

A linha de pesquisa *A Formação Sociolinguística do Professor de Inglês como Língua Estrangeira* é desenvolvida em parceria com o Grupo de Pesquisa sobre Competência Comunicativa do Bacharelado de Línguas Estrangeiras Aplicadas do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da UnB (LET/IL). O objetivo dessa pesquisa é verificar em que nível a sociolinguística interfere na prática didática do professor de inglês como língua estrangeira pois, muitas vezes, esse professor pode se considerar impossibilitado de romper com as abordagens tradicionais de ensino, seja por pressões curriculares, seja por considerar-se despreparado para desenvolver outros aspectos da abordagem comunicativa e das competências sociolinguísticas que não sejam puramente linguísticos/estruturais.

A pesquisa envolveu 230 professores de inglês de quatro instituições diferentes que oferecem cursos livres de inglês como L2 na cidade de Brasília, DF e procurou identificar como e se as diferentes competências comunicativas propostas por Celce-Murcia (2007) estão presentes no dia-a-dia da sala de aula desse professor. Para tal, foi aplicado um questionário dividido em duas partes: a primeira referente à formação e à experiência desse professor e a segunda o questionário em si, composto por 16 questões contrastando as competências sociolinguísticas e as puramente linguísticas, com enfoque na sintática, conforme explicamos abaixo na metodologia de pesquisa e mostramos no Anexo A.

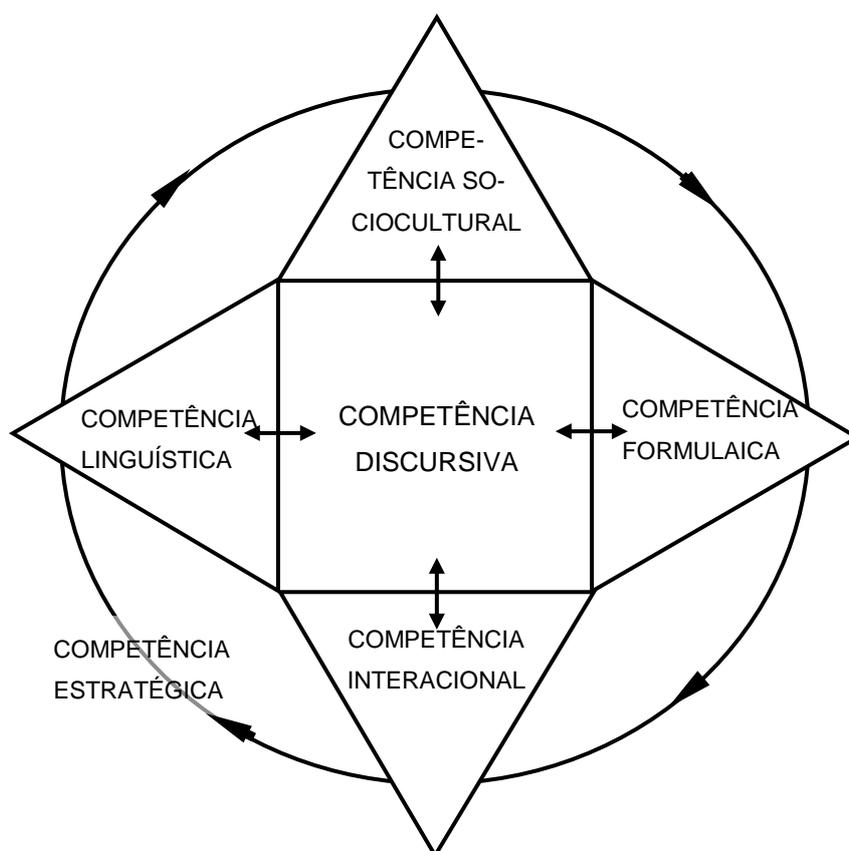
Com esse trabalho, buscamos contribuir para a melhor formação e capacitação dos professores de língua inglesa no sentido de torná-los mais cientes da importância de se trabalhar as habilidades e competências necessárias para a comunicação em sala de aula, tendo sempre em vista melhor capacitar o aprendiz.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Marianne-Celce-Murcia, em 2007, apresenta uma nova versão de um arcabouço de competência comunicativa que a mesma autora apresentara em conjunto com dois outros teóricos em 1995. Este novo modelo de competência comunicativa

aproveita-se de diversos trabalhos anteriores (HYMES, 1972; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN e PALMER, 1996; BACHMAN, 2003; THOMAS, 1981; THOMAS, 1983) e apresenta seis níveis de competência. Este é o arcabouço utilizado em nossa pesquisa.

A autora apresenta seu modelo em uma representação gráfica que evidencia a integração entre os diversos níveis de competência que compõem seu quadro teórico.



**Figura 1 – Modelo de CC segundo Celce-Murcia (2007, p. 573)**

A competência discursiva “refere-se à seleção, sequência e ordenamento de palavras, estruturas e enunciados para atingir o objetivo de uma mensagem falada ou escrita” (ALMEIDA, 2011, p. 143). Celce-Murcia menciona questões de coesão e coerência, dêixis e estrutura genérica como relevantes para a competência discursiva.

A competência sociocultural refere-se a conhecimentos pragmáticos do falante, que é capaz de se expressar de forma adequada em contextos sociais

específicos. Trata-se de conhecimentos de fatores sociais contextuais (idade, gênero, posição social dos falantes), de adequação estilística (registros, estratégias de polidez, etc.) e, finalmente, de fatores culturais (históricos, geográficos, sociais, etc.).

A competência linguística, a mais universal das competências, presente em todos os modelos, equivale, grosso modo, ao conceito de competência de Chomsky (1965). Trata-se de conhecimentos semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos, e de todos os conceitos derivados desses conhecimentos.

A competência formulaica diz respeito a estruturas fechadas da língua. São expressões idiomáticas, quadros lexicais, colocações, formas fixas, rotinas, etc.

A competência interacional agrega três subcomponentes: as competências acional, conversacional e não verbal, ou paralinguística. A competência acional diz respeito à intenção de um ato de fala. Nem sempre a real intenção de um enunciado se encontra na superfície do texto; seu significado vem de um sentido mais profundo. Já a competência conversacional diz respeito a trocas do turno de fala, aos modos de ceder e tomar o turno, como interromper, etc. Finalmente, a competência não verbal ou paralinguística diz respeito à linguagem corporal, à proxêmica, ao comportamento tátil, aos silêncios e pausas, aos sinais de retorno<sup>1</sup>, etc.

Finalmente, a competência estratégica diz respeito aos artifícios utilizados pelo falante para compensar deficiências em uma das demais competências. Tratam-se de estratégias como o uso de sinônimos se um termo específico é esquecido, mímica, aproximação de sentido, etc.

É importante ressaltar que a representação gráfica do modelo de Celce-Murcia (Figura 1) evidencia a estreita relação entre cada uma das competências, e as setas de duas pontas revelam a influência mútua entre elas.

---

<sup>1</sup>Termo cunhado por Duncan (1974) para se referir a estratégias adotadas pelo ouvinte para indicar que está acompanhando o raciocínio do falante.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/ ANÁLISE DE DADOS

Para podermos fazer um levantamento de como cada uma das competências do modelo de Celce-Murcia (2007) é avaliada por professores de inglês como língua estrangeira, elaboramos um questionário no qual os professores avaliaram a pertinência de uma atividade estritamente linguística em relação a outra atividade ligada a competências não linguísticas. Ao responder ao questionário, o professor fez uma análise como objetivo de definir se uma das atividades era mais, menos, ou igualmente importante a seu contraponto.

Por exemplo, na primeira questão o professor teve que definir se explicar a diferença entre o passado simples, o passado contínuo e o passado perfeito seria muito mais importante, pouco mais importante ou tão importante quanto levar os alunos a inferirem qual seria o cumprimento mais adequado entre amigos e entre pessoas que se veem pela primeira vez, levando em consideração a idade e o gênero, conforme exemplificamos abaixo:

O professor explica para os alunos a diferença entre o passado simples, o passado contínuo e o passado perfeito.		A professora estimula os alunos a inferirem qual seria o cumprimento mais adequado entre amigos e entre pessoas que se veem pela primeira vez, considerando também a idade e o gênero.		
Muito mais relevante	Pouco mais relevante	Tão relevante quanto	Pouco mais relevante	Muito mais relevante

As outras 15 questões seguem contrastando os aspectos linguísticos e sociolinguísticos, seguindo o modelo proposto por Celce-Murcia (2007), a fim de verificar a relevância a eles atribuídas (vide Anexo A).

Embora a competência linguística esteja subdividida em fonológica, lexical, morfológica e sintática, nos limitamos à competência sintática e comparamos 16 descrições de atividades relacionadas à competência sintática às descrições de atividades relacionadas às subcompetências de cada uma das outras competências, totalizando dezesseis. No caso da competência estratégica,

optamos por incluir uma atividade relacionada ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e outra relacionada a estratégias comunicativas.

Seguindo orientações acerca de elaboração de questionários de pesquisa (BROWN, 2001), o questionário foi validado por meio de um pré-teste com um grupo de 11 professores do Colégio Militar de Brasília. O pré-teste nos possibilitou perceber dois itens em que as respostas divergiram do padrão das demais respostas e concluir que havíamos combinado um item gramatical considerado “forte” por estar presente em qualquer currículo – o ensino de tempos verbais – com um item relacionado à competência sociocultural, que pode ser visto como dispensável em uma perspectiva de inglês como língua internacional, e com outro item relacionado à competência paralinguística. Optamos por colocar itens sobre o ensino de tempos verbais junto com itens mais “fortes” das outras competências, tais como a lexical.

O pré-teste também sinalizou a necessidade de reescrevermos as instruções, pois concluímos que as originais levavam o professor a marcar a opção teoricamente ideal, e não a opção que ele de fato segue dadas as limitações de seu contexto. Ao retirarmos a pergunta sobre o que ele julga mais relevante e substituímos por o que o professor consegue de fato fazer, deixamos de testar o conhecimento do professor e passamos a avaliar o que de fato ocorre, muitas vezes não necessariamente por falta de conhecimento do professor.

Outra revisão se fez necessária porque um respondente marcou mais de um item, indicando a necessidade de sermos mais explícitos a respeito da marcação de somente uma opção para cada questão. Seguem as instruções originais e a modificação:

*Primeira versão: Cada item do questionário contém duas atividades pedagógicas. Você deve comparar a relevância de uma das atividades em relação à outra, em sua prática de ensino de inglês. Se você julgar que ambas as atividades são igualmente relevantes, deverá selecionar “Tão relevante quanto”. Se uma delas for um pouco mais relevante do que a outra, marque “Pouco mais relevante” abaixo desta atividade, e se for muito mais relevante, marque “Muito mais relevante”.*

Versão modificada após pré-teste: Compare cada par de atividades pedagógicas quanto a sua importância (prioridade), considerando o seu contexto de ensino (currículo, carga-horária, material didático, demandas institucionais etc.).

**Marque apenas uma opção para cada questão.**

Os questionários foram distribuídos para os 230 professores dos institutos de línguas, conforme mencionamos acima, e respondidos de forma voluntária. O número de questionários por instituto foi determinado levando-se em consideração o número total de professores em cada um. Após a coleta dos questionários, esses serão analisados estatisticamente a fim de verificar qual a importância atribuída aos aspectos sociolinguísticos em comparação aos puramente linguísticos, para que possamos fazer análise dos dados.

#### **4. CONCLUSÃO**

Ao final do processo de coleta, os dados serão analisados qualitativa e quantitativamente para que possamos elaborar uma proposta de intervenção na formação de professores de inglês com L2 caso nossa hipótese de que o aspecto puramente linguístico ainda prevalece nos cursos livres de inglês, em detrimento das pesquisas e estudos que ressaltam a relevância dos aspectos sociolinguísticos para a comunicação.

Os resultados, assim como a proposta de intervenção, serão apresentados em congressos e conferências no Brasil e no exterior, tais como o Congresso Mundial da Associação Internacional de Linguística Aplicada, em agosto de 2014, em Brisbane, Austrália, para o qual a pesquisa já foi aceita para apresentação.

#### **REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO**

ALMEIDA, V. **Conhecendo as regras do jogo: A competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira.** Tese (Doutorado em Linguística). ed. Brasília: Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2011. 263 p.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. **Linguagem & Ensino**, 6, n. 1, 2003. 77-128.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice: Designing and Developing useful Language Tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BROWN, J.D. **Using Surveys in Language Programs**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and Communication**. New York: Longman Group Ltd., 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-48, Spring 1980.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. **Intercultural Language Use and Language Learning**. Kindle. ed. [S.I.]: Springer, 2007. p. 536-706.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. [S.I.]: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

THOMAS, J. **Pragmatic Failure**. Dissertação de Mestrado não publicada. Lancaster: [s.n.], 1981.

THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.