

## Comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira Foco no núcleo do ato

Rejane Teixeira Vidal  
Universidade Federal Fluminense

*ABSTRACT: This work investigates patterns of pragmatic variability in the language classroom. It addresses the issue of the directive/requestive behavior of native and non-native teachers of English as a foreign language in Brazilian language schools, taking into consideration learners with different proficiency levels: elementary, intermediate and advanced. The theoretical background of our work is based on the Speech Act Theory (Searle, 1971) and, mainly, on the CCSARP coding scheme (Blum Kulka et al. 1989), which provides the meta-paradigm to classify request strategy types on a nine-point scale of (in)directness. The study reveals that although teachers' directive behavior is similar in terms of levels of indirectness, they differ greatly as to the frequency distribution of strategy types. Moreover, the fact that they are more indirect with advanced students corroborates their sensitivity towards their learners' general proficiency levels.*

*RESUMO: Este trabalho investiga os padrões de variação pragmática na interação em sala de aula. Estuda-se a questão do comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira, no contexto brasileiro, comparando-se o discurso do professor de inglês, falante nativo, com o do professor falante não-nativo de inglês, frente a aprendizes de três diferentes níveis de proficiência: elementar, intermediário e adiantado. A fundamentação teórica da pesquisa se apóia na Teoria dos Atos da Fala (Searle, 1971) e, principalmente, no esquema de codificação do projeto CCSARP (Blum Kulka et al. 1989) que propõe uma taxonomia para se classificar tipos de estratégia re-*

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

*quisitiva, numa escala de tripartite de (in)diretividade com, ao todo, nove subtipos de estratégia. O estudo revela que embora o comportamento diretivo de ambos os professores não tenha sido diferente quanto aos níveis de indiretividade, mostrou diferença significativa em relação à frequência na distribuição dos tipos de estratégia requisitiva. Outrossim, o fato de que ambos, professores nativos e não-nativos, foram mais indiretos com aprendizes de nível adiantado corrobora sua sensibilidade em relação ao nível de proficiência de seus alunos.*

*KEY WORDS: directive/requestive behavior, direct act, request, indirectness, request strategies.*

*PALAVRAS CHAVE: comportamento diretivo/requisitivo, ato diretivo, pedido, indiretividade, estratégia requisitiva.*

### ORIGEM DO ESTUDO

Este trabalho apresenta os resultados finais de dois projetos de pesquisa realizados na Universidade Federal Fluminense, UFF, em cumprimento à exigência Departamental, e que, por se complementarem, foram integrados em um só, com o título: *Comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira*. Inicialmente, os projetos se intitulavam: *Pedidos: níveis de indiretividade no discurso do professor nativo e não-nativo de língua inglesa na interação em sala de aula*, projeto individual da Prof.<sup>a</sup> Renata Vidal Goulart, cujo estudo piloto foi apresentado no VI ASSEL-Rio, na UFRJ, em 1996; e *O comportamento requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira frente a três diferentes níveis de proficiência*, sob a minha responsabilidade, e cujo estudo piloto foi tema de comunicação apresentada no XIV ENPULI, na UFMG, em 1997. Ambos integram o Projeto ALECE (Projeto Aquisição de Língua Estrangeira em Contexto Educacional), projeto guarda-chuva, interinstitucional, conduzido pelo grupos de pesquisa em Aquisição de L2<sup>1</sup> do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pelo Prof. Dr.

---

<sup>1</sup> Embora reconheçamos a distinção *língua estrangeira* e *segunda língua*, e que a denominação neutra L2, muitas vezes, é utilizada para se referir a uma outra língua que não seja a materna, estamos usando L2 para se referir a uma língua estrangeira.

versidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Mitrano-Neto, e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Marília dos Santos Lima. O Grupo de Aquisição da UFF do Projeto ALECE examina problemas relativos à aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, discurso pedagógico, pragmática e ensino, cultura e ensino, produção oral, e materiais instrucionais. Mais recentemente, o projeto também passou a abranger pesquisas na área de ensino autônomo/auto-aprendizagem. O Projeto conta com a participação de professores-pesquisadores e de alunos: mestrandos, doutorandos e bolsistas de Iniciação Científica. Este trabalho contou com a colaboração da bolsista do Unibanco, Carolina C. de Souza Gomes, que nos ajudou na coleta, transcrição, codificação dos dados e na parte teórica relativa ao CCSARP.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga os padrões de variação pragmática na interação em sala de aula. Examina-se a questão do comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira, no contexto brasileiro, comparando-se o discurso do professor falante nativo de inglês<sup>2</sup>, doravante professor nativo (PN), com o do professor falante não-nativo de inglês, doravante professor não-nativo (PNN), frente a aprendizes de três diferentes níveis de proficiência: elementar, intermediário e adiantado. A fundamentação teórica se apóia na Teoria dos Atos da Fala (cf. Searle, 1971) e no esquema de codificação de pedidos do Projeto CCSARP (*Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* - Blum Kulka et al. 1989)<sup>3</sup>, que propõe uma taxonomia para se classificar tipos de estratégia requisitiva numa escala tripartite de indiretividade com, ao todo, nove diferentes subtipos de estratégia. Examina-se, de forma transversal (*cross-sectional*), se o uso do ato diretivo pelo professor nativo e não-nativo atinge todo o espectro de variação em termos de

---

<sup>2</sup> PN, ie., professor que é falante nativo do inglês, é entendido como aquele que adquiriu o inglês como sua primeira língua desde a infância (cf. Davies, 1991). PNN, professor falante do inglês como língua estrangeira.

<sup>3</sup> Projeto CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project): projeto/pesquisa que investiga variações interculturais e intralingüísticas em dois atos da fala – pedidos e desculpas.

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

níveis de indiretividade e tipos de estratégia da mesma forma. Ou seja, o que se quer saber é se, e de que maneira, o uso do ato diretivo pelo professor atinge toda a gama de variação pragmática, em termos de níveis de indiretividade e tipos de estratégia, face à taxonomia do CC-SARP. Além disso, o que se deseja verificar é se, e em que medida, o discurso pedagógico apresenta diretivos mais “espontâneos”, mais indiretos, típicos de padrões interacionais tendendo para a simetria, em níveis mais adiantados, embora se saiba que o discurso pedagógico é por natureza mais direto do que o discurso espontâneo, do que o discurso do dia-a-dia. Em outras palavras, queremos saber se o professor não-nativo (PNN) se utiliza das *estratégias explícitas diretas*, das *convencionais indiretas* e das *estratégias não-convencionais indiretas* da mesma maneira que o professor nativo (PN), que é supostamente mais proficiente no uso da língua e, portanto, mais “natural” na interação. Espera-se que o professor nativo se utilize de todo o espectro de variação e com maior frequência de diretivos mais indiretos, como é típico dos padrões conversacionais mais espontâneos (cf. Mitrano-Neto, 1991; Gomes, 1993).

Assim, tomando-se por base o esquema de codificação de pedidos proposto na pesquisa de cunho experimental desenvolvida por Blum Kulka et al. (1989), com o Projeto CCSARP, e concentrando-nos apenas no núcleo do ato diretivo, ou no que chamamos de *pedido* propriamente dito, (*pedido* aqui entendido como um ato da fala que requer uma resposta não-verbal obrigatória ou seu substituto/equivalente verbal, e portanto, distinto de *pergunta* (cf. Ervin-Trip, Sinclair and Coulthard, apud Holmes, 1983); e ainda, partindo-se da premissa de que, por estarem numa situação de mais autoridade, haja vista o contexto da sala de aula, professores se utilizam de *estratégias explícitas diretas* numa proporção muito maior do que as *convencionais indiretas* e as *não convencionais indiretas*, são lançadas as seguintes hipóteses:

1<sup>a</sup>. O professor falante nativo de inglês se utiliza de uma maior variedade de estratégias requisitivas do que o professor não-nativo, tornando o seu discurso, no seu todo, mais indireto.

2<sup>a</sup> O professor usa um discurso mais indireto à medida que interage com aprendizes de nível de proficiência mais elevado.

“Professores modificam seu discurso quando interagem com aprendizes de L2 na sala de aula de várias maneiras e são, também, sensíveis

ao nível geral de proficiência de seus alunos”. (Chaudron, 1988, apud Ellis, 1994:583)

A relevância desse estudo reside não somente na necessidade de se investigar padrões de variação pragmática na interação na sala de aula, mas também o tipo de *input* ao qual aprendizes estão expostos. Nesse sentido, está a importância do papel do discurso do professor como gerador de *input* no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Segundo Ellis (1994, p. 583),

“A fala do professor tem atraído a atenção [das pesquisas/estudos] pela sua capacidade, em potencial, de influenciar a compreensão do aprendiz [:] hipótese considerada importante para a aquisição de L2”.

Também, segundo Edmondson e House (1981, p. 20),

“O tipo de inglês falado na sala de aula é claramente um fator importante para se determinar o tipo de inglês aprendido lá...no processo de ensino da língua inglesa ensinamos um inglês de um gênero específico, que podemos chamar de *discurso pedagógico*”.

Parece essencial verificar, portanto, até que ponto o discurso pedagógico oferece ao aprendiz oportunidade de exposição a um *input* mais natural, de caráter mais indireto, mais mitigado, embora reconheçamos que a sala de aula não seja o ambiente mais propício a esse tipo de *input* (cf. Mitrano-Neto, 1997a). Pesquisa realizada por Gomes (1993), que investigou estratégias requisitivas no inglês britânico sob uma perspectiva social, revela que as *estratégias convencionais indiretas* foram as mais favorecidas pelos sujeitos do seu corpus, falantes nativos de inglês, em situações do dia-a-dia (cf. also Mitrano-Neto, 1997b).

Por sua vez, a escolha dos diretivos, como objeto de estudo, se justifica plenamente, visto que um aspecto do discurso, tanto o da sala de aula (Holmes, 1983) quanto o natural (cf. Nunan, 1992), é que ele é rico em diretivos; especialmente em interações nos primeiros estágios do processo de aquisição/aprendizagem, onde esses atos ocorrem muito por serem morfosintaticamente simples. Além disso, por requererem

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

uma resposta não-verbal em oposição a uma resposta verbal, propiciam, mais facilmente, uma interação comunicativa mais bem sucedida.

Almeja-se então, em última análise, com esse trabalho, contribuir para a conscientização do professor de língua estrangeira da importância do *input* no processo de aquisição/aprendizagem de línguas no que tange tornar o discurso da sala de aula, tão adequado quanto possível, mais próximo da naturalidade comunicativa, comum ao discurso espontâneo, característico da interação em contextos não-educacionais.

Na discussão subsequente são abordados os pressupostos que fornecem embasamento teórico para o presente estudo: a noção de indiretividade, segundo preceitos da Teoria dos Atos da fala; e a escala de indiretividade proposta por Blum Kulka et al. (1989). A seguir, é apresentada a metodologia utilizada, assim como os procedimentos de coleta de dados. Finalmente, passa-se à análise e discussão dos dados comparando-se os resultados com as hipóteses formuladas.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria dos Atos da Fala e o esquema de codificação proposto pelo projeto CCSARP, em relação a pedidos, fornecem o arcabouço teórico da presente investigação.

#### *Atos de fala*

Pesquisadores de diferentes tendências têm, mais recentemente, se voltado para as funções sociais do discurso investigando o propósito finalístico da linguagem e a variedade das formas pelas quais diferentes funções podem ser realizadas. Em consequência disso, vários conceitos e esquemas têm sido propostos para se analisar o discurso nos diversos domínios sociais. Nessa área, a contribuição dos filósofos Austin e Searle é de suma importância.

Segundo Searle (1971), a unidade mínima de comunicação é o ato da fala. Ao realizar um ato da fala, o falante tem a intenção de produzir um certo efeito através do reconhecimento, por parte do ouvinte, dessa sua intenção. A convencionalidade dos elementos lingüísticos deve, juntamente com o seu efeito pragmático, ser reconhecida pelos integrantes de uma interação. Para se entender o fenômeno da comuni-

cação pragmalinguística, o melhor é se tentar explicar a indiretividade, inerente a toda negociação natural, à luz do conceito de indiretividade ou de atos indiretos, proposto por Searle (1975, p. 59-60), como “casos em que o emissor pode expressar o que diz e, também, uma outra ilocução com conteúdo proposicional diferente, em um mesmo enunciado” (Tradução de Mitrano-Neto, 1997b, p. 38). Segundo Tannen (1984:193),

“Comunicação em qualquer cultura é uma questão de indiretividade. Somente uma parte do significado reside nas palavras faladas; a maior parte é comunicado através de insinuações, pressupostos e de preenchimento de lacunas pelos participantes da interação levando-se em consideração o contexto e a experiência prévia”<sup>4</sup>

Nesse estudo, examina-se o processo de comunicação linguística e/ou pragmalinguística por meio de sua unidade mínima, o ato da fala, cujos elementos principais são o ponto e a força ilocutória (Searle, *ibid.*). Ponto ilocutório é o propósito do ato, aquilo que o falante pretende atingir com sua fala. Força ilocutória é o elemento que sinaliza o esforço que o falante faz para que o ouvinte reconheça a sua intenção ou o ponto ilocutório de sua fala. Pedidos e ordens, por exemplo, são atos da fala que possuem o mesmo ponto ilocutório – levar o ouvinte a fazer algo, mas tem força ilocutória distinta, ou seja, a força ilocutória de um pedido é mais atenuada do que a de uma ordem. É justamente a variação da força ilocutória como determinante da diversidade linguística que se aborda nesta pesquisa.

Searle (1975), revisando a taxonomia de Austin (1962), distingue cinco (5) tipos principais de atos da fala: *expressivos*, atos cujo ponto ilocutório é expressar o estado psicológico do falante, como por exemplo agradecer, expressar condolências, parabenizar; *declarações*, atos cujo ponto ilocutório é causar uma mudança no status ou condição do objeto referido na proposição; *promissivos*, atos que têm como ponto ilocutório comprometer o falante e executar alguma ação futura: prometer, oferecer; *assertivos*, atos da fala cujo ponto ilocutório é comprometer o falante com a verdade expressa na proposição: afirmar, informar, concluir, concordar, e *diretivos*, atos cujo ponto ilocutório é levar o

---

<sup>4</sup> As citações são tradução (livre ou não) da A, exceto quando indicado o contrário.

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

ouvinte a fazer algo. Através de diretivos o falante expressa o seu desejo como, por exemplo, pedir, comandar, ordenar, proibir ou sugerir. Então, cada uma dessas categorias gerais está composta de inúmeros atos da fala. Cada ato é definido de acordo com um conjunto de condições, chamadas de *condições de felicidade*. De acordo com essas condições, os pedidos, são assim caracterizados:

- Condição de conteúdo proposicional: Futuro ato de ação (A) do ouvinte (Ov)
- Condição Preparatória: 1. Ov é capaz de fazer A. O falante (F) acredita que Ov seja capaz de fazer A; 2. Não é óbvio para F e Ov que Ov fará A no decorrer normal dos acontecimentos de livre e espontânea vontade.
- Condição de Sinceridade: F deseja que Ov faça A.
- Condição Essencial: Conta como uma tentativa de Ov fazer A. (Searle, 1969:66)

Para se fazer um pedido, pelo menos uma dessas condições precisa ser atendida. Potencialmente, essas condições são compartilhadas, no que reside a multifuncionalidade do discurso e a importância do contexto e do conhecimento prévio para o entendimento do ato.

Seguem a orientação de Searle pesquisadores como Edmondson & House (1981), Holmes (1983), Ellis (1994) que incluem os *pedidos* na categoria de diretivos (Cf. Tsui, 1994, que propõe outra classificação, mas cuja discussão está fora do âmbito desse trabalho; cf., no entanto, Vidal e Goulart, 1997) subdividindo-os em dois grupos: pedidos para ação não-verbal e pedidos para ação verbal. É a categoria dos diretivos, mais especificamente os pedidos para ação não-verbal, que iremos abordar neste estudo, uma vez que se escolheu o contexto situacional da sala de aula onde há predominância desse tipo de ato (Holmes, 1983; Tsui, 1995).

Um pedido pode ser realizado através de várias formas lingüísticas e dependendo da situação (cf. Vidal et al., no prelo), o falante terá à sua disposição vários tipos de estratégias; i.e. escolhas do nível de indiretividade, para atingir o seu ouvinte. Acresce que as variações no uso dos atos da fala podem estar sujeitas ao efeito de parâmetros sociais. Destacaremos autoridade entre os interlocutores como o fator determinante no processo da escolha das variações lingüísticas que irão deter-

minar o grau de indiretividade deste ato da fala. Segundo Ervin-Tripp (1976),

Pode-se verificar que eles [os diretivos,] estão sistematicamente relacionados a variáveis tais como classe/posição social dos participantes, idade, familiaridade, e [são] a chave, a relevância da tarefa em relação aos [demais] papéis [...], e até mesmo à distância [social]. (Ervin-Tripp, 1976, apud Parret et al., 1981, p. 195)

Como se examinam os pedidos num contexto específico, a sala de aula, onde o professor está, na maioria das vezes, numa situação de assimetria em relação ao seu interlocutor, é esperado que ele se utilize de pedidos para conduzir a sua agenda, não só em relação aos seus objetivos pedagógicos, mas também em relação à organização das atividades em sala de aula. Portanto, pedidos como:

Open the books on page 10.  
Let's stop here.  
Can you read what it says for me?  
I want you to draw a picture.  
I wonder who can put their hands up without speaking.

são de ocorrência freqüente, nesse contexto. Holmes (1983) demonstra que o grau de diretividade de um ato diretivo pode estar relacionado a essa autoridade que o papel 'institucional' do professor lhe atribui.

Neste estudo, focalizamos apenas os pedidos para ação não-verbal, isto é, solicitações que pedem uma ação ("*Turn around please Jo*" e "*Would you close the door please?*") ou um substituto verbal para esta ação (*Can you read the passage, please?*), que vão desde uma simples ordem até a uma insinuação, conforme as condições de felicidade preferidas. "Quanto mais longo for o caminho para a inferência para o Ov chegar à força pretendida por F, maior será o grau de indiretividade" (Mitrano-Neto, 1997b, p. 42). Isto posto, a nossa previsão de que professores serão mais diretos com aprendizes de nível elementar do que com os de nível intermediário, e mais diretos com estes do que com os de nível adiantado.

Como já assinalado anteriormente, examina-se, exclusivamente, o núcleo do ato diretivo. Embora os modificadores internos e externos

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

tenham papel de mitigação ou agravamento, alterando a força ilocutória do pedido, eles não serão abordados no presente estudo. Pesquisa futura sobre o assunto certamente levará a resultados interessantes e mais conclusivos.

### *O PROJETO CCSARP*

O projeto CCSARP (Blum Kulka et al, 1989), *Cross Cultural Study of Speech Act Realization Patterns*, tem por objetivo investigar as variações interculturais e intralingüísticas em dois atos da fala: *pedidos* e *desculpas*. O Projeto estuda as semelhanças e as diferenças entre os padrões de realização desses atos por falantes nativos e não-nativos, de sete (7) línguas diferentes: inglês australiano, inglês americano, inglês britânico, francês canadense, dinamarquês, alemão e hebraico. Os dados foram coletados através da técnica de *eliciação*, por meio de teste de complementação discursiva (TCD), (cf. *ibid.*, p. 273). Esse teste consiste numa breve descrição de uma situação e um diálogo escrito onde uma das locuções foi omitida. Os participantes, estudantes universitários de qualquer habilitação, salvo línguas e/ou lingüística, deveriam preencher a locução omitida, fornecendo, assim, o ato da fala desejado.

Blum Kulka et al. (1989) tomaram como parâmetro de análise o núcleo do ato, e os elementos não essenciais, aqueles prescindíveis à sua realização, tais como modificadores internos e modificadores externos. Entende-se por núcleo do ato a menor unidade do discurso capaz de realizar um pedido: *John, get me a beer, please. I'm terribly thirsty*. Nessa locução o núcleo do ato é realizado por *get me a beer, please*. Os outros elementos, são realizados por um alerta (*alerter*), como *John*, que tem a função de chamar a atenção do ouvinte para o ato da fala que irá segui-lo; e por modificadores (*supportive moves*) como, por exemplo, *I'm terribly thirsty*, considerado um modificador externo ao pedido e que tem a função de modificar o impacto do ato. A palavra *please*, também modifica o ato, só que internamente. Esse tipo de modificador interno, atenuador (*downgrader*), pode suavizar a força do pedido, como é o caso de *please*, que acabamos de mencionar, ou aumentar o impacto da força do ato através de um agravador (*upgrader*), como é o caso de *immediately*, no seguinte exemplo: *You'd better move your car immediately!*

Ao realizar um ato da fala, no caso da presente investigação, um pedido, o falante tem a possibilidade de utilizar maior ou menor grau de (in)diretividade dependendo do impacto que queira causar no ouvinte, tendo em vista o contexto situacional. O CCSARP propõe três níveis de indiretividade, três grandes grupos de estratégias, subdividindo-os em nove subtipos de estratégia, da mais direta até a mais indireta, ou seja, da forma mais direta à forma mais indireta de se fazer um pedido, a saber:

a) *Explícito direto ou diretividade explícita* (a interpretação do ato se dá via indicadores línguísticos e conteúdo semântico) subdividido em 5 tipos:

(1) *Mood derivable*<sup>5</sup>: esta estratégia é tipicamente realizada pelo modo imperativo ou formas equivalentes, como infinitivos e frases elípticas que expressam o mesmo nível de diretividade, e.g. *Make a comment*.

(2) *Explicit Performative*: a intenção ilocucionária é explicitamente marcada pelo falante através do uso de um verbo performativo, e.g. *I'm asking you to move the car* (BK)<sup>6</sup>.

(3) *Hedged Performative*: o verbo ilocutório que marca a intenção requisitiva é modificado, por exemplo, por modais ou verbos que expressem intenção, e.g. *I must ask you to clean the kitchen right now* (BK).

(4) *Locution derivable*: a intenção ilocutória é diretamente dedutível a partir do significado semântico da elocução, e.g. *You have to reply very quickly*.

(5) *Want Statement*: a elocução expressa o desejo do falante de que o evento marcado na proposição aconteça, e.g. *I don't want you to put this in the present perfect continuous*.

b) *Convencional indireta ou indiretividade convencional* (os atos são interpretados com a ajuda de padrões convencionais) incluindo apenas dois tipos de estratégia:

---

<sup>5</sup> Optou-se por manter os subtipos de estratégia requisitiva em inglês pela especificidade da linguagem.

<sup>6</sup> Os exemplos assinalados com BK foram extraídos do projeto CCSARP, os não identificados dessa maneira foram retirados do corpus da presente pesquisa.

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

(6) *Suggestory Formula*: a intenção ilocucionária é dada como uma sugestão por meio de uma fórmula rotineira, e.g. *How about cleaning up the kitchen.*

(7) *State/Query Preparatory*: a locução contém referência a uma condição preparatória para a realização do pedido através de formas que indicam habilidade, vontade ou possibilidade, como convencionalizado em determinada língua. Frequentemente, mas não necessariamente, o falante pergunta, ao invés de afirmar, a presença da condição preparatória escolhida, e.g. *May I interrupt you before you start writing them?*

QUADRO 1 – Nível de indiretividade e estratégias requisitivas (Blum-Kulka et al. 1989)

nível de indiretividade	estratégia
explícito direto	“mood derivable” (MD) “explicit performative” (EP) “hedged performative” (HP) “locution derivable” (LD) “want statement” (WS)
convencional indireto	“suggestory formula” (SF) “state/query preparatory” (S/QP)
não-convencional indireto	“strong hint” (SH) “mild hint” (MH)

c) *Não-convencional indireta ou indiretividade não-convencional* (a interpretação do ato se apóia maciçamente no contexto, as estratégias que não têm representação fixa no sistema lingüístico) e que também são de dois tipos:

(8) *Strong Hint*: a intenção ilocutória não é imediatamente dedutível da elocução, no entanto, ela se refere a elementos relevantes do ato ilocutório desejado. Tais elementos geralmente se relacionam a pré-condições para a realização do pedido. Diferente da estratégia preparatória, as insinuações não são convencionalizadas e assim requerem mais trabalho de dedução por parte do ouvinte, e.g. *I'm not going to help any longer* (para fazer o ouvinte trabalhar sozinho).

(9) *Mild Hint*: a locução não contém elementos que sejam de relevância imediata para a proposição desejada, colocando, assim, grande exigência de análise do contexto e ativação do conhecimento do interlocutor, e.g. *Have you got the book?* (para fazer o ouvinte começar a ler), (cf. Quadro 1 abaixo).

#### METODOLOGIA

A metodologia utilizada segue a tradição conhecida como “análise da interação”, no seu aspecto amplo (cf. Chaudron, 1988; Nunan, 1992), que favorece a coleta de dados como ocorrem no seu contexto natural (*naturalistic sample*), neste caso a sala de aula, e não coletados segundo a técnica da eliciação (*discourse completion test, DCT*). Na verdade, neste estudo, a análise se concentra em apenas um aspecto da interação, na intervenção de “iniciativa” ou “movimento de iniciação”, *initiate move* (cf. Edmondson and House, 1981), que nesse contexto institucionalizado é, na maioria das vezes, atribuído ao professor. Os dados foram coletados numa renomada escola especializada no ensino de inglês para estrangeiros no Brasil, Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI). A escolha das aulas/professores não foi aleatória. Tratam-se, em ambos os casos (PN e PNN), de professores experientes e que concordaram em colaborar conosco. Foram analisadas sete aulas de 90 minutos em fitas de áudio e 3 aulas, também de 90 minutos, em fitas de vídeo, num total de quinze horas<sup>7</sup>. As 10 aulas foram distribuídas da seguinte maneira: seis aulas de professor não-nativo (PNN) sendo duas de nível elementar, duas de nível intermediário e duas de nível adiantado; e quatro aulas de professor nativo (PN), duas de nível intermediário e duas de nível adiantado. Devido à dificuldade de se encontrar, na instituição que colaborou conosco, aulas de nível elementar ministradas por professor nativo, optou-se por excluí-las da comparação entre o discurso do professor não-nativo e nativo. Porém, as aulas de nível elementar ministradas pelo professor não-nativo de inglês foram manti-

---

<sup>7</sup> Ao todo foram analisada doze aulas, sendo 5 de PN e 7 PNN. Para uma melhor uniformização dos dados foram eliminadas a aula 2 (PNN) e a aula B (PN), nos níveis elementar e intermediário, respectivamente. Na aula 2 havia excesso de pedidos e na aula B escassez.

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

das no exame do comportamento diretivo/requisitivo desse tipo de professor.

As aulas adotavam metodologia de cunho comunicativo<sup>8</sup> e não foram especificamente organizadas/planejadas para fins dessa pesquisa. Nem os professores, nem os alunos, adolescentes ou jovens adultos, sabiam que aspecto da aula seria observado. Segundo as convenções apresentadas por Allwright e Bailey (1991, p. 222-3) para o discurso de sala de aula, essas aulas foram gravadas e transcritas e os dados analisados, separadamente, pelas duas pesquisadoras e pela bolsista de iniciação científica do Unibanco, para se tentar alcançar um nível aceitável de *inter-rater reliability*, tomando-se por base o esquema de codificação CCSARP. Durante o processo, ocorreram algumas dúvidas em relação à classificação dos pedidos como, por exemplo, quando o professor se utilizava apenas do nome do aluno para pedir-lhe algo. Nesse caso, optamos por considerar esse tipo de pedido como *mood derivable*, com elipse do imperativo, o tipo de estratégia mais direta. Posteriormente, foi aplicado o teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ), com nível de significância em  $p < .05$ ., para se verificar se a diferença na realização dos padrões pragmalinguísticos foi significativa.

### ANÁLISE DOS DADOS/RESULTADOS

O número total de pedidos encontrados nos dados coletados foi de 527, dos quais 253 foram produzidos por professores nativos (PN) e 274 (PNN) por professores não-nativos. Destes, 168 do PNN nos níveis intermediário e adiantado. A grande maioria dos pedidos foi realizada através de *estratégias diretas* (61,6% do PN (n=156), e 64,3% do PNN (n=108)), sendo a do tipo *mood derivable* a mais recorrente, 38,7% do PN, (n=98), e 42,3% do PNN, (n=71), (cf. Fig. 1 e 2, e Tabela 1 e 4), o que evidencia a alto grau de diretividade do discurso pedagógico, corroborando, mais uma vez, a nossa premissa: por estarem numa situação de mais autoridade, professores utilizam *estratégias diretas* numa proporção muito maior do que as *estratégias convencionais indiretas* e as

---

<sup>8</sup> O ensino comunicativo (EC) “envolve não somente o conhecimento das estruturas e formas linguísticas, mas também as funções e o propósito para as quais a língua é usada em diferentes situações comunicativas” (Lightbown e Spada, 1993:120).

*estratégias não-convencionais indiretas.* A utilização de maior número de estratégias diretas confirma a influência da variável *sala de aula*, que coloca o professor num papel centralizador das ações nesse contexto, num papel de mais autoridade. Segundo Holmes (1983), essa maior *diretividade* ocorre devido a essa relação de assimetria que existe entre professor e aluno. Nesse nível de indiretividade, *explícito direto*, o PNN utilizou um número mais elevado da estratégia *locution derivable* (12,5%, n=21), contra um percentual menor (6,7%, n=17), da mesma estratégia pelo PN, o que significa que o PNN usou a estratégia *locution derivable* em dobro, i.e. duas vezes mais que o PN. Inversamente, a frequência no uso da estratégia *want statement* pelo PN (15,4%, n=39), também se mostrou diferenciado do uso da mesma estratégia pelo PNN (8,9%, n=15), isto é, quase o dobro. Esse resultado parece interessante para merecer investigação mais meticulosa. A diferença na escolha das estratégias *locution derivable* e *want statement*, contudo, caracteriza uma mudança pequena na escala de (in)diretividade, pois ambas estão relacionadas no nível das estratégias explícitas diretas. Releva notar que as estratégias específicas *explicit performative* e *hedged performative*, relacionadas entre as estratégias diretas, foram retiradas da análise porque não houve ocorrência da primeira e apenas três ocorrências da segunda, (2 pelo PN e 1 pelo PNN), o que não seria número expressivo para análise estatística (cf. Fig. 2 e Tabela 4).

# COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

Distribuição Percentual de Nível de Indiretividade do PN e do PNN por nível intermediário e adiantado

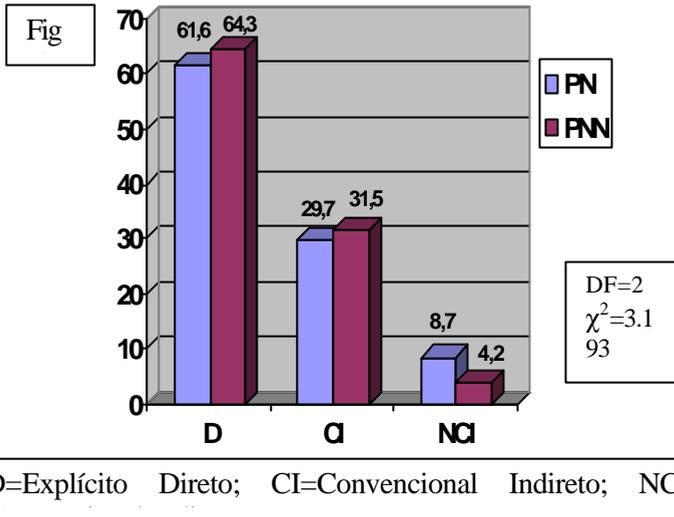


FIGURA 1 – Distribuição Percentual de nível de indiretividade do PN e do PNN por nível intermediário e adiantado

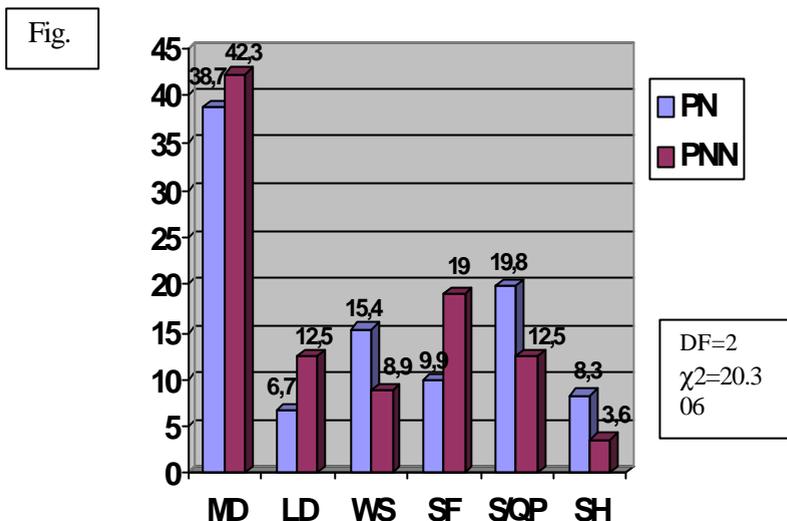
Quanto às hipóteses lançadas, a primeira foi parcialmente confirmada porque ambos os professores fizeram uso de todo o espectro de variação em termos de níveis de indiretividade, desde o uso de um imperativo (*mood derivable*), como a forma mais direta de se fazer um pedido, até o uso de uma insinuação fraca (*mild hint*), como a forma menos direta, ou mais indireta, de se fazer com que o ouvinte realize o desejo do falante. Até mesmo em relação aos tipos de estratégia favorecida para a realização dos pedidos, houve equilíbrio quanto aos diferentes tipos da escala, e mesmo os pouquíssimos casos de *hedged performative*, três ocorrências (2 do PN e 1 PNN), e nenhum uso de *explicit performative*, como mencionado anteriormente, contribuem para tornar semelhante o discurso de ambos, quanto ao nível de indiretividade. O que constitui dado interessante e revelador, todavia, foi o fato de que o comportamento diretivo dos professores PN e PNN foi bastante diferente, sob escrutínio mais atento, em relação à *freqüência* na *escolha* das estratégias requisitivas, ou melhor, no que concerne à *freqüência de distribuição* dos diferentes tipos de estratégia. Em outras palavras, embora o comportamento diretivo/requisitivo dos professores tenha sido semelhante em relação aos níveis de indiretividade, as estratégias utilizadas por eles para realizarem seus pedidos foram utilizadas em proporções significativamente diferentes, exceto pela estratégia requisitiva *mood derivable*, que provou ser o padrão típico do discurso pedagógico (cf. estudo piloto, 1996). Parece uma descoberta interessante a proporção em que o PN utilizou *state/Query preparatory* (19,8%, n=50), a segunda em preferência depois do imperativo, e do tipo *indiretividade convencional*. As outras estratégias escolhidas pelo PN foram: no nível de *diretividade explícita*, *want statement*, (15,4%, n=39); e no nível de *indiretividade não-convencional*, *strong hint*, (8,3%, n=21), ambas usadas por ele duas vezes mais do que pelo professor PNN. Inversamente, o PNN realizou seus pedidos através da estratégia de *diretividade explícita locution derivable*, (12,5%, n=21) e, no nível de *indiretividade convencional*, *suggestory formula*, (19,%, n=32), duas vezes mais que o PN. A comparação revelou, portanto, diferença significativa na freqüência da distribuição da escolha das estratégias. O teste qui-quadrado comprova que esse resultado é altamente significativo:  $df=5$ ,  $\chi^2 = 20.306$ ,  $p < 0.0011^9$  (Cf. Tabela 4 e Figura 2).

---

<sup>9</sup> O nível alpha foi estabelecido em .05,  $p < .05$ .

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

Distribuição Percentual de Subtipos de estratégia do PN e PNN  
por nível intermediário e adiantado



MD=Mood Derivable, LD=Locution Derivable, WS=Want Statement (Estratégias Diretas)  
SF=Suggestory Formula, S/QP=State/Query Preparatory (Estratégias convencionais indiretas)

FIGURA 2 – Distribuição percentual de subtipos de estratégias do PN e do PNN por nível intermediário e adiantado

A segunda hipótese foi comprovada. Tínhamos previsto que o comportamento requisitivo de ambos os professores seria mais indireto à medida que o nível de proficiência dos alunos fosse mais elevado (cf. estudo piloto, 1997; e Figs. 3, 4, 5, 6 e 7 e Tabelas 2, 3, 5 e 6). Na verdade, ambos, PN ( $p < 0.0195$ , diferença significativa do pedidos do PN no nível intermediário e adiantado, Fig. 6) e PNN ( $p < 0.0828$ , diferença marginalmente significativa do comportamento requisitivo do PNN nos níveis intermediário e adiantado, Fig 7) foram mais indiretos com a-

prendizes de nível adiantado do que com os do nível intermediário, embora o PNN não tivesse se utilizado de *insinuações fortes*, uma das estratégias mais indiretas da escala, no nível adiantado, ao passo que o PN realizou 11,7% (n=17) de seus pedidos através dessa variação. Por outro lado, o PNN usou mais *insinuações fortes* (5,56%, n=5) com aprendizes de nível intermediário. Contudo, a proporção de pedidos do tipo *strong hints* é relativamente baixa em ambos os casos (8,3% vs. 3,6% ao todo, cf. Fig 2 e Tabela 4). Além disso, foi marginalmente significativa a diferença entre o comportamento requisitivo do PN e do PNN em se considerando apenas o nível adiantado, o PN foi um pouco mais indireto com aprendizes de nível adiantado de proficiência do que o PNN (Cf. Fig.5,  $p < 0.0620$ , e Tabela 3). Já com aprendizes de nível intermediário, a diferença de nível de indiretividade entre eles não foi significativa (cf. Tabela 2, Fig. 4,  $p < 0.9595$ ).

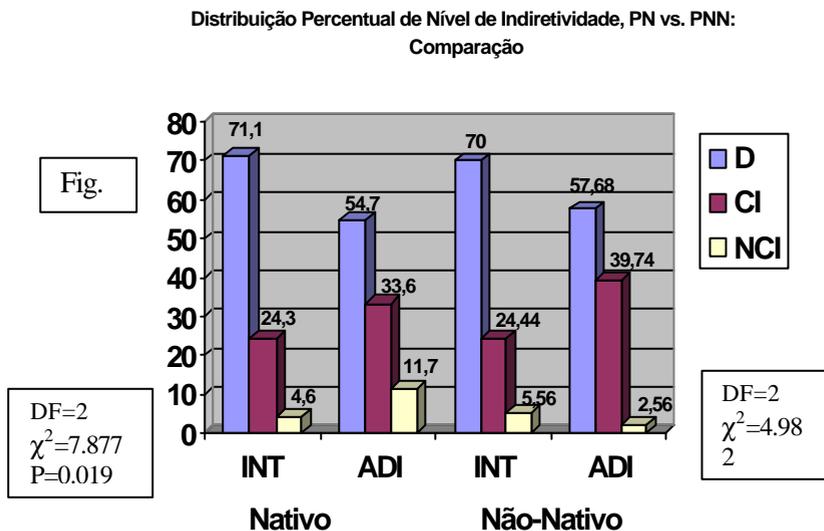


FIGURA 3 – Distribuição percentual de nível de indiretividade, PN vs. PNN: Comparação

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

Distribuição Percentual de Nível de indiretividade do PN e PNN por nível intermediário

Fig.4

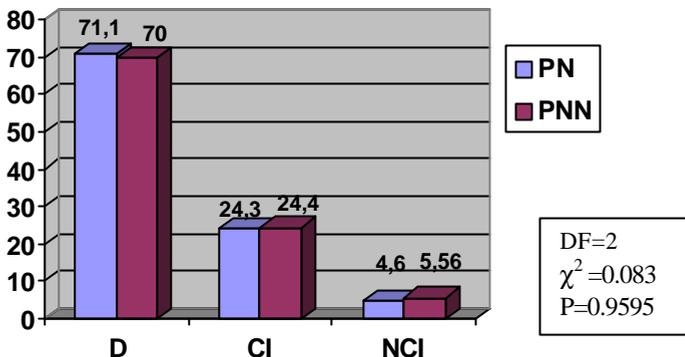


FIGURA 4 – Distribuição do percentual de nível de indiretividade do PN e PNN por nível intermediário

Distribuição Percentual de Nível de indiretividade do PN e PNN por nível adiantado

Fig. 5

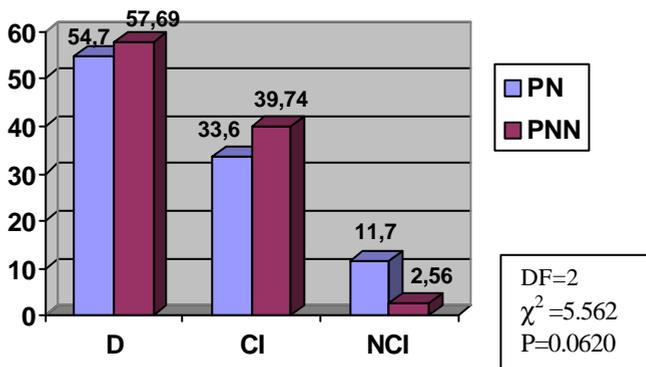


FIGURA 5 – Distribuição percentual de nível de indiretividade do PN e PNN por nível adiantado

Distribuição Percentual de Nível de indiretividade do PN por nível intermediário e adiantado

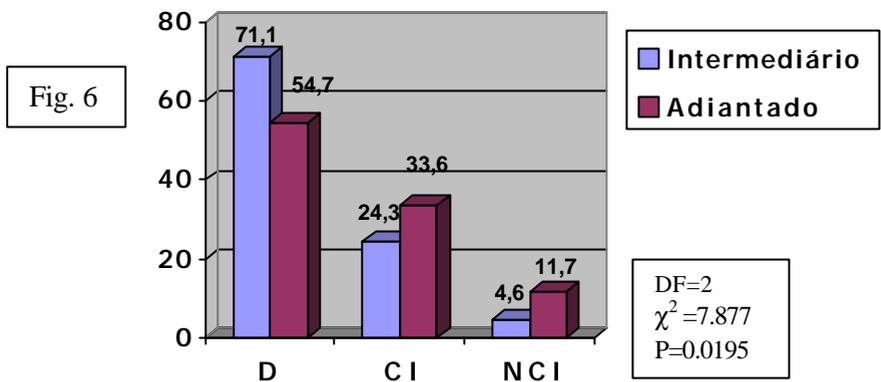


FIGURA 6 – Distribuição percentual de nível de indiretividade do PN por nível intermediário e adiantado

Distribuição Percentual de Nível de indiretividade do PNN por nível intermediário e adiantado

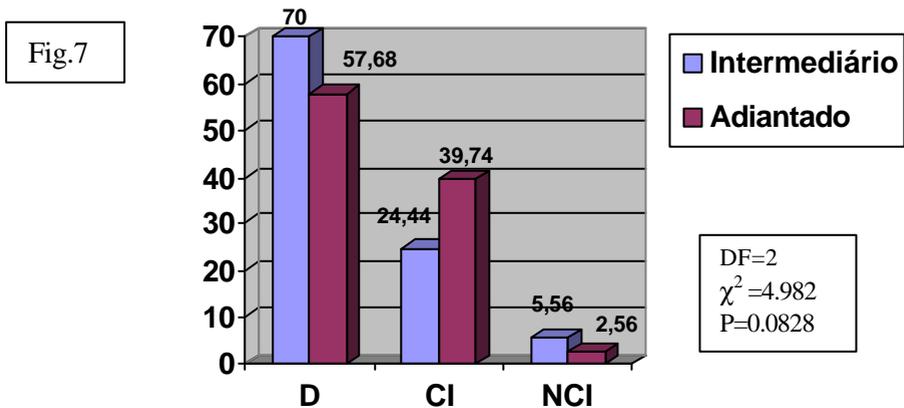


FIGURA 7 – Distribuição percentual de nível de indiretividade do PNN por nível intermediário e adiantado

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

Não foi nada surpreendente que os professores fossem muito mais diretos quando estivessem interagindo com alunos de nível elementar, e eles realmente o foram, 76,42% (n=81) de *diretividade explícita*, sendo 60,3% (n=64) do tipo *mood derivable*, a mais direta na escala (Cf. Figs. 8 e 9 e Tabelas 7 e 8).

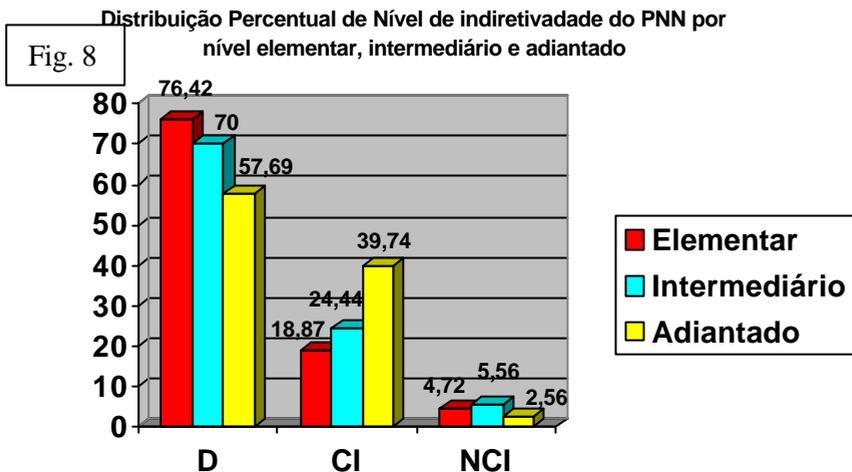
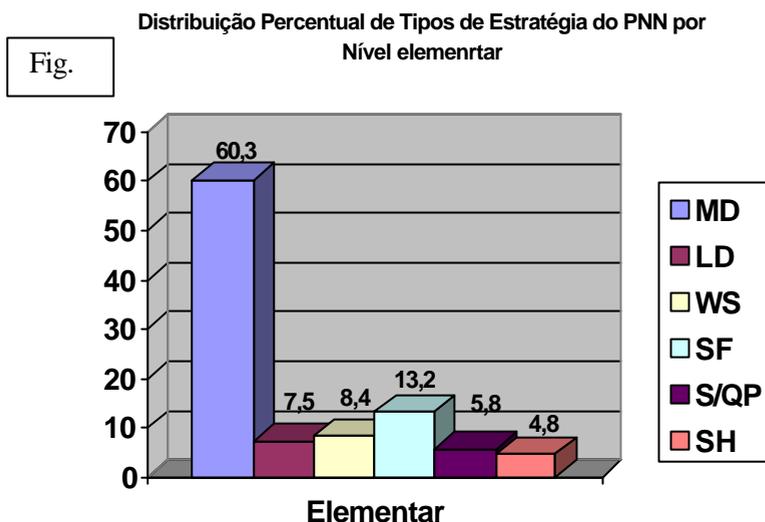


FIGURA 8 – Distribuição percentual de nível de indiretividade do PNN por nível elementar, intermediário e adiantado



MD=Mood Derivable, LD=Locution Derivable,  
 WS=Want Statement (D)  
 SF=Suggestory Formula, S/QP=State/Query Preparatory (CI)  
 SH=Strong Hint (NCI)

FIGURA 9 – Distribuição percentual de tipos de estratégia do PNN por nível elementar

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou, caso possamos generalizar, que o comportamento diretivo/requisitivo do professor falante não-nativo de inglês e do professor falante nativo de inglês como língua estrangeira, no contexto brasileiro, não provou ser muito diferente em relação ao nível de (in)diretividade, como proposto pelo esquema analítico CC-

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

SARP, pois ambos se utilizaram dos três níveis, isto é, se utilizaram de estratégias das três grandes categorias: *explícito direto*, *convencional indireto* e *não-convencional indireto* numa proporção semelhante, com nítida preferência para a diretividade explícita. Isso indica que a sala de aula propicia um tipo de comportamento discursivo tendendo claramente para a *diretividade* (cf. Holmes, 1983), confirmando a pesquisa que tem sido realizada com dados oriundos de ambiente educacional. *Mood derivable*, a mais direta da escala, quando o pedido é realizado através da forma imperativa, quando o caminho de inferência para Ov chegar à força pretendia por F é curto e direto, comprovou ser típica do discurso de sala de aula uma vez que ambos, professores nativos e não nativos, a utilizaram com muita frequência com aprendizes dos três níveis de proficiência: elementar, intermediário e adiantado. Contudo, através da análise realizada, esse comportamento diretivo/requisitivo mostrou-se bastante diferente ( $p < 0.0011$ ) quanto à frequência na distribuição dos subtipos de estratégia. A descoberta interessante foi essa diferença na frequência de distribuição dos diferentes tipos de estratégia ao longo do *continuum*. O padrão requisitivo, exceto *mood derivable*, preferido pelo professor nativo não foi o favorecido pelo professor não-nativo e vice versa. Todavia, no seu todo, o comportamento diretivo/requisitivo de ambos foi mais para a diretividade do que para a indiretividade. No entanto, se levarmos em consideração as estratégias em si, nota-se que o professor nativo ao realizar pedidos através das estratégias *want statement*, *state/query preparatory* e *strong hint*, as duas últimas as mais indiretas da escala, numa percentagem visivelmente maior do que o professor não-nativo, torna seu discurso “tendendo” para a indiretividade. A razão da diferença na frequência da distribuição dos tipos de estratégia, parece-nos campo de investigação intrigante para pesquisa futura. Por hora, poderíamos apenas intuir que a variação talvez pudesse ser interpretada como transcultural, sociopragmática, ou mesmo de interlíngua, ou ainda pela influência da língua materna (cf. CCSARP, 1898, Mitrano-Neto, 1991, 1997b); e sobretudo, bem possivelmente devido ao contexto situacional, a sala de aula. Na verdade, a nossa pesquisa se propôs apenas a isso: identificar e comparar o comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira, nativo e não-nativo, frente a aprendizes de diferentes níveis de proficiência, à luz da noção de indiretividade. Foi uma investigação puramente descritiva e projetada para tal. Para se obter outras respostas, seria

necessário uma investigação mais minuciosa, com outro tipo de instrumento de coleta de dados. Mitrano-Neto (1997b) faz um estudo interessantíssimo, somente em relação ao tipo *Query Preparatory* (“Habilidade Preparatória”, assim traduzido por ele), à luz dos conceitos de transparência ilocucioária e marcação pragmática, porque comparando a produção dos alunos brasileiros com a dos falantes nativos de ambas as línguas, observou que a “produção da interlíngua utiliza EHPs com maior frequência do que a produção da língua-meta” (ibid. p.36). Como intuía que os falantes de português fossem utilizar muito pouco as estratégias indiretas, resolveu desenvolver um estudo para investigar o porquê da sua descoberta (cf. also ibid., 1991). Através da técnica da eliciação, TCD, conseguiu chegar a conclusões teóricas e práticas em relação ao seu objeto de estudo. Das conclusões que teriam interesse na prática, mencionamos uma que nos parece fundamental para o ensino – “a ausência de “por favor” nas EHPs em PB possivelmente não está ligada à falta de polidez como também parece não estar a *presença* de *please* nas EHPs em IB à marcação de polidez” (ibid., p.48, grifo no original). Um estudo que comparasse, por exemplo, o comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês, falante nativo e não-nativo, com o do professor e falante nativo de português, deveria poder explicar a razão da inversão na preferência dos subtipos de estratégia. Não foi esse o objetivo desse primeiro trabalho, no entanto.

O fato de que ambos, PN e PNN, foram mais indiretos à medida que o nível de proficiência aumentava era esperado. Como através das estratégias mais indiretas o caminho de inferência a ser percorrido pelo Ov para chegar à força pretendia por F é mais longo, e portanto mais indireto, era esperado que os professores se utilizassem desse tipo de pedido com aprendizes de níveis mais adiantados do que com aprendizes de nível elementar (cf. estudo piloto, 1997). Houve mesmo uma gradação na escolha da estratégia a ser utilizada em relação aos três níveis de proficiência. Tal confirmação comprova que o professor, conforme pesquisas anteriores e recentes também revelam (cf. Chaudron, 1988, apud Ellis, 1994:583), é realmente sensível ao nível de proficiência de seus alunos, modificando o seu *input* para, provavelmente, produzir insumo compreensível (cf. Krashen, 1983), porque quanto mais direto for o caminho da inferência mais compreensível seria o discurso e mais fácil a negociação.

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

Parece-nos importante enfatizar, todavia, que esses resultados poderiam ter sido alterados se modificadores internos e externos, tais como agravadores e minimizadores, tivessem sido levados em consideração, fato que, muito provavelmente teria contribuído para maior indiretividade no discurso do professor (cf. estudo piloto, 1996). Pesquisa nesse campo também seria bem vinda. Outrossim, parece ainda relevante mencionar, que não apenas o discurso do professor falante *não-nativo* de inglês, mas também o do professor falante *nativo* de inglês, está distante da naturalidade que é peculiar aos contextos espontâneos, onde existe mais indiretividade e mitigação (cf. Mitrano-Neto, 1991, Gomes, 1993), onde, segundo pesquisas, há preferência pela indiretividade convencional, ou seja, pelas estratégias convencionais indiretas, aquelas cuja interpretação da locução se dá com a ajuda de padrões convencionais.

Os resultados dessa investigação, caso possamos, mais uma vez, generalizar, levam-nos a acreditar que o comportamento diretivo/requisitivo do professor falante não-nativo de inglês, ou melhor do professor brasileiro de língua inglesa, não apresenta grandes distorções, quanto à questão da (in)diretividade, em relação ao discurso do professor falante nativo de inglês, bem provavelmente devido à variante sala de aula. O professor brasileiro deveria ser conscientizado, contudo, que existe diferença na preferência por algumas estratégias por parte do professor nativo, como por exemplo por *want statement* (*I'd just like each pair to tell what happened in your discussion*) e, principalmente, por *state/query preparatory* (*Next lesson you can try to set up the situation; Betty, could you help me hold it?*). Seria, desejável, ainda, investigar-se como e de que modo, esse *input*, por parte do professor, influencia a aquisição/aprendizagem do aluno. Uma pesquisa de natureza experimental poderia levar a descobertas bem interessantes nesse aspecto.

Finalmente, ainda cabe assinalar que o ensino/aprendizagem de L2 necessita oferecer ao aprendiz oportunidade de comunicação mais autêntica, natural na sala de aula<sup>10</sup>, mais próxima do discurso do dia-a-dia, se esse tipo de ensino, tem a competência comunicativa, realmente, como objetivo máximo. Porém, o que parece um desafio é como se

---

<sup>10</sup> Na verdade, este é um dos principais interesses da pesquisa realizada por Mitrano-Neto e o seu grupo de estudo.

conseguir essa naturalidade comunicativa em contexto educacional, o que aponta a necessidade de mais pesquisa nesse campo. Acresce ainda que, muitas vezes, o professor não tem consciência do que realmente acontece em sua classe, e se vê surpreendido quando o seu “eu oculto” ou “eu cego”<sup>11</sup> (cf. Richards, 1990) lhe é revelado. Acreditamos que uma possibilidade de se avaliar/analisar o comportamento discursivo do professor, entre outras coisas é claro, seria através de um programa de pesquisa centrado na sala de aula e no auto-monitoramento (cf. Richards, 1990, Allwright e Bailey, 1991); isto é, através de observação e avaliação sistemática da prática pedagógica pelo próprio professor. Isso, sem dúvida, contribuiria de maneira significativa para se melhorar o *input* interacional e, por conseqüência, o processo de aquisição/aprendizagem em contexto educacional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. An Introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: CUP, 1991.
- AUSTIN, J. *How do do things with words*. Ed. J. O. URMSON & M. SBISA, 2nd. ed., Oxford: OUP, 1962.
- BLUM-KULKA S. , HOUSE, J. & KASPER, G. (eds.). *Cross-cultural Pragmatics : Requests and Apologies*. (Advances in Discourse Processes Series, Vol. XXXI). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- CHAUDRON, C.. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: CUP, 1988.
- DAVIES, A. *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 1991. In: Consolo, Douglas, A. “On Teachers’ Linguistic Profiles and Competence: Implications for FLT”. Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

---

<sup>11</sup> “*The blind self*, “o eu cego” refere-se à informação conhecida por outros, mas não pelo professor” e “*The hidden self*, “o eu oculto” refere-se à informação sobre o comportamento do professor que é desconhecida dele e dos outros” (cf. Richards, 1990:120). Note-se que Richards utiliza esses conceitos em relação à prática pedagógica.

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

- EDMONDSON, W. J. & HOUSE, J. *Let's Talk and Talk about it. A pedagogic interactional grammar of English*. München/Baltimore: Urban & Shwarzenberg, 1981.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1994.
- ERVIN-TRIPP. Is Sybil there? The structure of some American English Directives. *Language and Society*, v. 5, n. 1, p. 25-66, 1976.
- GOMES, DALVA da S. *Situation and Directive Head Act: the effect of situational variability on the head act of requesting strategies in British English*. Dissertação de Mestrado, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1993.
- HOLMES, J., The structure of teachers directives. In RICHARDS, J.C. & SCHMIDT, R. (eds), *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: OUP, 1993.
- KRASEN, S. & TERREL.D. *The Natural Approach*. Oxford: The Pergamon Press, 1983.
- MITRANO -NETO, N., Mitigation in requestive behaviour: The effect of sociopragmatic variability in the planning of requests by Brazilian EFL learners'. Unpublished PhD.Thesis. Department of Linguistic Science, University of Reading, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Interação Modificada frente à competência comunicativa em aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*, v. VI, Parte 1, LAEL, PUC/SP, p. 237-265, 1997a.
- \_\_\_\_\_. A Transparência ilocucionária e a marcação pragmática ssob perspectiva interlingüística. *D.E.L.T.A.*, v. 13, n. 1, p. 35-61, 1997b.
- NUNAN, D. *Research Methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.
- RICHARDS, J. *The Language Teaching Matrix*, Cambridge: CUP, 1990.
- SEARLE, J. R. *Speech Acts*. An essay in philosophy of language. Cambridge: CUP, 1969.
- \_\_\_\_\_. Indirect Speech Acts, In Cole, P. & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*. V. 3 Speech acts. New York: Academic Press, 1975.
- \_\_\_\_\_. What is a speech act? In: Searle, J. R. (ed.) *The Philosophy of Language*. London: OUP, 1971.

- TANNEN, D. The pragmatics of cross-cultural communication, *Applied Linguistics*, v. 5, n. 3, p. 189-195, 1984.
- TSUI, A. B. *An English Conversation*. Oxford: OUP, 1994.
- VIDAL, R. & GOULART, R. A Interrogação: Ato Diretivo na Interação Professor-Aluno?, *Intercâmbio*, v.VI. Parte I, LAEL, PUC/SP, p. 336-352, PUC/SP, 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedidos: Níveis de indiretividade no discurso do professor nativo e não-nativo de língua inglesa na interação em sala de aula. Anais do VI Assel-Rio (em Disquete), UFRJ, Rio de Janeiro, 1996. (Estudo Piloto)
- \_\_\_\_\_. O comportamento requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira frente a três diferentes níveis de proficiência. Comunicação apresentada no XIV ENPULI, UFMG, Belo Horizonte, 1997. (Estudo Piloto, não publicado)
- VIDAL, R. , GOULART, R. & COELHO, R. Comportamento diretivo/requisitivo do professor de inglês como língua estrangeira frente a diferentes grupos de aprendizes. *Aquisição de Língua Estrangeira em Contexto Educacional. A Pesquisa do Produto e do Processo*, (org. MITRANO-NETO e Marília LIMA). Editora da Universidade Federal de Porto Alegre. No Prelo.

# COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

## ANEXO 1: TABELAS

*Tabela 1*

Nível de estratégia do PN e PNN nos níveis intermediário e adiantado

PN			PNN		
<i>DIRETAS</i>	156	61,6%	<b>DIRETAS</b>	<i>108</i>	<b>64,3%</b>
<b>CI</b>	75	29,7%	<i>CI</i>	53	31,5%
<i>NCI</i>	22	8,7%	<i>NCI</i>	7	4,2%

DF= 2

$\chi^2 = 3.193$

p = 0.2026 ( o resultado não é significativo)

*Tabela 2*

Nível de estratégia do PN e PNN no nível intermediário

PN			PNN		
<i>DIRETAS</i>	76	71,1%	<b>DIRETAS</b>	63	70%
<i>CI</i>	26	24,3%	<i>CI</i>	22	24,44%
<i>NCI</i>	5	4,6%	<i>NCI</i>	5	5,56%

Df= 2

$\chi^2 = 0.083$

p= 0.9595 ( não há diferença significativa)

Tabela 3

Nível de estratégia do PN e PNN no nível adiantado

PN			PNN		
<i>DIRETAS</i>	80	54,7%	<b>DIRETAS</b>	45	57,69%
<i>CI</i>	49	33,6%	<i>CI</i>	31	39,74%
<i>NCI</i>	17	11,7%	<i>NCI</i>	2	2,56%

DF= 2

$$\chi^2 = 5.562$$

p= 0.062 ( marginalmente significativo)

Tabela 4

Tipo de estratégia dos PN e PNN nos níveis intermediário e adiantado

PN			PNN		
<i>MD</i>	98	38,7%	<i>MD</i>	71	42,3%
<i>LD</i>	17	6,7%	<i>LD</i>	21	12,5%
<i>WS</i>	39	15,4%	<i>WS</i>	15	8,9%
<i>SF</i>	25	9,9%	<i>SF</i>	32	19%
<i>S/QP</i>	50	19,8%	<i>S/QP</i>	21	12,5%
<i>SH</i>	21	8,3%	<i>SH</i>	6	3,6%

Comparação entre nativo e não-nativo retirando as estratégias EP, HP.MH:

DF= 5

$$\chi^2 = 20.306$$

P= 0.0011 ( resultado altamente significativo)

## COMPORTAMENTO DIRETIVO DO PROFESSOR

*Tabela 5*

Nível de estratégia do PN nos níveis intermediário e adiantado

Nível Interme- diário.			Nível Avança- do		
<i>DIRETAS</i>	76	71,1%	<b>DIRETAS</b>	80	54,7%
<i>CI</i>	26	24,3%	<i>CI</i>	49	33,6%
<i>NCI</i>	5	4,6%	<i>NCI</i>	17	11,7%

DF= 2

$$\chi^2 = 7.877$$

P= 0.0195 ( o resultado é significativo)

*Tabela 6*

Nível de estratégia de PNN nos níveis intermediário e adiantado

Nível Interme- diário			Nível Avançado		
<i>DIRETAS</i>	63	70%	<b>DIRETAS</b>	45	57,68%
<i>CI</i>	22	24,44%	<i>CI</i>	31	39,74%
<i>NCI</i>	5	5,56%	<i>NCI</i>	2	2,56%

DF= 2

$$\chi^2 = 4.982$$

P= 0.0828 (resultado marginalmente significativo)

Tabela 7

Nível de estratégia do PNN nos níveis elementar, intermediário e adiantado

Elem.			Interm.			Adian.		
<i>DIR.</i>	81	76,42%	<b>DIR</b>	63	70%	<i>DIR.</i>	45	57,69%
<i>CI</i>	20	18,87%		<i>CI</i>	22	24,44%	<i>CI</i>	31
<i>NCI</i>	5	4,72%	<i>NCI</i>	5	5,56%	<i>NCI</i>	2	2,56%

Tabela 8

Tipo de estratégia do PNN no nível elementar

<i>MD</i>	64	60,3%
<i>LD</i>	8	7,5%
<i>WS</i>	9	8,4%
<i>SF</i>	14	13,2%
<i>S/QP</i>	6	5,8%
<i>SH</i>	5	4,8%