

DILMA PRATA CONSERVA

**A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO:
verificando a aplicação da Abordagem Comunicativa**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA VANEIDE LIMA SILVA

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

DILMA PRATA CONSERVA

**A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO:
verificando a aplicação da Abordagem Comunicativa**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

OrientadorA: Prof^o. Doutora Vaneide Lima Silva
Co-Orientador: Prof^o. Doutor Leonardo Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

*A inovação curricular não consiste apenas em mudar, ou tentar mudar, o que se ensina e se aprende na escola. **Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.** Na verdade, hoje sabemos que ambos os aspectos são indissociáveis. O que finalmente os alunos aprendem na escola depende em boa medida de como o aprendem; e o que finalmente nós professores conseguimos ensinar aos nossos alunos é indissociável de como lhes ensinamos. (Grifo nosso)*

César Coll, 1999

Dedico este trabalho ao meu pai **Vicente** e a minha irmã **Diná**, que se foram prematuramente, deixando em mim uma saudade inexplicável, um exemplo de vida e de caráter digno de serem seguidos e o orgulho de tê-los tido como pai e irmã, pois muito contribuíram para o que eu sou hoje. (*In memorian*)

AGRADECIMENTOS

O primeiro lugar é teu Senhor, meu **Deus**, meu pai e meu amigo. A ti toda honra e toda glória e o meu muito obrigado por me amar incondicionalmente e por está sempre presente em minha vida, me capacitando e me dando forças para prosseguir!

À minha mãe **Maria**, pelo amor imensurável, por acreditar em mim e sempre me achar capaz! Você é uma guerreira, um exemplo de mãe!

Ao meu irmão **Vicente**, orgulho de todos nós; às minhas irmãs **Mercia**, **Vasti** e **Azinete**; ao meu cunhado **Luis** e às minhas sobrinhas **Tamiles** e **Laianne**, pelas orações constantes, por me incentivarem a prosseguir e conquistar meus sonhos e por fazerem parte da minha vida nos momentos bons e ruins.

Ao meu esposo **Clayton**, presente de Deus, que sempre esteve ao meu lado, me dando forças e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Foi o seu apoio, amizade, paciência, compreensão e amor, que fizeram com que este trabalho pudesse ser concretizado. Obrigada por sonhar comigo!

À minha amada filha **Milena**, milagre e maior presente de Deus, que sempre esteve tão presente nessa caminhada e que me compreendeu de uma maneira admirável, entendendo meus momentos de ausência e jamais se esquecendo de pedir a Deus por mim. Acredite, filha, é você que me inspira a ir além e a querer ser mais do que fui até hoje!

À minha orientadora, **Dr^a Vaneide**, meu agradecimento especial por se preocupar comigo, se dispor estar ao meu lado, acreditar em meu potencial e me ajudar a realizar meu sonho. O que mais admiro em você é que mesmo com tanto conhecimento demonstra tamanha humildade e grandeza de espírito, é assim que agem os verdadeiros sábios. Você é motivo de exemplo!

Ao meu co-orientador, **Dr Leonardo Rocha**, pela maneira carinhosa com que me acolheu, pelo empenho e tempo a mim dedicados. Obrigada, por dividir comigo um pouco de seu imensurável saber. Apenas os grandes agem assim!

O meu muito obrigado aos **Diretores** das escolas que constituíram o campo de pesquisa por contribuírem com a realização deste trabalho.

Aos **alunos** e **professores** que se disponibilizaram a participar da pesquisa e contribuíram de forma significativa para a realização deste estudo. Obrigada!

Aos **professores** que ministraram os módulos que me possibilitaram adentrar no mestrado em Educação, pela competência e disposição em compartilhar seus conhecimentos.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a execução desse trabalho, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de incentivo, de carinho e amizade!

RESUMO

O presente trabalho identifica o uso da Abordagem Comunicativa em uma escola de idiomas, e verifica se ocorre o uso dessa abordagem pelos professores de língua inglesa em uma escola pública. A pesquisa caracteriza alguns aspectos, como a metodologia empregada, as condições oferecidas no cotidiano escolar, bem como os métodos e as técnicas aplicadas no contexto de sala de aula. Escolhemos para execução do trabalho de campo os alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino e alunos do nível intermediário de uma escola de idiomas, da cidade de Patos onde se realizou a pesquisa exploratória. Foram consultados professores, alunos, documentos oficiais, além da literatura que aborda a temática. Os resultados mostram que o ensino da língua estrangeira na esfera pública ainda tem um longo caminho a percorrer, pois embora o objetivo colocado para o ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio pelos Parâmetros Curriculares Nacionais seja a aquisição da competência comunicativa, as condições oferecidas são inviáveis, dificultando assim essa aquisição e pouco contribuindo para a formação dos alunos. Constata-se que a não aplicação da Abordagem Comunicativa tem dificultado a preparação dos alunos para o uso da língua estrangeira, como um meio de aproximação de culturas e um elo eficaz de integração em um mundo globalizado.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Abordagem Comunicativa, competência comunicativa, ensino médio, escola pública.

ABSTRACT

The present work identifies the use of the Communicative Approach in a language school, and verifies if it is used by the teachers of English in a public school. The research characterizes some aspects such as the methodology used, the conditions provided in the school routine, as well as the methods and techniques applied in the classroom context. To perform our field work we chose the students attending the third year of high school from a state school and intermediate students from a language school in the municipality of Patos, where our exploratory research was carried out. The teachers, the students and the official documents as well as the literature which addresses the topic were consulted. The results show that the foreign language teaching at the public school still needs to be improved, for although the purpose of the Foreign Languages teaching for high schools as established by the Brazilian Curricular Parameters is the acquisition of the communicative competence, the conditions provided are not viable, hindering the acquisition of the language and contributing little to the students formation. It was verified that the non-application of this approach has hampered the preparation of students to use the foreign language as a mean of rapprochement of cultures and an effective integration link in a globalized world.

Keywords – English Language, communicative Approach, communicative competence, high school, public school

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASTP	Army Specialized Training Program
CD	Compact Disc
CDRom	Compact Disc Read Only Memory
CLT	Communicative Language Teaching
ECLE	Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MGT	Método de Gramática e Tradução
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais + do Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: ENTRE MÉTODOS E TÉCNICAS: a Abordagem Comunicativa	17
1.1 O Método de Gramática e Tradução.....	19
1.2 Método Direto.....	22
1.3 Método Audiolingual.....	23
1.4 Sugestopédia.....	27
1.5 Método Silencioso.....	28
1.6 Resposta Física Total.....	29
1.7 Abordagem comunicativa.....	30
1.7.1 O papel do professor e aluno.....	35
1.7.2 Procedimentos práticos da Abordagem Comunicativa	37
CAPÍTULO 2: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: o que dizem os PCNs e outros documentos parametrizadores.....	45
CAPÍTULO 3: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA: aspectos metodológicos	64
3.1 Pesquisa.....	64
3.2 Contexto da pesquisa.....	65
3.3 Procedimentos e Instrumentos da pesquisa.....	67
3.4 O Processo de Observação.....	68
3.4.1 Relatos das aulas observadas.....	69
3.4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	74
3.4.3 Perfil do professor pesquisado.....	75
3.4.3 Perfil do aluno	79
3.5 Discussão dos resultados.....	100
CONCLUSÕES	108
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	i
Apêndice I.....	ii
Apêndice II	iv

Apêndice III.....	ix
Apêndice IV	x
Apêndice V	xiii
Apêndice VI	xvi
Apêndice VII	xvii
Apêndice VIII	xix
Apêndice IX	xxii
Apêndice X	xxiv
Apêndice XI	xxvii
Apêndice XII	xxx
Apêndice XIII	xxxii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos que gostam de estudar inglês na escola pública	79
Gráfico 2 - Problemas que dificultam a aprendizagem da língua inglesa na escola pública	81
Gráfico 3 - Estratégias usadas pelos alunos da escola pública para facilitar a aprendizagem e compreensão da língua inglesa	82
Gráfico 4 - Recursos utilizados pelos alunos da escola pública para compreender textos.....	84
Gráfico 5 - Nível de conhecimento de Leitura dos alunos da escola pública	85
Gráfico 6 - Nível de oralidade (fala) dos alunos da escola pública do idioma.....	85
Gráfico 7 - Nível de Escrita dos alunos da escola pública do idioma	86
Gráfico 8 - Nível de compreensão auditiva dos alunos da escola pública	86
Gráfico 9 - Problemas que dificultam a aprendizagem da língua inglesa na Escola de idiomas	91
Gráfico 10 - Estratégias usadas pelos alunos da escola de idiomas para facilitar a aprendizagem e compreensão da língua inglesa.....	94
Gráfico 11 - Recursos utilizados pelos alunos da escola de idiomas para compreender melhor textos em inglês.....	95
Gráfico 12 - Nível de conhecimento de Leitura dos alunos da escola de idiomas.....	96
Gráfico 13 - Nível de oralidade (fala) dos alunos da escola de idiomas.....	97
Gráfico 14 - Nível de Escrita dos alunos da escola de idiomas.....	97
Gráfico 15 - Nível de compreensão auditiva dos alunos da escola de idiomas.....	98

INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino de Língua Inglesa atuais primam pelo aprendizado das habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala do idioma a ser aprendido, aptidões que não são apreendidas ao longo do ensino médio pelos alunos das escolas públicas brasileiras. Ou seja, o ensino da língua inglesa, especificamente nas escolas públicas, ainda não está obtendo resultados satisfatórios. O quadro atual do ensino de inglês em escolas públicas indica que tanto a disciplina em si, apresentada de forma descontextualizada, quanto às práticas do professor, têm influenciado negativamente na aprendizagem do aprendiz de língua inglesa.

De modo geral, os alunos não conseguem desenvolver habilidades como a leitura, possibilitando-lhe ler um jornal e saber do que se trata o texto. Por outro lado, não podemos correr o risco de enfatizar a leitura, o que não beneficia em nada o ensino de línguas em escolas secundárias. Pode-se falhar se houver apenas a preocupação em tornar o aluno apto para ler em língua estrangeira, uma vez que a prova de vestibular prioriza a leitura e há casos raros de questões que envolvem perguntas sobre a gramática. Schmitz (2009) é categórico ao afirmar em uma entrevista a Brito (2009), que o vestibular é responsável em grande parte por determinar o conteúdo programático da escola secundária. Se as demais habilidades fossem cobradas, tais como a compreensão auditiva e a habilidade da fala em língua estrangeira, sem dúvida as escolas públicas e particulares mudariam os seus objetivos de ensino.

A verdade é que se precisam encontrar mecanismos para mudar este quadro. A realidade pede não só uma transformação na formação de profissionais de línguas como também uma oportunidade de reeducação daqueles que já estão envolvidos no processo. Observa-se a importância da formação continuada, pois mesmo que os cursos de graduação modifiquem seus programas de ensino, novas abordagens e métodos continuarão surgindo.

O aluno precisa ter um conhecimento mais abrangente da língua estudada. É fundamental evitar o estudo apenas da gramática normativa e da tradução, pois conseqüentemente as aulas tendem a ser monótonas e a desmotivação virá, impedindo

assim que o conhecimento essencial que permite uma aprendizagem significativa seja alcançado.

Vale ressaltar que a preparação dos professores ainda é bastante deficiente. Embora tenham uma formação acadêmica, a proficiência na língua não é uma unanimidade. A boa vontade, o esforço individual e a experiência obtida ao longo dos anos têm sido fatores determinantes para a continuação do processo ensino-aprendizagem.

A minha inserção na educação básica tanto em escolas de idiomas quanto em escolas públicas do município de Patos- Paraíba possibilitou-me constatar que é necessário investigar a prática de ensino principalmente das escolas públicas, uma vez que o desempenho dos alunos do ensino médio não tem demonstrado o desempenho esperado ao final deste nível de ensino. Essa constatação suscitou o interesse em desenvolver um estudo que identificasse e caracterizasse a metodologia de ensino de Língua Inglesa em escolas públicas brasileiras, mais especificamente na cidade de Patos, estado da Paraíba. Motivou também o interesse em saber se o método comunicativo é utilizado pelos professores da escola pública, além do desejo de querer identificar as condições de ensino da língua inglesa.

Para tanto, procurou-se observar o cotidiano de uma escola pública estadual da cidade de Patos, visando conhecer a prática do professor de Língua Estrangeira, seus procedimentos metodológicos, bem como procurando verificar se ele faz uso do método comunicativo no seu contexto de ensino.

Visando enfatizar a eficácia desse método de ensino, decidiu-se identificar também a presença do método em uma escola de idiomas da cidade, objetivando destacar ganhos obtidos quando da sua abordagem na aprendizagem dos alunos.

O nosso interesse em investigar o ensino da língua inglesa em uma escola pública e em uma escola de línguas fundamenta-se em observações empíricas e teóricas, visto que o contato cotidiano com discentes e docentes tem nos mostrado aspectos deficitários, o que acresce a nossa preocupação em investigar a prática pedagógica, levando em conta a sua importância e contribuição para o desenvolvimento de um trabalho mais atuante, enfatizando o aprendizado dos alunos.

Além da observação de aulas, aplicou-se questionários aos professores das duas escolas que funcionaram como campo de pesquisa na tentativa de responder as

seguintes questões: (i) Quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos e professores quanto ao ensino da língua inglesa? (ii) Que métodos e técnicas são empregadas pelos educadores no ensino da língua inglesa? (iii) Qual o nível de interesse dos alunos e dificuldades enfrentadas por estes no aprendizado da língua inglesa?

A pesquisa caracteriza-se assim de caráter descritiva e exploratória que buscou verificar a aplicação da abordagem comunicativa e a identificação dos métodos empregados pelos professores da língua inglesa.

Para entender a prática dos professores, o processamento do ensino da língua inglesa na escola pública e na escola de línguas, bem como o interesse e relevância do estudo desta língua para os alunos, escolhemos para execução do trabalho de campo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Manoel Vieira, na cidade de Patos- PB e a Cultura Inglesa, escola de idiomas também nesta cidade.

Os questionários aplicados pretendiam coletar dados sobre o Perfil do Educador, considerando o nível de formação acadêmica, de conhecimento teórico e identificação da metodologia utilizada. Visou-se também identificar os recursos utilizados no cotidiano de sala de aula como: Métodos e técnicas empregadas, Material didático utilizado e Equipamentos disponíveis.

Ainda se realizou entrevista aos professores as quais visavam a confirmação de informações indicadas nos questionários ou resposta às lacunas deixadas nesse instrumento de pesquisa. As observações também tiveram o propósito de favorecer o contato com a prática de ensino de língua inglesa vivenciada pelos professores pesquisados.

O trabalho foi estruturado em três capítulos que exploram os aspectos citados anteriormente. No capítulo 1 intitulado, ENTRE MÉTODOS E TÉCNICAS: a Abordagem Comunicativa, apresentamos um breve histórico dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, caracterizando alguns dos principais métodos de ensino de Língua Inglesa como Método de Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Sugestopédia, Método Silencioso, Resposta Física Total finalizando com a Abordagem Comunicativa. O objetivo foi elucidar as diversas metodologias envolvidas no processo ensino aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Para tanto, recorreremos aos estudos de vários autores, principalmente Richards e Rodgers (2001), que fazem um percurso histórico de alguns dos principais métodos do ensino de idiomas; Richards (2006) que

traz um estudo profundo sobre a abordagem comunicativa; e Almeida Filho (2010, 2011) que apresenta as dimensões comunicativas do ensino de línguas.

No capítulo 2, cujo título é: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: o que dizem os PCNs e outros documentos parametrizadores acerca desse ensino no nível médio, discutimos e apresentamos o que dizem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs e outros documentos que regem o sistema de ensino brasileiro. A nossa intenção foi por em evidência os documentos que regulamentam o ensino de Língua Inglesa no país, expondo os objetivos e metas a serem atingidas segundo estes, também exploramos as contribuições de autores como Leffa (1999) que traz uma retrospectiva histórica dos métodos no contexto nacional; Paiva (2003, 2005, 2007, 2009) que traz contribuições relevantes sobre os documentos oficiais e sobre o ensino de línguas estrangeiras enfatizando as orientações e os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, (1998, 2000, 2002) que apresentam as diretrizes a serem seguidas pelos educadores de língua estrangeira no ensino médio.

O primeiro momento no capítulo 3, que tem o título: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA: aspectos metodológicos, trazemos os aspectos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa de campo. O segundo momento, fazemos um relato das observações realizadas e traçamos o perfil dos educadores – colaboradores, abordando a metodologia utilizada, o conhecimento teórico e o nível de formação acadêmica destes. O terceiro e último momento, apresentamos os resultados da pesquisa, promovendo uma discussão com base nesses resultados e nos aspectos teóricos dos capítulos anteriores.

Esperamos que os resultados alcançados neste trabalho sirvam de reflexão sobre a eficácia da abordagem comunicativa no ensino de idiomas e a necessidade de se aplicar um método que favoreça a interação em sala de aula, procedimento que caracteriza uma metodologia dialógica e não mais expositiva.

CAPÍTULO I

ENTRE MÉTODOS E TÉCNICAS: a Abordagem Comunicativa

Atualmente, o número de pessoas que querem familiarizar-se com a língua inglesa tem crescido consideravelmente, em sua grande maioria com a finalidade de adquirir êxito tanto na escola como no mercado profissional.

As exigências do mercado de trabalho evidenciam a necessidade de um maior conhecimento e domínio do inglês, uma vez que estamos cercados cada vez mais por essa língua. Além disso, o inglês tem se tornado a principal língua de diplomatas, turistas, bem como daqueles que vivem em contato com o mundo da informática, atividade tão presente em nossos dias que permite o relacionamento do indivíduo com a informação processada através de máquinas e que, conseqüentemente, influencia na inclusão e permite a execução de atividades que vão das mais simples, como a utilização de um tocador de CD, cujos botões de comando em sua maioria estão em inglês, até o uso da Internet de forma mais eficiente e sua inclusão na comunidade global virtual que não tem fronteiras geográficas e que usa o inglês quase que como língua franca.

Ensinar inglês internacional é o objetivo de todos os educadores dessa área, já que o inglês tornou-se uma língua globalizada. É difícil nos depararmos com alguma situação em que a língua estrangeira não se faça necessária. Segundo Martinez (2003, p. 9) [...] O inglês pertence ao mundo inteiro, sendo o idioma comum quando convergem falantes de línguas diferentes. Já existem quase 500 milhões de falantes de inglês como língua materna.

Em face desta realidade, observamos a relevância que o ensino da língua inglesa assume na escola. Embora uma maior importância lhe seja dada nos dias atuais, o ensino da língua estrangeira nas escolas públicas, tem evidenciado certa deficiência na formação dos alunos, ou seja, estes, ao final do ensino médio, não têm condições de competir em igualdade de condições com os egressos do ensino dos centros de língua. De acordo com os PCNs (2000, p.29) os propósitos maiores do ensino de Línguas

Estrangeiras no Ensino Médio é que ao término dos três anos de curso “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica”.

As propostas atuais para o ensino de línguas deixam de lado a forma tradicional de se ensinar do século XIX que se desencadeou no mundo inteiro, conforme explicitaremos a partir de uma breve apresentação dos Métodos de Ensino utilizados para o ensino de Língua Inglesa, pondo em evidência as inovações metodológicas que aconteceram ao longo do tempo, as quais visaram encontrar um melhor caminho e maior desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem, além de buscar a satisfação das necessidades do aprendiz.

A história dos métodos do ensino de línguas oferece um fundo para discussão de métodos contemporâneos e sugere algumas questões as quais faremos referência durante a análise de tais métodos. Sabe-se que o inglês é a língua mais estudada atualmente, mas não foi sempre assim. O Latim já teve seu espaço e possuía muito prestígio: 500 anos atrás era considerada a língua da educação, do comércio, da religião, e do governo no mundo ocidental (Richards & Rodgers, 2001. p.3, tradução nossa)¹. Contudo, as línguas vernáculas, francês, italiano, inglês, espanhol, alemão e holandês, assumiram um papel de maior importância no final da idade média e começo da renascença. Consequentemente, o Latim foi caindo em desuso. Esse maior uso das línguas modernas como meio de comunicação trouxe a necessidade de incluí-las no currículo escolar. O Inglês ganhou espaço como resultado de mudanças políticas na Europa.

É importante ressaltar que no plano metodológico a maneira como se ensinava o Latim prevaleceu durante toda a Idade Média e que o ensino das línguas vivas ou modernas se baseou no modelo de ensino do Latim.

Os livros de textos continham resumos de regras gramaticais, listas de vocabulário e frases para tradução, (Richards & Rodgers, 2001. p.4, tradução nossa)².

¹ 500 years ago it was Latin, for it was the dominant language of education, commerce, religion and government in the Western world.

² Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary and sentences for translation

Por volta do século XIX esta maneira de se estudar Latim tornou-se o modelo para se estudar uma língua estrangeira, ficando conhecida como *Grammar-Translation Method*, conforme se descreverá a seguir.

1.1. O Método de Gramática e Tradução

Esse método de gramática e tradução (MGT) dominou o ensino de línguas por muitos séculos e apesar de não ser considerado como método, pois não tem nenhuma fundamentação teórica, ainda é usado hoje em dia, de maneira modificada, em muitas de nossas escolas e em algumas partes do mundo. Brown (1994) é categórico em afirmar que esta situação ocorre porque o referido método não exige grande habilidade por parte do professor para planejamento de aulas e, além disso, não é difícil formular e corrigir avaliações que se baseiam em regras gramaticais e traduções. Para um professor do MGT não é primordial dominar a língua oral e sim conhecer profundamente as regras gramaticais e suas particularidades, estando assim apto a responder eventuais dúvidas que possam surgir em sala de aula.

Como o próprio nome sugere, o MGT era voltado à memorização de regras gramaticais. O aluno deveria aprender e decorar as regras, bem como exemplos, a fim de dominar a morfologia e a sintaxe. Recebiam e elaboravam listas de vocabulário, palavras soltas, descontextualizadas, pois se acreditava que dessa forma o aprendiz era capaz de adquirir conhecimento e dominar a língua. O dicionário e o livro de gramática eram instrumentos de trabalho úteis e fundamentais, já que a compreensão da língua dava-se por meio de tradução e versão. Com isso, o foco era a leitura e a escrita e não a oralidade e a compreensão auditiva. Cria-se que ao se interessar e gostar da cultura e da literatura da língua alvo o aluno adquiria um conhecimento mais profundo da língua mãe, desenvolvendo, assim, o raciocínio e a inteligência.

Os exercícios propostos eram voltados à aplicação das regras gramaticais, ditados e tradução. Existia pouca interação entre professor/aluno; a aprendizagem era controlada e severa. O erro era inaceitável. O professor representava a autoridade em sala de aula, pois era quem tinha o conhecimento.

O Método de Gramática e Tradução nada mais é que a continuação de se ensinar o Latim, cujo único objetivo era formar eruditos. De acordo com Prator e Celce-Murcia (1979, p.3), as características do referido método são: 1. As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e há pouco uso ativo da língua estrangeira; 2. O vocabulário é aprendido através de listas de palavras totalmente descontextualizadas; 3. São dadas explicações e análises detalhadas de minúcias da gramática; 4. Os alunos já fazem leitura de textos clássicos a partir dos estágios iniciais de aprendizagem; 5. Dá-se pouca atenção ao conteúdo dos textos, pois eles servem principalmente de exercício de análise gramatical; 6. Pouca ou nenhuma atenção é dispensada à pronúncia.

Contudo, é importante ressaltar que ensinar e aprender de forma contextualizada é imprescindível, tornando, portanto, a aquisição da segunda língua completa e eficiente.

Até o final da década de 60 “o objetivo central do ensino de inglês era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se que quem domina a gramática também domina a língua”. (Bolognini, 2007. p.9). Todavia, não demorou muito para que surgisse oposição a esse método, pois este frustrava o aprendiz devido sua monotonia e ineficácia. Destacamos abaixo alguns fatores que foram cruciais para os questionamentos feitos a respeito do método.

O aumento nas oportunidades de comunicação entre os europeus em meados do século XIX exigia um domínio maior da língua oral, e logo se percebeu que o ensino de línguas modernas nas escolas públicas era falho, sendo necessária, portanto, uma reformulação. Novas vertentes para o ensino de línguas modernas surgem na Alemanha, Inglaterra, França e outras partes da Europa, e encontrar uma maneira eficiente de ensinar a língua estrangeira passa a ser o objetivo de alguns especialistas. Percebeu-se também que as aulas deveriam ser ministradas na língua alvo e não na língua mãe. Diante dessa necessidade, o Ensino de Línguas passa por muitas modificações teóricas e abordagens alternativas começam a surgir, já que especialistas como Marcel Prendergast e Gouin acreditavam e defendiam a teoria de que a língua estrangeira deveria ser aprendida da mesma maneira que a criança aprende a língua mãe. (Richards and Rodgers, 2001).

O movimento de reforma chega ao final do século XIX com o reconhecimento da necessidade de uma mudança pedagógica e trazendo novos embasamentos teóricos para o ensino de línguas.

Na concepção de Howatt ³(1984, *apud* Ferreira, 1997, p.69) três princípios básicos serviram de alicerce para esse movimento: a fala como ferramenta principal, a centralização de textos interligados como centro do processo de ensino-aprendizagem e a total prioridade de uma abordagem oral em sala de aula.

A transição do século XIX para o século XX marcou a história do ensino de línguas com mais ênfase sendo dada a fonética, pois se acreditava que a fala deveria anteceder a escrita. Henry Sweet escreveu em seu livro *The Practical Study of Language* (1899) sobre alguns princípios para o ensino de línguas: 1. seleção cautelosa do que vai ser ensinado; 2. Impor limites sobre o que será ensinado; 3. Organizar o que vai ser ensinado a fim de trabalhar as quatro habilidades, ler, ouvir, falar e escrever; 4. Selecionar o conteúdo do simples para o complexo. (Richards and Rodgers, op. cit., p.10, tradução nossa) ⁴.

Linguistas e reformistas divergiam em alguns aspectos, mas eram unânimes ao afirmar que ao se ensinar uma língua estrangeira esses procedimentos deveriam ser seguidos: 1. A linguagem oral é primordial e deve ser refletida em uma metodologia baseada na forma oral; 2. As descobertas da fonética devem ser aplicadas ao ensino e à formação de professores; 3. Os aprendizes devem ouvir a língua antes de ver a forma escrita; 4. O vocabulário deve ser apresentado de maneira contextualizada; 5. A gramática deveria ser ensinada indutivamente; 6. A tradução deve ser evitada, e língua mãe deve ser usada apenas para explicar palavras novas e verificar a compreensão. (Richards and Rodgers, 2001 p.10, tradução nossa) ⁵. Foram esses princípios naturais

³ Howatt, A.P.R.1984. A History of English Language Teaching. O.U.P. SNI In FERREIRA, Ana Silvia. (1997). Texto Revisando a interação: uma retrospectiva histórica introdutória. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; LOPES, Amalia de Melo, et al. (org) Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC.

⁴ 1 careful selection of what is to be taught; 2 imposing limits on what is to be taught; 3 arranging what is to be taught in terms of the four skills of listening, speaking, reading, and writing; 4 grading materials from simple to complex.

⁵ 1.The spoken language is primary and that this should be reflected in an oral-based methodology; 2 The findings of phonetics should be applied to the teaching and to teacher training; 3 learners should hear the language first, before seeing it in written form; 4 words should be represented in sentences, and sentences should be practiced in meaningful context and not be taught as isolated, disconnected elements; 5 the rules of grammar should be taught only after the students have practiced the grammar points in context – that is, grammar should be taught inductively; 6 translation should be avoided, although the mother tongue could be used in order to explain new words or to check comprehension.

para se aprender uma língua que levaram ao nascimento de um novo método, o Método Direto.

1.2 Método Direto

Esse método surgiu primeiramente na França e Alemanha e ficou bastante conhecido em escolas de línguas nos Estados Unidos. Podemos citar H. Palmer⁶ (1921; 1917; apud Lopes, 1997) como seu representante mais significativo. Na sua visão, a escrita não deveria ser trabalhada enquanto o aprendiz não tivesse adquirido hábitos de pronúncia.

Outra premissa dessa metodologia é “que o aluno devia aprender e pensar na língua estrangeira e construir seu sistema linguístico de forma independente, sem compará-lo com a língua materna” (Bolognini, 2007, p.10). Algumas de suas características são: 1. As instruções em sala de aula deveriam ser exclusivamente na língua alvo; 2. Deveria se ensinar apenas sentenças e vocabulário do cotidiano; 3. A comunicação oral era construída de maneira gradativa e organizada através de perguntas e respostas trocadas entre professores e alunos em salas de aula pequenas e intensivas; 4. A gramática era ensinada indutivamente; 5. Novos pontos eram introduzidos oralmente; 6. O uso de objetos, figuras eram utilizados para ensinar o concreto e o abstrato deveria ser aprendido por associação de ideias; 7. A fala e a compreensão auditiva eram ensinadas; 8. A pronúncia e a gramática deveriam ser corretos. (Richards and Rodgers, 2001, p. 12, tradução nossa)⁷.

⁶ Palmer, H. (1917) *The Scientific Study of Language*. Oxford University Press, 1968. SNI In LOPES, Amália de Melo. (1997). *Texto Da caligrafia à escrita*. Maria Antonieta Alba; LOPES, Amalia de Melo, et al. (org) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC. 168p.

⁷ 1. classroom instruction was conducted exclusively in the target language. 2. Only everyday vocabulary and sentences were taught. 3. Oral communication were built up in a careful graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes. 4. Grammar was taught inductively. 5. New teaching points were introduced orally. 6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas. 7. Both speech and listening comprehension were taught. 8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

O Método Direto foi bem sucedido em escolas privadas como as Escolas Berlitz, nos Estados Unidos, que o espalharam e propagaram por todo o mundo, mas fracassou nas escolas públicas, pois para que sua aplicação acontecesse de maneira eficaz exigiam-se profissionais nativos, o que elevava o custo. Outras críticas também surgiram ao método, tais como a não utilização da língua materna. Alguns críticos criam que em muitos casos a explicação poderia ser mais simples e eficaz se fosse dada, de maneira breve, na língua mãe.

O Método Direto começa a declinar na Europa por volta de 1920, sofre transformações na Alemanha e França e passa a ser usado cautelosamente nos Estados Unidos. Iniciou-se em 1923 um estudo nos Estados Unidos e foi encerrado em 1927 no Canadá, o qual concluiu que a aprendizagem de línguas em escolas secundárias deveria ser prática, porém, isso era inviável, pois as escolas secundárias não ofereciam condições favoráveis para que as quatro habilidades fossem desenvolvidas e falar a língua não era a necessidade de grande parte dos alunos. (Leffa, 1988).

Em meados do século XX o ensino de Língua Estrangeira passa mais uma vez por mudanças e nasce o Audiolingualismo nos Estados Unidos, todavia, apesar das críticas recebidas algumas características do Método Direto renascem e surge o método Audiolongual.

1.3 Método Audiolingual

O Método Audiolingual surgiu nos Estados Unidos durante a 2ª Guerra Mundial, com o objetivo de ensinar línguas estrangeiras de maneira rápida aos soldados norte-americanos. Os linguistas foram convocados para desenvolver um método eficaz, por isso foi desenvolvido o *Army Specialized Training Program (ASTP)*, ou Método do Exército, como é popularmente conhecido, que dominou de 1950 a 1960. Sua metodologia era apoiada não somente no material didático, como também em recursos áudio visual e através destes o conteúdo linguístico era apresentado. O número de alunos em sala de aula era reduzido e assistiam a até dez horas de aulas por dia, seis vezes por semana e professores nativos foram designados para participar do projeto.

Esta metodologia derivou-se do estruturalismo e da teoria psicológica behaviorista. Neste sentido destacamos Skinner, que acreditava que a aprendizagem ocorre através de estímulos e reforços. As respostas corretas dadas pelo aluno deveriam ser reforçadas imediatamente pelo professor. Essa teoria tinha o reforço como algo principal no processo da aprendizagem, pois aumentava as chances do comportamento repetir-se e tornar-se um hábito, teoria que influenciou o linguista Leonard Bloomfield.

O audiolingualismo tinha também como principais metodólogos Fries⁸ (1945) e Lado⁹ (1957, *apud* Lopes, 1997, p.33), que defendiam a primazia da oralidade. Lado defende que ao aprender o sistema de escrita de uma língua não implica dizer que este aprendeu a língua em si e que é certo que há uma interação entre a língua falada e escrita, mas o resultado é melhor se estes forem ensinados separadamente nas primeiras fases de aprendizagem.

Os resultados positivos vieram devido ao contato intensivo com a língua alvo, fazendo com que mesmo após a segunda guerra o método continuasse a ser utilizado no ensino de línguas estrangeiras, isso em consequência da grande demanda de pessoas interessadas em aprender novos idiomas. O ensino de línguas adquiria então o status de ciência. O método sofreu algumas mudanças e a sua popularização não demorou a acontecer.

A habilidade oral é uma característica prioritária no audiolingualismo, que defende o princípio de que o processo de aprendizagem acontece da mesma maneira que aprendemos a língua materna. O contato com a língua deve obedecer a seguinte ordem: ouvir, falar, ler e escrever. O ensino da compreensão auditiva, vocabulário, gramática e pronúncia estão relacionadas ao desenvolvimento da língua oral. O aluno só teria contato com a linguagem escrita e a leitura depois de ter adquirido fluência oral, assim, não teria sua pronúncia afetada pelo contato precoce com a escrita e/ou leitura. A apresentação da língua alvo dá-se por meio de diálogos com nativos, através dos quais possibilitava o aluno na visualização de um possível contexto de uso da estrutura e a automatização na língua era adquirida através de exercícios de substituição estrutural

⁸ Fries, C.C (1945). *Teaching & Learning English as Foreign Language*. University of Michigan Press, 1967.

⁹ LADO, R (1957). *Linguistic Across Cultures*. University of Michigan Press, 1960. SNI In Lopes, Amália de Melo. (1997). *Texto Da caligrafia à escrita*. In: Celani, Maria Antonieta Alba; Lopes, Amalia de Melo, et al. (org) (1997) *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC. 168p.

(*drills*), exercícios escritos e memorização. O objetivo era obter a pronúncia e entonação perfeita, portanto, recursos audiovisuais eram essenciais nesse método.

O método Audiolingual não dá muita ênfase a gramática e esta é ensinada de forma indutiva. Existe uma limitação no vocabulário ensinado, já que este está sempre relacionado ao contexto trabalhado, e um grande esforço é feito a fim de que o aluno não cometa erros. Acreditava-se que os erros faziam com que o aluno adquirisse a formação de maus hábitos; por este motivo, deveriam ser tratados como algo destrutivo, e não construtivo. Só havia aprendizagem quando o aluno estivesse automatizado a resposta.

Ainda na observância deste método, mencionamos o professor como centro do processo. Cabe a ele o sucesso ou fracasso da aula, bem como do método. Se não houver uma prática suficiente das estruturas e a não memorização destas o fracasso é certo. O professor é responsável por dirigir e controlar o desempenho linguístico dos aprendizes, ele tem um papel dominante.

Segundo Richards and Rodgers¹⁰ (2001, p.64-65 *apud* Richards 2006, p. 11-12), os procedimentos de uma aula baseada na metodologia audiolingual obedece os seguintes procedimentos:

1. Primeiramente os alunos ouvem um diálogo (que pode ser lido pelo professor ou apresentado na forma de gravação) contendo as principais estruturas que constituem o enfoque da aula. Repetem cada linha do diálogo, individualmente e em coro. O professor volta sua atenção à pronúncia, entonação e fluência. A correção dos erros de pronúncia é direta e imediata. O diálogo é memorizado gradativamente, linha por linha. Se houver necessidade, uma linha pode ser dividida em várias frases. O diálogo é lido em voz alta e em coro: metade da classe lê a primeira parte de um falante e a outra metade responde. Os alunos não consultam seu livro durante todo esse estágio.

¹⁰ Richards, Jack c.; Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press. SNI in: Richards, Jack C. (2006). *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. [Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia] São Paulo: Special Book Services Livraria, PORTFOLIO SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 13.

2. O diálogo é adaptado de acordo com os interesses ou a situação do aluno, por meio da substituição de algumas palavras-chaves ou frases-chave. Ele é então praticado pelos alunos.
3. São selecionadas determinadas estruturas do diálogo que são então utilizadas como base para exercícios de repetição de modelos de vários tipos diferentes. Primeiramente, essas estruturas são praticadas em coroe, em seguida, individualmente. Algumas explicações gramaticais podem ser dadas nesse estágio, mas limitadas à quantidade mínima possível.
4. Os alunos podem olhar seu livro-texto e é possível apresentar atividades complementares de leitura, escrita ou vocabulário com base no diálogo.
5. As atividades complementares podem ser feitas em um laboratório de línguas onde outros diálogos ou outras atividades de repetição de modelo são realizadas.

Esta maneira de ensinar dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. Entretanto, ainda na década de 1960 críticas a respeito do embasamento teórico no estruturalismo e behaviorismo da metodologia audiolingual começaram a surgir. Outros aspectos foram relevantes para as objeções à metodologia. Os alunos mostraram-se incapazes de utilizar as habilidades adquiridas em um contexto real, as repetições intensas tornaram o método cansativo e insatisfatório. Todavia, o audiolingualismo trouxe contribuições e inovações para o Ensino de Idiomas e muitas de suas técnicas, ainda que modificadas, são usadas na atualidade por muitos cursos de línguas.

Richards (2006, p.9) lembra que

As abordagens tradicionais do ensino de línguas davam prioridade à competência gramatical como sendo o alicerce da proficiência linguística. Baseavam-se na convicção de que era possível aprender gramática por meio de instrução direta e de uma metodologia calcada na prática repetitiva de modelos mecânicos.

A crença de que apresentar aos aprendizes sentenças e modelos gramaticais e fazê-los produzir com eficiência e precisão era dominar a língua alvo, passa então a ser questionada.

A década de 1970 marcou o campo pedagógico do ensino de língua estrangeira quando uma reação e críticas às abordagens tradicionais surgiram com a virada da linguística e o surgimento da pragmática, ficando claro que ensinar uma língua estrangeira de forma competente era ensiná-la como um todo e não da maneira que vinha sendo ensinada. O aprendizado não poderia ser uma simples questão de imitação (Brown, 1994). Então novas abordagens e métodos continuaram a surgir. Destacaremos a seguir alguns destes.

1.4 Sugestopédia

Método criado por Georgi Lozanov, psicólogo que afirmava que o estado de relaxamento total capacita o cérebro humano para processar e reter informações. Portanto o ambiente físico deve ser favorável à aprendizagem, as salas de aula precisam ter uma decoração e móveis adequados, música de fundo apropriada, pois se acredita que o aluno aprende melhor se estiver em um ambiente agradável. Assim, a mensagem linguística chega ao cérebro de forma inconsciente. Dá-se uma ênfase maior ao vocabulário e as quatro habilidades são ensinadas simultaneamente.

Segundo Lozanov¹¹ (1978, p. 109, *apud* Richards and Rodgers, 2001, p. 101. tradução nossa)¹² “a sugestopédia leva o aluno não a memorização do vocabulário e aquisição de hábitos de discurso mas a atos de comunicação”. O objetivo é fazer com que o aluno aprenda em um curto espaço de tempo. Dentre as principais técnicas utilizadas destacam-se a troca de identidade nas dramatizações, a fim de fazer com que o aluno sinta-se mais a vontade; a correção é feita de maneira gentil; o diálogo é o foco da aula, a gramática e vocabulário são apresentados brevemente através deste, e o professor faz a leitura com auxílio de um fundo musical apropriado e variações de entonação; a tradução é feita sempre que necessário.

¹¹ Lozanov, G (1978). *Suggestology and Outlines*. New York. Gordon Breach. SNI In: Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001) *Approaches and methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

¹² the suggestopedic course directs the student not to vocabulary memorization and acquiring habits of speech, but to acts of communication

1.5 Método Silencioso

A metodologia silenciosa foi criada por Caleb Gattegno em meados de 1972, e tem como fundamentação uma tendência educacional chamada “aprendizagem por descobertas”; que defende que “o aprendizado ocorre mais facilmente se o aluno descobrir ou criar a língua ao invés de repetir e memorizar o que vai ser ensinado”. (Richards and Rodgers, 2001, p. 81, tradução nossa)¹³.

Alguns elementos são usados nesse método dentre eles destacamos, gráficos coloridos para o ensino da pronuncia, cartazes na parede para ensinar o vocabulário e *rods*, bastões coloridos desenvolvidos por Cuisenaire, um educador Europeu que os usava para ensinar matemática, mecanismo copiado por Gattegno para o ensino de línguas.

Algumas premissas estão relacionadas a essa metodologia e Benjamin Franklin representou-as sucintamente com as seguintes palavras: Diga-me e eu esqueço, me ensine e eu lembro, envolva-me e eu aprendo. (Richards and Rodgers, 2001, p.82, tradução nossa)¹⁴. No método silencioso o professor permanece a maior parte do tempo em silêncio durante a aula, a fim de obter um ambiente propício às descobertas do aprendiz e encoraja-lo o máximo possível à produção da linguagem, ser mais responsável, autônomo ao expressar-se, ter liberdade para cometer erros e se autocorrigir. Todo esse ambiente é benéfico para que os alunos sintam-se a vontade e tenham a liberdade para se ajudarem corrigindo os erros uns dos outros sem competitividade.

O professor não é modelo para o aluno, o seu papel é de guiar, criar um ambiente que encoraje o aprendiz a arriscar-se e assim aprender. Para que a aprendizagem aconteça o professor escreve roteiros, utiliza gestos, cartazes, e dá o suporte necessário para o processo.

A língua ensinada é organizada de forma estrutural, é separada do seu contexto social e é ensinada por meio de situações artificiais e a maneira indutiva é utilizada para

¹³ Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned.

¹⁴ Tell me and I forget,
teach me and I remember,
involve me and I learn

ensinar as regras gramaticais. Muita ênfase é dada a correção da pronúncia e o vocabulário é considerado primordial, portanto, a escolha deste deve ser cuidadosa, pois é fundamental.

Muitas críticas surgiram a respeito desse método e uma delas é o fato de que a distancia entre professor/aluno não é apropriada para que uma atmosfera comunicativa seja estabelecida. Inviabiliza uma orientação mais apropriada e a crença de que os alunos são capazes de corrigir seus próprios erros faz com que a correção necessária ocorra de maneira esporádica.

1.6 Resposta Física Total

O método Resposta Física Total foi desenvolvido pelo professor de psicologia James Asher, e parte do princípio de que aprender a segunda língua (L2) é semelhante ao aprendizado da língua materna (L1). Ou seja, parte-se de comandos simples tais como: *Come here* (venha cá), *open the door* (abra a porta), *sit down* (sente-se) etc. e vão adquirindo um grau maior de complexidade a medida que o aluno vai avançando no curso tipo, *Susan pick up your backpack and put it under the desk, please!* (Susan pegue sua mochila e ponha em baixo da carteira por favor!)

Asher defende que a aprendizagem ocorre facilmente quando a produção linguística não é muito exigida pelo método e envolve movimentos, pois reduz o stress e cria uma atmosfera positiva no aprendiz. (Richards and Rodgers, 2001). Ainda observando as diretrizes da metodologia é crucial ressaltar que este visa produzir aprendizes capazes de se comunicar de forma extrovertida e compreensiva com nativos por isso a proficiência oral é ensinada nos estágios iniciais e os objetivos a serem alcançados dependem das necessidades do aluno.

Encenações de situações do cotidiano tais como, no aeroporto, restaurante, cinema, supermercado, etc. são frequentemente utilizadas em sala de aula, bem como apresentação de slides; a consolidação das estruturas e vocabulário ensinados dá-se por meio das atividades escritas e de leitura. Os comandos dados pelo professor são realizados individualmente e coletivamente. E apenas quando o aluno estiver interessado em falar é que a pratica oral acontece.

1.7 Abordagem Comunicativa

O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras – ECLE também chamado de *Communicative Language Teaching* – CLT ou ainda Abordagem comunicativa cresceu por volta das décadas de 70 e 80 do século XX motivado pela crescente demanda por métodos de ensino de línguas mais eficazes. Surgiu como uma forte reação contra o audiolingualismo, fazendo com que os demais métodos caíssem em desuso e com que a metodologia e o programa de estudo do Ensino de Inglês passassem então por mudanças. Richards (2006, p. 14) afirma que,

Embora a competência gramatical fosse necessária para a produção de sentenças gramaticalmente corretas, a atenção se voltou ao conhecimento e às habilidades necessárias para usar a gramática e outros aspectos linguísticos de maneira apropriada para diferentes finalidades comunicativas como, por exemplo, fazer solicitações, dar conselhos, sugestões, descrever vontades e necessidades e assim por diante. O que era necessário a fim de usar a linguagem de modo comunicativo era a competência comunicativa.

Entendeu-se que a comunicação se entendida como um todo, e não apenas como fala, requeria mais que o conhecimento de regras, mesmo que de uma forma aprofundada e correta. Professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas muitas vezes, mas pouco as utilizava em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula.

O objetivo do ensino comunicativo é desenvolver a “competência comunicativa”¹⁵, conceito desenvolvido por Hymes¹⁶ (1972, *apud* Richards and Rodgers, 2001, p.159, tradução nossa) que objetivava contrastar uma visão comunicativa de línguas com a teoria de competência de Chomsky. Para Chomsky a teoria linguística tinha como foco as habilidades que capacitam um falante da língua estrangeira produzir sentenças gramaticalmente corretas, enquanto a visão de Hymes era de que a competência comunicativa ia além do conhecimento linguístico, ou seja, ao

¹⁵ communicative competence

¹⁶ Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B.Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-293. SNI In: Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001) *Approaches and methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

adquirir a competência comunicativa o indivíduo também adquiria o conhecimento e habilidade para usar a língua.

Para alguns teóricos do CLT, como Brumfit and Johnson¹⁷ (1979) e Savignon (1983, *apud* Richards and Rodgers, p.159-160 tradução nossa) a teoria de Halliday sobre funções da linguagem complementa a visão de Hymes. Outro linguista bastante citado é Windowson¹⁸ (1978, *apud* Richards and Rodgers, p.160) que se destacou pela sua visão a respeito da relação entre o sistema linguístico e seus valores comunicativos no texto e discurso. Para ele a comunicação é o uso da língua para diferentes propósitos.

De acordo com Canale e Swain¹⁹ (1980, *apud* Pires, 1997, p. 61) a competência comunicativa apresenta-se em quatro dimensões:

- **Competência sociolinguística** (*Sociolinguistic competence*), produção e compreensão adequada da língua em contextos sociolinguísticos diferentes, os quais dependem de fatores contextuais como *status* dos participantes, propósito da interação e normas ou convenções de interações.
- **Competência discursiva** (*Discourse competence*), capacidade de combinar formas gramaticais e significados para alcançar um texto unificado, escrito ou falado, em diferentes gêneros. Ou seja, é a capacidade de elaborar um discurso coeso e coerente.
- **Competência gramatical** (*Grammatical competence*), domínio do código linguístico verbal ou não verbal. São regras e características da língua: vocabulário, formação de palavras, formação de períodos, pronúncia, ortografia e semântica.
- **Competência estratégica** (*Strategic competence*), habilidade de ter atitudes estratégicas para compensar problemas de comunicação, tanto por falta de

¹⁷ Brumfit, C.J., and K. Johnson (eds) 1979. The communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. SNI In: Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001) Approaches and methods in Language Teaching. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

¹⁸ Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press. SNI In: Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001) Approaches and methods in Language Teaching. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

¹⁹ Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Journal of Applied Linguistics. v. 1, 1-47. SNI In: Pires, Edvalda A. (1997) Texto: a gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: In: Celani, Maria Antonieta Alba; Lopes, Amalia de Melo, et al. (org) In: Celani, Maria Antonieta Alba; Lopes, Amalia de Melo, et al. (org) Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC. Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC.

conhecimento linguístico como de alguma ideia (esquecimento momentâneo, por exemplo) que queira expressar num determinado momento.

Fica claro, portanto, que a competência comunicativa vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter, é entender a língua e usá-la adequadamente nos mais variados contextos e situações da vida real.

A competência comunicativa assumiu um papel importante e entendeu-se que o objetivo do ensino de idiomas era desenvolver esta habilidade no aprendiz e não a competência gramatical. Mudanças então eram necessárias no programa de estudo e, de acordo com Van Ek e Alexander²⁰ (1980, *apud* Richards, 2006, p.16,17), para que o aluno desenvolva tal competência alguns aspectos devem ser considerados:

1. Uma reflexão tão detalhada quanto possível das **finalidades** que motivam o aluno a adquirir a língua-alvo. Por exemplo, utilizar a língua estrangeira para fins profissionais, em contextos da indústria hoteleira, ou para viagens.
2. Alguma ideia do **ambiente** em que o aluno deseja utilizar a língua-alvo. Por exemplo, em um escritório, no avião ou em uma loja.
3. O **papel**, definido a partir do ponto de vista social, que os alunos de situações acadêmicas etc. desempenharão na língua-alvo, bem como o papel de seus interlocutores. Por exemplo, um viajante, um vendedor conversando com clientes ou um aluno em um contexto acadêmico.
4. Os **eventos comunicativos** de que os alunos participarão: situações cotidianas, situações relacionadas a sua carreira ou profissão, situações acadêmicas etc. Por exemplo, fazer telefonemas, desenvolver conversas casuais ou participar de uma reunião.
5. As **funções linguísticas** envolvidas nesses eventos ou o que o aluno terá a habilidade de fazer com o idioma ou através dele. Por exemplo, apresentar pessoas, dar explicações ou descrever planos.
6. As **noções** ou conceitos envolvidos, ou sobre o que o aluno deverá ser capaz de falar. Por exemplo, lazer, finanças, história, religião etc.

²⁰ Van Ek J.. and L.G. Alexander. (1980). Threshold Level English. Oxford: Pergamon. SNI In: Richards, Jack C. (2006)- O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras. [Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia] São Paulo: Special Book Services Livraria, PORTFOLIO SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 13.

7. As habilidades envolvidas em “juntar as peças” de um discurso: **habilidades discursivas ou retóricas**. Por exemplo, contar histórias ou fazer uma apresentação de negócios eficaz.
8. A **variedade** ou variedades da língua-alvo que serão necessárias, como inglês americano, australiano ou britânico e os níveis da linguagem falada ou escrita que o aluno deverá atingir.
9. O **conteúdo gramatical** que será necessário.
10. O **conteúdo léxico** ou vocabulário que será necessário.

Essa nova perspectiva para o ensino de idiomas exigia mudanças não só no programa de estudo, mas também nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Era necessário um programa de estudo comunicativo. Surgem várias propostas, entre elas: 1. Um programa de estudo com enfoque nas quatro habilidades, leitura, escrita, compreensão oral e conversação. Pois se entendia que estas devem ser desenvolvidas de maneira integrada, processo semelhante ao da vida real. 2. Um programa de estudo funcional: que é organizado considerando as funções que o aluno é capaz de realizar na língua alvo. 3. Um programa de estudo nocional que se baseava no conteúdo e nas noções de que o aluno iria precisar para se expressar (Richards, 2006, p.18 - 20).

Outros aspectos também foram levados em consideração, percebeu-se que alguns alunos buscavam aprender a língua por razões bastante específicas. Daí a importância de se ensinar inglês considerando as necessidades de cada um, ou seja, respeitando e atendendo as particularidades de cada aprendiz. Surgem então cursos de idiomas para fins específicos cujo objetivo era alcançar uma enorme gama de profissionais das mais diversas áreas, bem como universitários.

As atividades em sala de aula também passaram por modificações. Encenações, jogos e outras atividades comunicativas foram introduzidas no contexto de sala de aula a fim de oferecer ao aluno a experiência de comunicação e desenvolver neste a autonomia.

Na visão de Almeida Filho (2011, p.82) “a abordagem comunicativa não é uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua.” Daí a relevância de considerar o papel do professor no processo

e de observar a importância da sala de aula como um lugar especial para se aprender uma língua estrangeira.

Para Almeida Filho (2010, p.36), o ensino comunicativo é aquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua”. Inferimos, portanto, que o ensino de línguas não pode deter-se ao ensino de regras destacando apenas a aprendizagem da gramática normativa, porém, não seria correto também excluí-las do ambiente de sala de aula, muitas vezes faz-se necessário sim explicitar algumas delas.

As mudanças propostas pela abordagem comunicativa foram revolucionárias e causaram um grande impacto no ensino de línguas. A abordagem defende que a aprendizagem do aluno deve ocorrer através da interação com o professor e demais alunos. Destacaremos algumas características dessa abordagem que julgamos como principais: 1.a contextualização é fundamental para o desenvolvimento do aprendiz e este deve ser preparado para lidar com situações da vida real; 2.o erro é visto como parte do processo; 3.as quatro habilidades são apresentadas de forma integrada; 4.a língua materna pode ser usada de forma criteriosa quando viável principalmente na fase inicial; 5.o objetivo de aprender a língua alvo é a comunicação; 6.exercícios de substituição (*drills*) são usados apenas quando for necessário a prática de tópicos gramaticais e outros itens e não como técnica central.

As características acima mencionadas claramente evidenciam que a abordagem comunicativa tem como objetivo principal a competência comunicativa e que as atividades em sala de aula devem criar meios para preparar o aluno de maneira mais eficaz e satisfazer as exigências de uma comunicação autêntica. O professor da abordagem comunicativa não tem como saber com exatidão a linguagem que será usada pelo aprendiz em sala de aula. Este precisa estar preparado para lidar com as mais variadas situações que possam ocorrer dentro da sala de aula, ajudar e motivar o aluno para trabalhar e usar a língua.

1.7.1 O papel do professor e aluno

No ensino comunicativo de línguas o professor assume um papel diferente do assumido nas metodologias tradicionais, quando este tinha o controle e exercia o papel de autoridade. Nessa abordagem o professor assume o papel de facilitador, orientando as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e criando meios para que os alunos desenvolvam a capacidade de se comunicar na língua alvo. Para isso é necessário que este acompanhe, esclareça dúvidas e monitore a aprendizagem. Para Breen & Candlin²¹ (1980, *apud* Richards & Rodgers, 2001, p.167 tradução nossa)²² na abordagem comunicativa,

O professor tem dois papéis principais: o primeiro é de facilitar a comunicação entre os participantes e o texto. O segundo papel é de agir como um participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem. O papel posterior está bem relacionado com o primeiro papel e surge dele. Esses papéis implicam uma série de outros papéis secundários para o professor; primeiro, como um organizador de recursos, sendo ele mesmo um recurso; segundo, como um guia dos procedimentos e atividades dentro da sala de aula; um terceiro papel para o professor é como pesquisador e aprendiz, com muito a contribuir em termos da apropriação dos conhecimentos e habilidades, baseando-se na experiência real e observada da natureza da língua e capacidades organizacionais.

Logo, o professor comunicativo tem um papel importante: este precisa conhecer a língua e suas particularidades. Ele não é meramente um distribuidor de conhecimentos, devendo estar apto a desenvolver técnicas e atividades que envolvam os

²¹ Breen, M., and C.N.Candlin. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *applied Linguistics* 1(2):89 -112. SNI In: Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001) *Approaches and methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

²² The teacher has got two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities. A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities actual and observes experience of nature of learning and organizational capacities.

alunos e os ajudem a desenvolver tanto a precisão quanto a fluência. Segundo Almeida Filho (2010 p.37-38), para ser comunicativo o professor deve:

1. Propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual;
2. Poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais etc.);
3. Tolerar (por compreender) o papel de apoio da LM, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
4. Representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
5. Oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades linguísticas e até para rotinização de subsistemas linguísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;
6. Respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com culturas dos povos que usam a língua alvo, autoconfiança etc.
7. Avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical sobre a língua alvo.

É preciso criar situações para que o aluno aprenda a lidar com diferentes contextos. Este precisa lidar com situações da vida real para que possa adquirir não só a competência gramatical, mas também a competência comunicativa; o uso de material autêntico como cartas, formulários, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, receitas, bilhetes, contratos, revistas, jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, etc.), ou seja, tudo ao que um nativo é exposto diariamente é fundamental para que o aluno torne-se competente, comunicativamente falando.

Em uma sala de aula comunicativa é imprescindível que o professor fale menos e crie constantemente oportunidades para que o aluno exerça um papel ativo, o que facilitará sua aprendizagem e dará confiança para utilizar a língua-alvo. Para isso é preciso que o professor desenvolva não só atividades individuais, mas, também, em pares e em grupo, pois a interação entre os alunos ajudará a simular um ambiente bem mais próximo do real e irá criar meios para que haja a comunicação.

No ensino comunicativo o aluno exerce um papel diferente daquele exercido nos métodos tradicionais. Ele não só adquire conhecimento como também é um transmissor deste, torna-se independente, o que é fundamental para seu crescimento como aprendiz. Os seus interesses e necessidades são importantes para auxiliá-lo a desenvolver, oferecendo-lhe a oportunidade de participar do mundo real, e ir além das quatro paredes.

As atividades praticadas em sala de aula fazem com que o aluno assuma um papel de cooperador, anulando o individualismo. Ouvir o colega nas atividades em grupo e em pares faz com que ele não só aprenda, mas também consolide e pratique o que foi ensinado, desenvolvendo assim um papel de comunicador, pois é levado a interagir, tomar decisões e fazer negociações. O aluno precisa entender que ao contribuir ele adquire conhecimentos e esse é um procedimento que ocorre de maneira independente e natural.

Em alguns momentos ele é levado a interagir não só com o colega, mas também com o professor. Essa aprendizagem por meio do cooperativismo reduz o stress e facilita a comunicação, aumenta o senso de responsabilidade e faz com o aluno seja um gerenciador do seu próprio aprendizado.

1.7.2 Procedimentos práticos da Abordagem Comunicativa

A maleabilidade dos procedimentos metodológicos e da aplicabilidade de atividades fez com que a Abordagem Comunicativa adquirisse grande credibilidade no Ensino de Línguas.

As atividades em sala de aula adquiriram um formato bem diferenciado daquele apresentado pelos métodos tradicionais que visavam apenas a transmissão de frases e

textos artificiais que não contribuíam para o desenvolvimento tão pouco para a autonomia do aprendiz. As atividades comunicativas oferecem a oportunidade de aprendizagem ao mesmo tempo em que envolvem e disponibilizam meios de transmitir e compartilhar a informação capacitando o aprendiz para interagir e obter uma aprendizagem significativa. Observou-se então a necessidade de se ter atividades com foco na fluência e precisão. Richards (2006, p.25) resume as atividades com foco na fluência como aquelas que,

- Refletem o uso natural do idioma.
- Concentram-se na efetivação da comunicação.
- Exigem o uso significativo da linguagem.
- Exigem a utilização de estratégias de comunicação.
- Produzem uma linguagem que talvez não seja previsível.
- Buscam interligar o uso da linguagem ao contexto.

Enquanto as atividades cujo foco é a precisão,

- Refletem o uso da linguagem que ocorre em sala de aula.
- Concentram-se na formação de exemplos linguísticos corretos.
- Praticam a linguagem fora do contexto.
- Não exigem que a comunicação seja significativa.
- A escolha da linguagem é controlada.

Portanto, é necessário haver um balanceamento no uso de atividades com foco na fluência e precisão. Já que nas atividades de fluência os alunos terão uma liberdade maior para usar a língua, a linguagem usada nesse tipo de atividade é totalmente improvisada e os alunos tem a oportunidade de trabalhar em grupo e também o próprio professor participar. Um ótimo exemplo de atividade de fluência seria uma encenação em uma loja, restaurante, aeroporto, entre outras situações da vida real, uma vez que nesse tipo de atividade o aprendiz teria total liberdade no uso do vocabulário que conduzirá a conversa. Já as atividades com foco na fluência, que também são desenvolvidas em grupos ou pares, visam a prática da entonação correta, o uso correto

das estruturas gramaticais apresentadas na aula e o professor monitora fazendo as correções necessárias.

Esse tipo de atividade permite que o aluno exercite o que foi aprendido e também auxilie o colega sempre que necessário. Ele atua como aprendiz e monitor, prática que auxilia o desenvolvimento da autonomia.

As atividades de substituição (*drills*) também são usadas em sala de aula sempre que o professor julgar necessário uma prática mais significativa de uma estrutura gramatical, vocabulário, ou expressões. *Drills* ajudam o aluno a desenvolver rapidamente e adquirir confiança ao utilizar uma estrutura nova que foi ensinada. Entre os mais variados tipos de *drills* destacamos — *repetition drills*, *substitution drills*, and *transformation drills*. Para Spratt (1991) os *drills* podem ser mecânicos - *mechanical* ou significativos – *meaningful*. *Mechanical drills* são controlados pelo professor enquanto os *meaningful drills* são controlados pelo professor, mas envolvem mais o aprendiz e são mais motivadores. Tudo vai depender da maneira como o professor desenvolve a atividade. Observem-se mais detalhadamente cada tipo.

Repetition Drills

Nesse tipo de exercício o professor apresenta a estrutura que é repetida sem nenhuma mudança, por isso não deve ser prolongado já que mais mecânico e pode tornar-se tedioso e monótono para o aluno.

MODEL

Teacher: She's a good student.

Students: She's a good student

Teacher: She's an awesome actress.

Students: She's an awesome actress.

Teacher: They're good players.

Students: They're good players.

Teacher: He's a handsome man.

Students: He's a handsome man.

Substitution drills

É um pouco mais envolvente que o exercício de repetição. Primeiramente o professor apresenta uma sentença ou palavra para que os alunos a repitam. Depois substitui uma ou mais palavras chave, ou modifica parte da sentença e os alunos dizem a nova estrutura.

MODEL

Teacher: Have you been to London? *Sts repeat.*

Teacher: *Watered the plants*

Teacher: Have you watered the plants? *Sts repeat.*

Teacher: *Studied for the test*

Students: Have you **studied for the test**?

Teacher: *Tidied your bedroom*

Students : Have you **tidied your bedroom**?

Teacher: *Been to Bahia*

Students: Have you **been to Bahia**?

Teacher: *Been to Rio de Janeiro*

Students: Have you **been to Rio de Janeiro**?

Transformation Drills

Nesse tipo de exercício o aluno troca uma estrutura ou sentença, por exemplo, um pronome feminino pelo masculino, singular por plural, uma afirmativa por uma negativa ou interrogativa.

MODEL

Teacher: They love watching films. *Sts repeat.*

Gesture for negative

Teacher: They don't love watching films. *Sts repeat.*

Gesture for interrogative

Teacher: Do they love watching films? *Sts repeat.*

Gesture for affirmative

Teacher: They love watching films. *Sts repeat.*

Teacher: He likes dancing samba.

Gesture for interrogative

Students: Does he like dancing samba?

Gesture for negative

Students: He doesn't like dancing samba.

Gesture for affirmative

Students: He likes dancing samba.

Como variação e como forma de dinamizar, o exercício de substituição pode ser feito em *choral repetition*, quando a turma toda repete ou em *individual repetition*. Para que o exercício não fique apenas centralizado no professor, um aluno pode liderar a atividade como também responder perguntas ou acrescentar algo pessoal tornando a atividade bastante significativa. No primeiro exemplo o verbo *should* – usado para dar conselho é praticado.

MODEL

Teacher: I'm tired.

Student 1: You should relax.

Student 2: You should go to bed early.

Student 3: You should stay at home.

Vejamos agora um exemplo de *Question- Answer drill* onde o aluno pode praticar perguntas e respostas. Esse exercício pode ser feito não só pelo professor perguntando e o aluno respondendo, como também a turma pode ser dividida em dois grupos A e B e as perguntas e respostas podem ser alternadas entre estes, ou ainda um aluno perguntar a outro.

MODEL

Show a doctor

Teacher: What's your job? *Sts repeat.*

Teacher: I'm a doctor. *Sts repeat.*

Show a dentist

Teacher: What's your job?

Student: I'm a dentist.

Show an engineer.

Teacher: What's your job?

Student: I'm an engineer.

Para tornar o exercício mais atraente, o professor pode usar gravuras, objetos, ou ainda jogar uma bola para o aluno ao invés de simplesmente apontar. A maneira de como e quanto utilizar *drills* tem mudado consideravelmente ao longo dos anos. Isso se deve à preocupação em propiciar ao aluno um material mais significativo e oferecê-lo a oportunidade de praticar e viver situações mais próximas da realidade, tendo assim uma comunicação real.

Com essas mudanças de paradigma do ensino da língua estrangeira, as atividades adquiriram um novo formato e buscaram oferecer ao aluno não só a oportunidade de praticar através de exercícios escritos com preenchimentos de lacunas, mas também através da atuação em pares e pequenos grupos com expressão de opiniões. Para Richards (2006), as atividades em pares e em grupos não só proporcionam a oportunidade de aprender com o colega como também de praticar e desenvolver a fluência, aumentando a capacidade de produção oral e motivando o aprendiz.

As atividades lúdicas também foram inseridas no contexto de sala de aula e o uso de material autêntico foi amplamente incentivado. Na concepção de Richards (2006, p.39) os materiais autênticos: 1. Oferecem informações culturais sobre a língua-alvo; 2. Oferecem exposição à linguagem real; 3. Têm uma correlação íntima com a necessidade dos alunos; 4. Servem de apoio a uma abordagem mais criativa para o ensino.

Com a proposta da abordagem comunicativa, não só as atividades sofreram modificações como também o material usado. Os livros passaram por modificações aproximando-se mais da realidade do aluno, relacionando os conteúdos ao interesse destes, e a dinâmica de sala de aula trouxe o mundo real para dentro desta. O elemento surpresa é um componente frequente em uma aula comunicativa, pois o aprendiz nunca sabe o que vai acontecer, há sempre algo diferente a fim de motivá-los e consolidar o que foi ensinado.

Não restam dúvidas de que a Abordagem Comunicativa tem assumido um papel importante no ensino de línguas ao longo dos anos. As mudanças propostas por essa abordagem e sua eficácia são fatores responsáveis por sua vasta aplicabilidade e aceitação. Na visão de Richards (2006, p.41), “o ensino comunicativo de línguas hoje se refere a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade dos alunos, seu nível, suas metas de aprendizado e assim por diante.” É certo que muitas das atividades do ensino comunicativo se baseiam em algumas práticas dos métodos tradicionais, porém, essa flexibilidade em adequar-se às mudanças e descobertas que surgem no ensino da língua estrangeira e a preocupação em atender às necessidades do aprendiz são alguns dos fatores que marcaram e marcam toda a trajetória do ECLE no ensino de línguas.

Jacobs e Farrell²³ (2003, *apud* Richards, 2006, p.45) “vêm a mudança na direção do ECLE como marco de uma substituição de paradigma em nossa forma de pensar sobre os professores, o aprendizado e o ensino”. E listam oito mudanças no ensino de idiomas que resultaram das mudanças ocorridas no ECLE. São elas:

²³ Jacobs, George and Tom Farrell.(2003) Understanding and implementing the CLT paradigm. RELC Journal,41(1), 5-30. SNI In: Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001) Approaches and methods in Language Teaching. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

1. **Autonomia do aluno:** oferecer ao aluno maior poder de escolha de seu próprio aprendizado.
2. **A natureza social do aprendizado:** o aprendizado não é uma atividade particular e individual, mas antes uma atividade social que depende da interação com outras pessoas.
3. **Integração curricular:** enfatiza-se a associação entre diferentes linhas de programas de estudo de forma que o idioma sendo estudado não é visto como uma matéria isolada, mas como tópico ligado a outras matérias no programa curricular.
4. **Enfoque no significado:** o significado é visto como mola propulsora do aprendizado.
5. **Diversidade:** os alunos aprendem de formas diferentes e possuem pontos fortes distintos.
6. **Habilidades de raciocínio:** a linguagem deveria servir como um meio de desenvolver habilidades de ordem superior, também conhecidas como raciocínio crítico ou criativo.
7. **Avaliação alternativa:** novas formas de avaliação são necessárias para substituir os testes de múltipla escolha e outros itens que testam as habilidades de ordem inferior.
8. **Professores como co-aprendizes:** o professor é visto como facilitador que está constantemente experimentando várias alternativas, por exemplo, aprender fazendo. No ensino de idiomas, isso resultou em um interesse pela pesquisa de ação e outras formas de investigação de sala de aula.

O ensino de idiomas hoje busca o desenvolvimento do aprendiz e tem a preocupação em desenvolver um programa de estudo que prime não só pelo ensino da gramática, mas sim por todos os aspectos linguísticos, um programa que envolva todos os componentes necessários para que a competência comunicativa seja alcançada.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: o que dizem os PCNs e outros documentos parametrizadores acerca desse ensino no nível médio

O ensino da língua estrangeira no Brasil foi marcado por mudanças que se assemelham aquelas ocorridas em outros países e já relatadas no Capítulo 1, embora no nosso contexto nacional essas transformações tenham acontecido anos depois. Para que haja uma melhor compreensão do panorama histórico da educação brasileira, mais especificamente do ensino da língua estrangeira, traremos um breve relato do processo histórico bem como dos avanços e recuos do ensino de línguas no país, objetivando uma melhor visão do cenário atual do ensino da língua inglesa.

No início do século XX no Brasil o ensino de línguas era direcionado apenas a elite e o objetivo deste era trazer uma contribuição para a formação intelectual e espiritual do aluno. Portanto, não era dada nenhuma ênfase ao ensino do domínio da língua e sim ao ensino da gramática, da leitura e da tradução de textos literários, ou seja, a metodologia aplicada ao ensino das línguas vivas era a mesma direcionada ao ensino do latim e do grego.

Em 1931, surge o Método Direto no Brasil, em decorrência da reforma educacional do Ministro Francisco Campos durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. As línguas modernas, inglês, francês e alemão, assumiram um papel mais importante, a carga horária do latim foi reduzida e ocorreram mudanças no campo metodológico, uma vez que se acreditava que o aluno deveria aprender a raciocinar na língua estrangeira, sem intervenção da tradução.

O professor Carneiro Leão introduziu então o novo método no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ainda no ano de 1931. Como o objetivo do Método Direto era alcançar a competência igual à de um nativo, ao introduzi-lo, o Colégio Pedro II teve que não só fazer mudanças no âmbito metodológico, mas também no quadro de professores, com a contratação de educadores nativos ou fluentes na língua, na seleção de um novo material didático e dividindo as turmas.

Segundo Machado, Campos e Saunders (2007 *on line*) o método direto foi instituído como método de ensino oficial das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931,

Art. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares.

Entretanto, muito pouco do que o método propunha pode ser executado, pois havia uma carência de professores com o nível de formação adequada para o ensino da língua estrangeira, além da falta de material didático apropriado e o número de aulas semanais insuficientes.

Em 1942 aconteceu a Reforma Capanema, que recebeu esse nome em homenagem ao então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, pelas transformações executadas no sistema educacional brasileiro.

Com a Reforma Capanema o ensino secundário instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginásio) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou o científico), além de oferecer ao ensino de línguas brasileiro o que tinha de mais avançado. Com a preocupação quanto ao aspecto metodológico, o uso do Método Direto passou a ser então o recomendado, ficando esclarecido ainda que os objetivos do ensino de línguas não deveriam ser apenas instrumentais e sim educacionais. Uma maior ênfase foi dada ao ensino da língua estrangeira, principalmente do Francês e do Inglês. Essa escolha se deu devido à importância destes idiomas na cultura universal. Houve também mudanças no horário, o ensino do latim passou a ter oito aulas semanais, o francês treze, o inglês doze e o espanhol com duas horas semanais. O grego

perdeu bastante espaço, uma vez que os alunos preferiam estudar uma língua moderna. Para Leffa (1999, p. 9), a Reforma Capanema,

teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império.

Ainda nesse sentido, Leffa (1999, p. 11-12) afirma que

a Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway.

As transformações no sistema educacional brasileiro, inclusive no ensino de línguas, continuaram acontecendo. Em 1950 o audiolingualismo foi introduzido no Brasil, porém, com uma maior concentração nas escolas de idiomas que importaram do exterior tanto o material didático como as técnicas de ensino. Vale ressaltar que um ponto forte desta metodologia é o material didático. Críticas, porém, surgem ao audiolingualismo nos anos 1960.

Em 1961 foi criada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 (LDB). Com ela deu-se origem aos Conselhos Estaduais constituídos de 24 membros, nomeados pelo Presidente da República e dotados de conhecimento bem como de uma vasta experiência em educação e que durante seis anos seriam os responsáveis pela inclusão ou não do idioma estrangeiro no currículo escolar.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos foi intensificada e conseqüentemente a necessidade e o desejo de se aprender inglês aumentou consideravelmente. A língua inglesa, portanto, foi aos poucos conquistando seu espaço e dominou a língua francesa.

O desejo e necessidade das populações urbanas de falar inglês só têm crescido a cada década.

A Língua Estrangeira então passou a ter um caráter não obrigatório, o latim foi praticamente retirado do currículo, o francês teve sua carga semanal reduzida e o inglês foi mais valorizado devido à demanda do mercado de trabalho. Segundo Leffa (1999, p.13) “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”.

O ano de 1971 marca mais uma vez a história do ensino de línguas estrangeiras do país, com a publicação da nova LDB, Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, que reduziu o ensino de 12 para 11 anos, e este foi dividido em primeiro e segundo graus. Sendo que o primeiro grau tinha 8 anos de duração e o segundo apenas 3. E o poder de decidir sobre o ensino de línguas foi deixado na responsabilidade dos Conselhos Estaduais tanto pela LDB de 1961 como pela de 1971. Um enfoque maior foi dado à habilitação profissional e a carga horária da língua estrangeira foi mais uma vez reduzida. A pouca importância dada ao ensino do idioma estrangeiro é evidente, como mostra o parecer 853/71 de 12/11/1971 (*apud* Paiva 2003, *on line*, grifo nosso),

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, **o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia**. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e **sob as condições de autenticidade que se impõem**.

O que chama a nossa atenção é o fato de que a própria legislação reconhece a precariedade do ensino de línguas quando afirma que este “é feito sem um mínimo de eficácia” e recomenda que este seja realizado “sob as condições de autenticidade que se impõem”. Porém, não fica claro que autenticidade é esta. Paiva (2003) questiona se essa autenticidade “seriam oportunidades de interação com falantes da língua alvo, uso de material autêntico ou um professor que dominasse a língua que ensina?” A verdade é que embora se reconheça as falhas, não são oferecidos meios adequados para que o ensino da língua estrangeira seja desenvolvido com eficácia e muito menos com autenticidade.

A decisão da não obrigatoriedade do ensino de línguas pelas LDBs de 1961 e de 1971, bem como a redução da carga horária, só trouxe contribuições negativas para o ensino de idiomas. Na verdade essas decisões foram um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de línguas no Brasil, pois apesar da grande importância dada à língua estrangeira em todos os setores da sociedade, as políticas educacionais não garantiram uma inserção de um ensino de qualidade em nossas escolas. Segundo Leffa (1999, p. 14), como consequência,

[...] Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

No dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a LDB, Lei 5.692, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). O ensino de 1º e 2º graus foi substituído por ensino fundamental e médio. E o ensino de uma língua estrangeira passa a exercer um caráter obrigatório a partir da 5ª série, ficando a escolha da língua a cargo da comunidade escolar levando em consideração as possibilidades da instituição. O mesmo procedimento acontece com o ensino médio, como afirma o Art. 36, Inciso III que, “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Afinal a educação tem o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;” e a “garantia de padrão de qualidade;” (art. 3º Incisos III e IX), como alguns dos seus princípios básicos do ensino brasileiro.

A língua estrangeira parecia então conquistar seu espaço e a importância necessária no ensino. Em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o fundamental (PCN), com o objetivo de nortear a educação brasileira, mas infelizmente não reconhece a relevância do ensino das habilidades orais e enfatiza apenas o ensino da leitura e a justificativa para tal pensamento é que (Brasil, 1998, p.20),

[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

A alegação feita para tal pensamento é que, “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem.” (Brasil, 1998, p. 20). Como se prepara então um indivíduo se não são oferecidas a este as condições necessárias de qualificação para o mercado de trabalho, tão pouco lhe é dada igualdade de condições para exercer o seu papel de cidadão e ter seus direitos garantidos? Para Paiva (2003, *on line*),

O argumento de que o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno é um tanto duvidoso em um contexto globalizado como o nosso. Ao abrir os jornais, veremos, diariamente, nos classificados, a procura por profissionais que falem a língua. Nunca vi um anúncio que procure alguém que leia em inglês, mas que fale inglês, o que pressupõe conhecer essa língua como língua viva e não como uma língua morta com seus textos escritos. [...] O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais parecem ignorar a realidade do contexto atual, um mundo totalmente informatizado e globalizado onde a língua inglesa se faz presente e é considerada como essencial para o desenvolvimento intelectual, profissional e cultural. Privar o cidadão dos direitos de ter uma educação de qualidade não é o papel da educação, muito menos negar a estes a oportunidade de desenvolver seu conhecimento linguístico e cultural bem como de construir sua história.

Os PCNs (1998, p.21) reconhecem a precariedade das escolas brasileiras, bem como as demais condições de ensino que dificultam o ensino das demais habilidades, sendo categórico ao afirmar que,

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

É surpreendente o fato de que mesmo reconhecendo as condições desfavoráveis para o ensino da língua estrangeira não é oferecido nenhuma maneira de qualificação docente nem tão pouco é apresentada nenhuma proposta de melhoria de ensino.

Apesar de toda ênfase dada ao ensino da leitura, o documento não descarta a possibilidade de se ensinar as demais habilidades caso identifique-se a necessidade de inclui-las no contexto de sala de aula. É inadmissível que um documento oficial do Ministério da Educação priorize apenas uma habilidade, uma vez que é certo que a língua deve ser ensinada como um todo, ainda mais quando se refere a um documento dirigido às séries iniciais. Não seria esse o melhor momento e oportunidade de inserir os aprendizes dentro de um ambiente autêntico e consequentemente melhor prepará-los para o ingresso nas três séries do ensino médio?

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais + do Ensino Médio (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Os PCNEM surgiram no ano 2000, e não só enfatizam a importância da língua estrangeira como também apresentam um pensamento que diverge daquele exposto pelos autores dos PCNs do ensino fundamental. Logo no texto inicial (Brasil, 2000, p. 25) encontramos a seguinte colocação,

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam de alguma forma a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra no currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Percebemos não só a relevância dada ao idioma, mas também o reconhecimento da importância deste na formação do aluno. Os PCNEM também contradizem os parâmetros do fundamental quando ressaltam a relevância de se ensinar a língua estrangeira sem enfatizar uma habilidade em detrimento da outra. Não só a leitura, mas também a comunicação oral e escrita são valorizadas e o documento afirma que a inserção das línguas estrangeiras modernas na área de Linguagens e Códigos e Tecnologias é uma forma de reconhecer seu valor como meio de comunicação entre os homens e acrescentam que, (Brasil, 2000, p. 26),

[...] como qualquer linguagem, elas funcionam como meios de se ter acesso ao conhecimento e portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo mais sólida.

Preparar o indivíduo para alcançar a competência comunicativa é sem dúvida a melhor maneira de capacitá-lo para atuar em um mercado de trabalho exigente e seletista e também é um meio de condicioná-los a uma possível ascensão social.

Além de reconhecer a importância em ensinar ao aluno a ler, ouvir, falar e escrever, os PCNEM (2000) reconhecem que ao alcançar um nível linguístico o aprendiz terá acesso a mais informações que só trarão contribuições positivas para sua formação como cidadão. O documento ainda argumenta a respeito da relevância de se alcançar a competência comunicativa e não apenas a gramatical, ressaltando que adquirir apenas a capacidade de compor frases corretas não é o suficiente, é necessário ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto. E ressalta que (PCNEM, 2000, p.29, grifo nosso),

Todos os componentes, no ato comunicativo, estão perfeitamente inter-relacionados e interligados. Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas. Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa **competência comunicativa** em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, além da **competência gramatical**, o estudante precisa possuir um bom domínio da **competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica**. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio.

São perceptíveis as contradições entre o documento oficial e poder público, pois apresenta propostas para uma boa qualificação do aluno, mas não proporciona mecanismos para que tais propostas sejam postas em prática, tais como qualificação docente, um menor número de alunos em sala de aula, um maior número de aulas semanais, bem como a disponibilização dos recursos básicos que condicionem a aquisição do idioma estrangeiro. Não há também uma maior clareza em sugerir um trabalho comunicativo que tente desenvolver as competências sociolinguística,

discursiva, estratégica e gramatical, relacionando-as ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e críticas do aprendiz.

Algo bastante relevante é que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (2000, p.26) admitem que “a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas.” E ressaltam ainda que esse pensamento é equivocado e que é fundamental restituir de volta ao ensino médio o seu papel formador. Contudo, não se identifica em nenhum momento nenhuma proposta a fim de instigar transformações no sistema de ensino de línguas estrangeiras. Apenas reconhecer as falhas não fará com que o ensino do idioma tenha os avanços necessários para que possam alcançar seus objetivos propostos no mesmo documento.

O texto do documento prossegue em sua argumentação reiterando a importância da articulação da aprendizagem de línguas, pois a visão que se tem dessa é que é o elo entre todas as áreas de ensino, e a aprendizagem do idioma estrangeiro é vista como meio de ampliar os horizontes culturais diante do fato de que vivemos em um mundo globalizado e bastante desenvolvido tecnologicamente. Portanto, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira não pode ser tratado como um processo estático. Como coloca os PCNEM (2000, p. 31),

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas.

Entende-se então que o objetivo do ensino de idiomas no ensino médio é a comunicação real, que é vista pelos PCNEM (2000, p.31) como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal”. É impossível negar a importância que uma língua estrangeira moderna tem para a formação de uma pessoa, a aquisição e o uso desta são um meio de aproximação de culturas e um elo possível de integração em um mundo globalizado. Assim sendo, os

PCNEM (2000, p.32), estabelecem as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna no ensino médio, como se mostra a seguir:

Representação e comunicação	• Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar. • Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita. • Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura. • Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.
Investigação e compreensão	• Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização sócio-cultural	• Saber distinguir as variantes linguísticas. • Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

É preciso reconhecer que a língua estrangeira é uma ferramenta viva e eficaz de comunicação, ampliação de conhecimentos e de formação profissional. Como podemos observar, a proposta de ensino do idioma estrangeiro para o ensino médio vai bem além de aulas que valorizam apenas a gramática ou a leitura. Este deve ser aprendido para algum uso real pessoal, bem como profissional. Mas que condições estão sendo oferecidas para que esse processo de ensino-aprendizagem de inglês alcance o seu principal objetivo?

Ainda recebem destaque no documento a inserção das novas tecnologias, a contextualização e a interdisciplinaridade. Os autores afirmam que nenhuma área de conhecimento dispensa as outras, uma vez que “elas estão perfeitamente interligadas e inter-relacionadas e qualquer tentativa de desvinculá-las redundará, com certeza, na criação de contextos altamente artificiais geradores de desinteresse” (Brasil, 2000, p. 30).

Seguindo o percurso cronológico das publicações dos documentos oficiais brasileiro, surgem em 2002, os Parâmetros Curriculares Nacionais + do Ensino Médio, que visam esclarecer o que se entendia por competências e habilidades propostas no PCNEM. Os PCN+ ampliam as discussões a respeito do ensino da língua estrangeira no ensino médio e apresentam propostas como a seleção de conteúdos, maneiras e razões de se trabalhar a leitura, ampliação do vocabulário, a avaliação formativa recebe uma atenção especial, embora haja o reconhecimento de que há inúmeros obstáculos que inviabilizam a prática desta. Outras propostas também são apresentadas ao longo do documento. Faremos a menção a algumas delas mais adiante.

Assim como nos PCNEM, identificamos nos PCN+ uma preocupação em orientar os educadores no processo ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, o reconhecimento de toda complexidade inserida na aquisição do idioma e da necessidade de capacitar o aluno para utilizar eficientemente o conhecimento adquirido ao longo da sua vida escolar na sua vida pessoal, acadêmica e profissional. “Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações.” (Brasil, 2002, p.93). Porém, ao mesmo tempo em que faz esse discurso, o documento volta em vários momentos a enfatizar a leitura (Brasil 2002, p.94, grifo do autor), “o foco do

aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana”. Em outro momento (Brasil, 2002, p.97) coloca, “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação”.

Não podemos negar a importância da leitura no ensino de idiomas. Sem dúvida esta é indispensável para a capacitação e qualificação do aluno, pois acreditamos que a leitura não só amplia o vocabulário como também é uma forma de aprender a comunicar-se, além de colocar o aprendiz em contato com a língua alvo e com outras culturas. Todavia, cremos que na aprendizagem de uma língua estrangeira as quatro habilidades devem ser trabalhadas de forma igualitária, a língua deve ser ensinada na sua totalidade porque assim o educando alcançará a competência comunicativa.

O mundo midiático hoje espera um indivíduo que seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira sem muitas dificuldades é esse domínio que abrirá caminhos e dará maiores oportunidades ao aprendiz. Portanto, as condições para tal aquisição deveria ser melhor garantida por uma educação que tem um papel formador.

Além das propostas anteriormente mencionadas, identifica-se nos PCN+ a relevância dada à contextualização sociocultural, por acreditar que a apropriação do “conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo” (Brasil 2002, p. 103). O documento (Brasil, 2002, p.111) também incentiva a interdisciplinaridade e justifica sua posição afirmando que,

De nada adianta o aluno aprender tempos verbais ou memorizar a lista de verbos irregulares em Inglês, ou ainda aprender todas as conjugações verbais do Espanhol ou do Francês, se não for capaz de ler e entender um manual de instruções e outros tipos de textos, traduzir um parágrafo, interpretar uma notícia que ouve ou lê, compor um e-mail, redigir um fax ou escrever um bilhete em língua estrangeira, fazer uma pesquisa, utilizar um dicionário, dialogar com outro, acessar informações, entrar em contato com diferentes culturas e formas de ler o mundo.

Ainda há no texto o reconhecimento de que a articulação da língua estrangeira com as outras disciplinas possibilita uma nova visão a respeito da atual utilidade dada ao conhecimento e a cultura. Sem dúvida a interdisciplinaridade oferece um leque de possibilidades ao educando e é uma forma de respeitar e alcançar as individualidades do aprendiz. Com certeza a integração de componentes curriculares motivará o aluno, pois este verá o aprendizado do idioma alvo como algo concreto que visa não só ampliar os horizontes acadêmicos, mas também o sociocultural.

Na busca de nortear o trabalho docente, os PCN+ fazem contribuições significativas e relevantes para o ensino de um idioma estrangeiro. A realização de projetos bem orientados que mobilizem e que levem o estudante a várias formas estimulantes de aprendizagem, e a interdisciplinaridade faz parte do discurso dos autores do documento. Este ainda traça estratégias para ação (Brasil, 2002, p.108-111) que exploram a leitura, aplicação de atividades significativas e diversificadas, bem como chamam a atenção para o fato de que a organização dos conteúdos aliados a competências e habilidades deve respeitar as necessidades, o conhecimento prévio, o ritmo de aprendizagem de cada um e a individualidade dos aprendizes. Fazemos um destaque especial ao item 7 que propõe o uso de atividades orais e escritas que subsidiem o “domínio efetivo das funções comunicativas da língua”. De acordo com os PCN+ (Brasil, 2002, p. 109), ao utilizar a língua alvo com eficácia o aluno deve ser capaz de:

- pedir e fornecer informações;
- perguntar e relatar preferências;
- redigir enunciados corretos, empregando adequadamente tempos e formas verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar;
- pedir explicações e favores;
- oferecer e pedir ajuda;
- desculpar-se, cumprimentar e agradecer;
- relatar eventos ocorridos;
- falar sobre hipóteses e planos futuros;
- resumir textos e fazer traduções simples;
- fazer sugestões e opinar sobre fatos;

- recontar histórias e estabelecer diálogos em situações do cotidiano, percebendo a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade.

Todavia, ao invés de propor inovações que condicionem a aplicação de uma abordagem que leve o aluno a aquisição da competência comunicativa, o documento apresenta um discurso conformista, alegando que devido ao pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes, devem ser traçadas estratégias de ação a fim de obter uma melhor possibilidade de desenvolver as competências e trabalhar os conteúdos selecionados. Ou seja, fica a cargo dos diretores e professores se adaptarem ao sistema educacional imposto. Todo o discurso de uma educação formadora e da colocação de propostas significativas de ensino faz o documento parecer utópico e ser alvo de críticas diante da atitude e da insistência em não proporcionar à língua estrangeira as condições de ensino-aprendizagem necessárias.

A formação docente não foi esquecida pelo documento que traz algumas sugestões para a prática do educador, bem como para sua formação continuada. O texto coloca algumas competências a serem desenvolvidas pelo professor tais como: desenvolver e participar de trabalhos em equipe com os outros educadores, utilizar as novas tecnologias como recurso auxiliar ao aprendizado, encontrar meios de lidar com a heterogeneidade buscando auxiliar aos alunos que apresentam ou não algum tipo de dificuldade. A mais complexa delas na visão dos PCN+ é o desafio de introduzir novas propostas de ensino com exercícios e atividades diferenciadas que fujam do modelo tradicional e lembra ainda que o educador deve dominar amplamente a língua ensinada.

É atribuída também ao docente a responsabilidade de superar as possíveis falhas advindas de sua graduação, aprimorar seus conhecimentos técnicos específicos e buscar atualizar-se no tocante aos novos padrões didáticos e metodológicos. Mas, felizmente, o fato de que a formação continuada depende de “recursos, tempo, estatutos, orientações e do estabelecimento de prioridades” não é esquecido pelo PCNEM.

Algumas indicações como a participação em eventos organizados tanto pela esfera federal como estadual, como cursos de especialização, reciclagens e aprimoramento da formação profissional, são alguns dos meios sugeridos pelo documento para o docente administrar sua própria formação continuada e que a

formação contínua deve ser realizada com o apoio das universidades, sindicatos, da própria instituição de ensino onde o professor trabalha como também por empresas e esfera governamental.

Sem dúvida a formação continuada proporciona ao docente a aquisição de conhecimentos específicos e capacita-o a atender as constantes mudanças no âmbito cultural, social e educacional. O contexto atual exige um professor comprometido com a educação e com as transformações que acontecem na sociedade, apto a dominar inúmeros saberes e habilidades que o condicionem a desenvolver com competência o exercício da docência. Todo e qualquer professor comprometido com a educação sabe que apenas os conhecimentos adquiridos na graduação são insuficientes para desenvolver um trabalho docente responsável e eficiente. É preciso praticar, trocar ideias, se reciclar, renovar, adquirir novos conhecimentos, fazer uma auto avaliação; enfim, é preciso desenvolver um olhar crítico - reflexivo concernente às práticas educativas.

Todavia, algumas ações independem apenas do educador, instituições ligadas à educação. Governos estadual e federal precisam oferecer capacitações e apoio financeiro, proporcionar condições para que esses eventos aconteçam. É certo que o número de horas aulas semanais, salários insuficientes e a escassez de eventos dificultam e em alguns casos inviabilizam a participação docente em tais eventos. É preciso repensar, reajustar a educação e essa é uma ação coletiva que precisa ser realizada em todo país.

No dia 05 de agosto de 2005 o inglês perde o seu monopólio e é promulgada a Lei n.º 11.161, dispondo sobre o ensino do espanhol nas séries de educação básica com prazo de implementação de cinco anos a partir da criação da lei.

No ano seguinte, em 2006, são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que procuraram expandir as orientações anteriores apesar de diferirem dessas e respondem as investigações recentes, pois segundo o próprio documento, embora os PCNEM façam observações concernentes ao papel educacional do ensino de Língua Estrangeira, as pesquisas de campo mostram que algumas questões precisam ser repensadas. O objetivo do documento (Brasil, 2006, p.87)

é retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática de ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

No tocante às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio o documento deixa claro que focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral, além de procurar nos levar a fazer uma reflexão a respeito das questões inerentes ao ensino–aprendizagem de Língua Estrangeira, bem como a lidar com os conflitos relacionados à educação e à cultura.

Uma das questões colocadas pelas orientações curriculares é a frequente reclamação concernente à disparidade que há entre o ensino de inglês nas escolas regulares e nas escolas de idiomas. Outra questão diz respeito (UECHI²⁴, 2005, *apud* Brasil, 2006, p. 89) a dinâmica de algumas escolas regulares que modificaram a estrutura de ensino de Língua Inglesa e seguem a metodologia das escolas de idiomas, com aulas em horário oposto ministradas pelo professor da instituição, com um número reduzido de alunos em sala de aula que são formadas segundo o nível linguístico dos aprendizes identificado através de testes de conhecimento e ainda há àquelas que fazem parcerias com cursos de idiomas e seguem os mesmos requisitos de seleção e formação das turmas, porém, os professores e a qualidade do ensino ficam na responsabilidade da escola de idiomas.

Segundo o documento essa atitude só confirma a crença de que só se aprende a língua estrangeira nas escolas de línguas, como também demonstra o desejo dos pesquisados de que a escola regular oferecesse melhores condições de ensino de língua

²⁴ UECHI, S. A. (2005) Inglês: disciplina – problema no ensino fundamental e médio? São Paulo: USP. Pesquisa para o desenvolvimento de dissertação de mestrado, 2005. SNI In: Brasil. Ministério da Educação. (2006). Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias . Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

estrangeira. E esses fatos fazem com que a questão em torno dos objetivos do ensino de Língua Estrangeira sejam colocados novamente em discussão.

Na visão das Orientações Curriculares, o objetivo do ensino de línguas nas escolas de idiomas não é o mesmo da escola regular, e argumenta que quando a escola regular concentra apenas no ensino linguístico e instrumental desconsidera os objetivos culturais e educacionais deste. Ainda nesse sentido ressalta que (Brasil, 2006, p. 91),

a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

O documento esclarece que o ensino voltado apenas para os aspectos linguísticos contribui apenas para a formação que entende que o papel da escola é suprir o indivíduo com conteúdo e não para alcançar o verdadeiro papel educacional do ensino do idioma, que é o de fazer o indivíduo entender o conceito de cidadania.

Algumas questões como a inclusão e exclusão, letramento e outras já mencionadas nos objetivos do documento também são colocadas em discussão. Ao longo do texto encontram-se sugestões de atividades e algumas maneiras para trabalhar a leitura, a escrita e a comunicação oral, e ainda reconhecem a relevância do professor e do aluno dominarem a competência linguístico-comunicativa. De acordo com as Orientações Curriculares para o ensino médio (Brasil, 2006, p. 119),

Sabe-se, ainda, que em oportunidades de trabalho que se abrem para os concludentes do ensino médio (com turismo, em algumas regiões brasileiras; como recepcionista, por exemplo), o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho. [...] o fato de demonstrar esse conhecimento conta favoravelmente para ele, pois é um indicador de disponibilidade para o aprendizado, de mente aberta para conhecimentos que se façam necessários para o desempenho de determinadas tarefas em determinados contextos. Reforçamos que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos). Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar o mercado de trabalho, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho.

Os questionamentos concernentes ao ensino de Língua Estrangeira na escola regular não dizem respeito aos valores a serem ensinados na escola e sim a metodologia aplicada na sala de aula. As críticas são referentes às práticas educacionais nestas instituições de ensino que mesmo diante da realidade de que o aluno não consegue aprender a língua de forma significativa, ainda há por muitos a insistência em ministrar aulas voltadas apenas ao ensino da gramática normativa e não a aquisição da competência comunicativa. Não se trata de ensinar o aluno apenas a se comunicar, mas sim em proporcionar um ensino de qualidade que condicione o aprendiz a atuar com eficiência no mundo globalizado e que ao mesmo tempo respeite e procure desempenhar o papel da educação. O que se defende é a aplicabilidade de uma abordagem eficaz com o ensino de todas as habilidades agregada à discussão de questões referentes à formação humana onde até mesmo temas como os sugeridos nas orientações curriculares (2006, p. 112): “Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais.” possam ser desenvolvidos contribuindo para a formação discente.

A contextualização é de total relevância no ensino de Línguas Estrangeiras, e quando a aquisição do idioma acontece, o aprendiz não será apenas capaz de ler, escrever, entender e usar o idioma em situações cotidianas como fazer um pedido em um restaurante, conversar com amigos ou responder a perguntas em uma entrevista de emprego, pedir e solicitar informações, mas também de discutir utilizando a língua alvo assuntos como os que foram anteriormente citados. Essa é a visão do ensino comunicativo, ensinar o idioma estrangeiro inserindo o aluno em um ambiente autêntico, respeitando as individualidades, os interesses de cada um, trazendo a realidade para o contexto de sala de aula bem como a discussão de temas relevantes para o aluno.

Embora se perceba alguns avanços no discurso feito pelos documentos oficiais brasileiros em relação ao ensino de Língua Inglesa, ainda não é possível identificar nestes propostas para modificar as condições de ensino de Língua Estrangeira. As sugestões apresentadas, apesar de significativas, referem-se apenas às práticas docentes. Porém, como executar muitas delas se condições favoráveis para o desenvolvimento destas não são oferecidas? Para que isso aconteça muito ainda tem que ser feito, como por exemplo: qualificação docente, aumento do número de hora/aula semanal, redução

na quantidade de alunos em sala de aula, disponibilização de recursos tecnológicos, bem como condições de uso destes e ainda o fornecimento de um material didático adequado.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA: aspectos metodológicos

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos que norteiam nossa pesquisa. Inicialmente, descreveremos o tipo de pesquisa, seguida da caracterização do contexto em que esta pesquisa foi realizada. Num terceiro momento, apresentaremos os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados e depois descreveremos o processo de observação e os sujeitos inseridos na pesquisa para, finalmente, proceder a análise dos dados coletados.

3.1 Pesquisa

A metodologia utilizada para a observação, análise e registro dos dados obtidos foi de base qualitativa, partindo de uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (1999) esta condiciona o pesquisador a esclarecer, desenvolver e modificar conceitos e ideias proporcionando uma familiaridade maior com o problema. Moita Lopes (1994:331) afirma que, ao seguir a orientação metodológica qualitativa, “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”. Objetivamos buscar elementos que subsidiassem de forma qualitativa os pressupostos essenciais e básicos para a interpretação e reflexão do problema da pesquisa.

Ainda nesse sentido, Rampazzo (2002) argumenta que a escolha do método qualitativo tem servido como norteamento metodológico de inúmeros estudos que buscam entender os questionamentos gerados em sala de aula. Essa escolha se justifica porque esse método condiciona o pesquisador compreender melhor o objeto de estudo,

bem como focalizar o específico, característico, o individual, buscando entender o que está sendo estudado.

O objetivo da pesquisa foi observar o uso da Abordagem Comunicativa em uma escola de idiomas, procurando verificar se ocorre o uso dessa abordagem pelos professores de língua inglesa também em uma escola pública. Buscamos ainda identificar a metodologia empregada, as condições oferecidas no cotidiano de sala de aula, bem como os métodos e as técnicas aplicadas no contexto de sala de aula.

Para tanto escolhemos para execução do trabalho de campo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Manoel Vieira, unidade da rede estadual de ensino da cidade de Patos-Paraíba e a Cultura Inglesa, escola de idiomas, também situada neste município, onde se realizou a pesquisa exploratória.

3.2 Contexto da pesquisa

A escolha dos locais que serviram de cenário para pesquisa se deu em função de alguns critérios: observamos que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Manoel Vieira tinha uma localização central; uma clientela pertencente a classes socioeconômicas diversificadas; é ponto referencial da educação no sertão Paraibano; além de ser considerada a maior escola pública da cidade.

As salas de aula são amplas, mas pouco ventiladas e a acústica não é boa, sendo equipadas apenas com carteiras e o quadro giz e branco. A escola dispõe ainda de laboratório de informática, sala de vídeo e data show, além da biblioteca, porém, não disponibiliza de nenhum dicionário de língua inglesa. Existe também a disponibilização do material didático para o corpo docente e os discentes, ressaltando que esse é o primeiro ano que este material está sendo distribuído para as aulas de inglês.

O livro adotado no ensino médio é a coleção *Freeway* dividido em 3 volumes (1ª edição- 2010) da editora Richmond. Segundo nos foi relatado pelos professores-colaboradores a escolha desse material é feita pelo corpo docente. O manual do professor vem acompanhado de um CD onde as atividades de *listening* contidas no livro são disponibilizadas. E ainda apresenta sugestões de atividades extras e plano aula para todas as unidades.

A segunda escola escolhida foi a Cultura Inglesa, que é referência no ensino de idiomas em todo o mercado de atuação. É a maior e mais bem conceituada escola do ensino de língua inglesa da cidade de Patos- PB e recebe alunos de todas as faixas etárias e classes sociais, bem como de cidades circunvizinhas.

Outra razão pela qual essa escola foi selecionada é porque a abordagem de ensino adotada é a comunicativa. A intenção é mostrar que a adoção desse método produz rendimentos satisfatórios no processo de ensino de Língua Inglesa, evidenciando assim a sua eficácia.

As salas de aula tem sistema de refrigeração, as carteiras são disponibilizadas em forma de U e são todas equipadas com som, quadro interativo e quadro branco. A escola ainda oferece salão de jogos, sala de multimídia, biblioteca com livros da literatura estrangeira e dicionários disponíveis para os corpos docente e discente, bem como material de apoio para o professor, tanto para preparação de aulas como para sua capacitação profissional.

O livro utilizado no ano da realização da pesquisa era *New English File Intermediate*, da Oxford University Press. O material do aluno é composto do livro texto, livro de exercícios, acompanhado de CDRom. Há também os livros do professor, que vem com material de apoio - *resource pack*, CD e material de multimídia para aulas de vídeo. A escolha desse material é feita pela direção acadêmica com a participação do corpo docente.

A razão pela qual escolhemos trabalhar com os alunos do 3º ano da Escola Monsenhor Manoel Vieira é que de acordo com os PCNs (2000) os propósitos maiores do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio engloba o domínio da competência discursiva, da competência estratégica, da competência sociolinguística e da competência gramatical. Espera-se, portanto, que ao final do ensino médio o aluno tenha adquirido a competência comunicativa, já que as quatro competências citadas são dimensões desta, estando assim apto a aplicar seus conhecimentos linguísticos em situações comunicativas reais.

Outro fato bastante relevante é que existe uma preocupação no que diz respeito a estes: após a conclusão da série cursada prestarão exames do concurso de vestibular e ENEM, consequentemente ingressarão no ensino universitário e posteriormente no

campo profissional, onde a exigência quanto a um conhecimento maior da língua inglesa se faz presente.

Optamos por trabalhar com alunos do nível intermediário da Cultura Inglesa porque esse corresponde ao terceiro ano cursado em um curso de adultos na escola de idiomas e por acreditarmos que o aluno já tenha adquirido certo grau de conhecimento na língua estrangeira e já tenha a capacidade de se comunicar em situações reais, apesar de algumas limitações, uma vez que o intermediário ainda não corresponde ao nível final de um curso de línguas.

Os sujeitos inseridos na pesquisa foram dois professores da escola que trabalham com alunos do 3º ano do ensino médio, turno manhã e noite. Inicialmente buscou-se identificar a formação acadêmica e as demais capacitações dos mesmos no ensino de línguas e num segundo momento, verificar o uso da Abordagem comunicativa. Estes serão nomeados como Professor 1 (P1) e Professor 2 (P2). Os dois professores do nível intermediário da escola de idiomas, também do turno manhã e noite, nomearemos de Professor 3 (P3) e Professor 4 (P4). Decidimos trabalhar com 2 professores de cada escola porque desta maneira, além de termos a oportunidade de observar realidades diferentes, teríamos como fazer um melhor estudo das categorias de análise descritas mais adiante.

3.3 Procedimentos e Instrumentos da pesquisa

A pesquisa se deu a partir do contato com a direção das escolas escolhidas para o estudo, quando no momento foi apresentada a proposta, e em seguida foi analisada a possibilidade de quais docentes e discentes se voluntariariam para a execução da pesquisa. Por conseguinte, com a devida autorização da diretoria, fez-se o primeiro contato com os candidatos para observar a disponibilidade e pretensão de participar do estudo; esta coleta contou com o anonimato dos dados dos candidatos²⁵.

²⁵ O primeiro contato com a direção da Escola Monsenhor Manoel Vieira ocorreu no dia 02 março de 2012, quando nos foi informado que o turno da manhã não tinha professor de inglês, e estavam esperando a convocação dos candidatos aprovados no concurso do estado realizado no final de 2011. Por esse motivo as observações só aconteceram no mês de abril quando já tinha professor disponível para participar da pesquisa

Para que os objetivos fossem alcançados fez-se necessário trabalhar técnicas de coleta de dados. Nesta pesquisa optamos trabalhar com as técnicas de observações, e questionários com os docentes e discentes. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio, mas apenas com os docentes-colaboradores. Os questionários foram respondidos e as entrevistas realizadas na nossa presença, e obedeceram hora e local determinado. (v. apêndice I)

Estabelecemos ainda como categorias de análise o perfil do educador, considerando seu nível de formação acadêmica e conhecimento teórico, além da caracterização de sua metodologia, cuja análise identifica os métodos e técnicas empregadas, material didático utilizado e equipamentos disponíveis.

A leitura do material coletado ao término das entrevistas, aplicação dos questionários e observações de campo positivou a análise que procederemos mais adiante.

3.4 O Processo de Observação

Para uma compreensão mais abrangente da metodologia empregada pelos professores colaboradores, observamos algumas aulas e essas observações foram realizadas nas salas de aulas, do mês de abril a maio de 2012, período referente ao primeiro semestre do ano letivo, sem interferências, procurando apenas alcançar os objetivos que guiaram nossa investigação.

Na escola pública foram observados 6 encontros com cada docente, sendo um para o primeiro contato, outro para entrevista e os outros quatro reservados simplesmente para as observações e aplicação do questionário com os discentes.

Na escola de idiomas tivemos um total de 3 encontros com cada professor. No primeiro momento fizemos o convite para participarem como sujeito da pesquisa, no segundo momento realizou-se a aplicação do questionário com os discentes e observação da aula e no terceiro realizamos a entrevista.

Ao serem convidados para participar da pesquisa, os docentes mostraram-se receptivos e calorosos e contribuíram intensamente no levantamento dos dados.

Todavia, percebemos em um dos professores da escola pública certo receio ao mencionarmos a observação, embora seu discurso fosse de que não haveria problema.

As turmas também foram muito receptivas e não demonstraram nenhuma timidez diante da nossa presença em sala de aula, nem tão pouco houve rejeição ao serem convidados para participar da pesquisa.

As visitas não tiveram nem dia nem hora marcada para que o planejamento prévio fosse evitado, conforme descreveremos a seguir.

3.4.1 Relatos das aulas observadas

Professor 1 (P1)

As aulas acompanhadas no turno da manhã na escola pública eram a primeira aula e ocorriam às segundas feiras. Iniciamos a observação no dia 23 de abril de 2012, quando fomos apresentados à turma e o motivo de estarmos ali foi esclarecido. Seguindo a indicação do professor da turma, fizemos então, nesse primeiro momento, a aplicação do questionário dos alunos e a escolha desses se deu por meio de sorteio. Em seguida nos dirigimos à biblioteca enquanto o professor aguardava na sala com os demais alunos recolhendo as atividades de casa.

As aulas de P1 são em português e o inglês é usado apenas na hora da leitura de alguma palavra e/ou sentença. Essas aulas resumiram-se em correção, ou melhor, a tomada do visto em exercícios passados na aula anterior, muitas vezes havendo tempo apenas para os vistos. Ao ser perguntado sobre o porquê dos vistos falou que essa era a única forma de obrigar os alunos a fazerem a atividade.

A turma era muito dispersa, inquieta e a maioria não demonstrava nenhum interesse nem mesmo para o fato de está sendo dado o visto na atividade.

Embora a turma tivesse 47 alunos matriculados, em todas as aulas observadas existia uma média de 30 a 36 alunos presentes. Quando questionado a respeito dos demais alunos, P1 informou que eles eram muito faltosos.

Na volta a escola para a segunda observação, no dia 07 de maio, verificamos que o professor utilizou os 45 minutos da aula para continuar a cópia de um exercício no

quadro e em seguida respondê-lo. O professor estava doente, com problemas na garganta e no final da aula pediu para que a atividade do livro fosse respondida em casa. Nos encontros dos dias 14 e 21 de maio o educador procedeu da mesma maneira do encontro do dia 23 de abril, ou seja, passando o visto nas atividades dos alunos.

Professor 2 (P2)

A primeira visita na turma da noite na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Manoel Vieira deu-se no dia 09 de maio de 2012. Na ocasião fomos apresentados e a nossa presença nas demais aulas justificadas. Seguimos o mesmo procedimento quando visitamos a turma de P1 pela primeira vez: aplicamos o questionário com os alunos e fizemos nossa primeira observação. O professor deu o visto nas atividades e a aula foi interrompida pela inspetora da escola solicitando que os alunos fossem liberados mais cedo a fim de evitar que as outras turmas que ainda tinham outras aulas saíssem antes da hora, então a aula resumiu-se em 30 minutos. O professor nos informou que não raro essa situação se repete.

As aulas de P2 trazem um percentual elevado da língua materna e o inglês é usado esporadicamente por ele, apenas para leitura do texto e algumas palavras ou sentenças curtas. O número de alunos em sala variava de 25 a 28 presentes, apesar de ter 51 matriculados. O professor explicou que o índice de faltosos e de evasão escolar é muito grande e que esse fato é muito comum principalmente no turno da noite.

A segunda visita aconteceu no dia 16 de maio, período em que estava havendo a entrega do livro didático para alguns alunos que ainda não tinham recebido. Também nesse encontro o professor da turma ainda explicou como seria trabalhado o livro didático e ressaltou que durante o ano de 2012 trabalhariam os gêneros textuais e aproveitou a oportunidade para explicar sobre a temática e a importância de conhecê-la. Depois disso o professor continuou dando o visto nas atividades.

Em uma conversa informal P2 nos relatou que houve recusa por parte de alguns alunos em receber o material, alegando ser muito peso para carregar. Observamos ainda que embora tivessem recebido o material, alguns não o traziam sob a alegação de ter esquecido. Por essa razão o professor, em todas as aulas, se dirigia a biblioteca para pegar o material didático a fim de realizar o empréstimo àqueles que não tinham trazido

o livro e lembrava a todos o fato de não poderem escrever no material didático, pois esse teria que ser devolvido no final da aula e ainda teria que ser utilizado no ano seguinte. P2 explicou que preferia fazer isso a ter alunos sem livros e dispersos, o que só atrapalharia a aula.

Na aula do dia 23 de maio, terceira visita, o professor da turma entregou as médias e na sequência continuou a explicação sobre o livro didático e sobre técnicas de leitura. Em seguida, como atividade de pré-leitura, conversou com os alunos sobre música de uma forma bastante interessante, instigando-os a falar sobre suas preferências musicais e estilos de música e ainda da importância desta para todos. Os discentes mostraram-se interessados e participativos apesar de uns poucos alunos se mostrarem dispersos.

Na última observação, que aconteceu no dia 30 de maio, o professor dirigiu-se a biblioteca para pegar alguns livros e em seguida falou sobre algumas estratégias de leitura, como *scanning*, entender palavras novas pelo contexto, procurar palavras sinônimas e a importância das dicas tipográficas. O educador demonstrou dominar bem as estratégias de leitura explanadas e utilizadas.

O texto trabalhado foi um *leaflet* (*unidade 1*) sobre um musical do Grupo ABBA. A forma com que a temática foi abordada é bastante interessante, pois trás uma atividade de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Passos muito relevantes ao se trabalhar a leitura na língua estrangeira, pois ativa o conhecimento prévio a respeito do assunto e condiciona o aluno entender e explorar o texto de maneira mais prazerosa e eficaz.

Durante a aula ele tentou envolver os discentes com o tema abordado, fazendo perguntas e os instigando a participar. Essa participação foi algumas vezes interrompida por um aluno ou outro que se recusava em participar, ou por alguma conversa paralela. Mas o docente mostrou-se firme e após chamar a atenção para a importância do exercício trabalhado obteve um resultado positivo. Inicialmente alguns se mostraram relutantes em se expressar, mas, mesmo demonstrando-se inseguros e temerosos em errar, por se tratar de um texto em inglês, expressaram suas opiniões e pensamentos sobre a temática abordada no texto.

Na sequência os alunos trabalharam a atividade referente ao texto individualmente e em pequenos grupos sempre com a monitoração do professor ajudando-os com a interpretação ou alguma palavra nova.

Todavia, mais uma vez a questão tempo mostrou ser o que mais dificultava o trabalho docente, principalmente no período noturno, quando a única aula semanal é de 40 minutos.

Professor 3 (P3)

O relato que trazemos das aulas de P3, docente da escola de idiomas que tomamos para estudo, é que essas são 100% em língua inglesa, bastante dinâmicas e o tempo e recursos muito bem aproveitados. A participação do aluno é constante e a interação entre professor-aluno e aluno-aluno ocorre sempre.

A turma composta por 9 alunos demonstrou ter um bom relacionamento e foi possível observar que em alguns momentos eles ajudavam uns aos outros e demonstraram estar muito motivados.

As observações ocorreram no dia 05 de maio de 2012, ocasião em que aplicamos o questionário com os discentes seguido da observação. Essas aulas acontecem somente aos sábados pela manhã e por essa razão tem duração de 2 horas e 30 minutos, ou seja, são duas aulas cada uma de 1 hora e quinze minutos com um intervalo de 20 minutos entre estas. Quando as aulas são semanais, essas acontecem duas vezes em dias alternados (Segunda e Quarta Feira ou Terça e Quinta Feira). Cada aula tem a duração de 1 hora e 15 minutos e outro ponto relevante é que as turmas são formadas por no máximo 24 alunos.

No início da aula foi feito um *memory game* revisando *strong adjectives*, conteúdo da aula anterior. Em seguida, como um exercício de *pre-reading*, os alunos trabalharam em pares uma atividade de *speaking*: estes tinham que relatar sobre a última viagem feita por eles, mencionando meio de transporte, destino etc. Na sequência, foram desenvolvidas atividades de vocabulário e o conteúdo gramatical, grau do adjetivo. Trabalhado de forma bastante contextualizada, as quatro habilidades, *reading*, *listening*, *speaking* e *writing* foram bem exploradas e os discentes trabalharam individualmente, em pares e em pequenos grupos.

Dentre as atividades desenvolvidas em grupo, elencamos duas em que observamos haver muita interação. A primeira foi quando os alunos tiveram que concordar ou discordar sobre algumas declarações colocadas em um *flipchart* e ainda

justificar sua posição. Primeiramente os alunos conversaram em seus grupos e depois colocaram algumas de suas posições para toda turma. A segunda foi quando o professor da turma distribuiu algumas gravuras e pediu que os alunos se reunissem em grupo e fizessem comparações entre estas. Na sequência trabalhou uma música momento em que foi possível relaxar e praticar a compreensão auditiva de maneira diferente e atraente.

É importante destacar que sempre antes da leitura de um texto ou de um exercício de compreensão auditiva é feita uma atividade de *pre-reading* ou de *pre-listening*. O que facilita demasiadamente a compreensão do texto, da conversa ou do depoimento, pois ativa o conhecimento prévio e prepara o aluno para o exercício que será desenvolvido, tornando o resultado bem mais significativo. Outro fato muito relevante é que o professor atuou como um facilitador e algumas vezes como um co-comunicador, sempre orientando e monitorando os alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Professor 4 (P4)

Assim como ocorre com P3, as aulas de P4 também são 100% em inglês, principalmente por se tratar de um nível intermediário, em que os alunos já se comunicam na língua alvo, embora alguns façam isso com mais facilidade que outros. Trata-se de uma turma de cinco alunos, no período noturno, sendo que no dia da observação apenas quatro estavam presentes. Esses se mostraram participativos e interessados.

Observamos as aulas dia 27 de abril de 2012 e essas acontecem apenas às sextas feiras, por um período de 2 horas e 30 minutos, havendo um intervalo de 15 minutos entre elas. Na ocasião fizemos a aplicação do questionário seguida da observação. Assim como aconteceu nas aulas de P3, as quatro habilidades foram bem trabalhadas e as atividades semelhantemente desenvolvidas individualmente, em pares e em grupos. Procedimento muito comum em uma aula em que a Abordagem Comunicativa é aplicada.

O professor iniciou a aula com uma atividade de *pre-listening*, quando na oportunidade conversou com os alunos sobre pessoas estrangeiras que eles conheciam e depois pediu que estes conversassem em pares sobre as questões expostas em um *flipchart* que abordavam a possibilidade dos alunos irem morar em outro país e os possíveis problemas que seriam enfrentados por eles lá. Em seguida foram feitos exercícios de compreensão auditiva, conversação, leitura e escrita. O presente perfeito contínuo foi o conteúdo gramatical da aula e foi trabalhado de maneira muito bem contextualizada, bem como o vocabulário.

Uma atividade bastante interessante desenvolvida, primeiro individualmente e depois em pares, foi quando os alunos escreveram algo sobre vários temas e depois tinham que responder questionamentos feitos pelos colegas a respeito de suas colocações. Por conseguinte, foi trabalhado um artigo sobre férias e o exercício de pré-leitura foi muito interessante, os alunos tinham que falar sobre as férias que transformaram suas vidas.

Durante toda a aula o docente agiu como um orientador, monitorando o desenvolvimento dos alunos engajando-se quando necessário em atividades comunicativas e os envolvendo nestas. As aulas são bem dinâmicas e isso faz com que estas não se tornem monótonas, pois os recursos existentes são bem aproveitados. Há uma constante interação entre os alunos e o professor e, assim como na aula de P3, acontecimentos e assuntos relacionados à realidade do aluno são frequentes em sala de aula. Observamos que houve uma aprendizagem significativa, uma vez que os discentes foram levados a interagir e se comunicar de forma autêntica na língua alvo.

Optamos por observar apenas duas aulas na escola de idiomas, uma vez que se tratam de aulas mais prolongadas e pelo fato do pesquisador trabalhar na instituição há 14 anos e ter o conhecimento não só do uso da Abordagem Comunicativa, mas também do trabalho desenvolvido pelos docentes, uma vez que participa dos treinamentos com a equipe e a prática de observação de aulas entre os colegas pode acontecer como meio de trocar experiências.

3.4.2 Sujeitos da Pesquisa

Para uma melhor compreensão da formação acadêmica dos educadores, como também seu nível de conhecimento teórico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicação de um questionário com os quatro professores envolvidos na pesquisa.

Por se tratar de turmas pequenas, optamos por entrevistar todos os alunos das duas turmas observadas na escola de idiomas e 30% das turmas de 3º ano do ensino médio. Os alunos aparecem em geral nomeados por A1, A2, A3,..., e assim sucessivamente.

A faixa etária dos alunos da escola pública estudada era de 17 anos ou mais no período noturno e alguns dos alunos do turno da noite não só estudavam como também trabalhavam. Outro fato que prejudica o andamento das aulas noturnas é que estes não são obrigados a obedecer ao horário de início das aulas e tem a liberdade de adentrar na escola a qualquer hora, diferente do turno da manhã, quando a pontualidade é exigida. Na escola de idiomas as salas de aulas eram compostas tanto por jovens como por adultos e alguns alunos também trabalhavam ou estudavam em escolas regulares ou universidade.

3.4.3 Perfil do professor pesquisado

As informações dos professores descritas a seguir são resultados da pesquisa feita em 2012, as quais representam a realidade desse período. Não ocorreu nenhum questionamento subsequente para sabermos a respeito de possíveis avanços no campo profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Professor 1 (P1)

P1 é graduado em Letras por uma instituição particular. Fez sua pós-graduação em Língua Inglesa e também cursou o nível 1 em uma escola de idiomas. Atua como professora na rede pública há 5 anos e tem uma carga horária de 40 horas.

Na nossa primeira visita em sala de aula, foi-nos informado que P1 já era o terceiro professor de inglês que a turma do terceiro ano da manhã tinha desde o início do ano. Essa mudança de professor em um espaço de tempo tão curto, há menos de três meses do início do período letivo, é ao nosso ver, bastante desmotivadora para o aluno.

Ao solicitarmos que fizesse uma autoavaliação a respeito de suas habilidades linguísticas, P1 julga ler muito bem, ouvir bem, falar bem e escrever muito bem na língua estrangeira.

Quando relata a respeito de encontros pedagógicos ou outra forma de capacitação, nos afirma participar desses com pouca frequência, já que a rede pública não oferece muito esse tipo de evento e acrescenta que gostaria de participar de congressos onde experiências com outros profissionais pudessem ser trocadas.

Sobre a metodologia usada em sala de aula, P1 diz usar “em geral, aula explicativa, elaboração de trabalhos individuais e em grupo.” E ao responder sobre o que conhece a respeito da Abordagem Comunicativa afirma: “não conheço.”

Procurou-se também investigar a importância dada pelos professores a respeito das 4 habilidades. Em respeito a essa questão professor 1 considera: “as quatro habilidades são de grande importância, contudo, a realidade na escola em que trabalho possibilita melhor o trabalho com escrita e leitura, trabalhar o ouvir e o falar é menos abordado.” Em entrevista nos revela que para dinamizar as aulas tenta trazer textos com temáticas diversificadas e faz atividades explorando a escrita.

Quanto ao ensino de língua inglesa na atualidade, diz está insatisfeito, pois o grande número de alunos em sala de aula, o número de aulas que considera insatisfatório e os recursos insuficientes constituem alguns dos fatores que contribuem para que o ensino não aconteça de maneira mais eficaz.

Professor 2 (P2)

P2 tem Licenciatura Plena em Letras e cursou até o nível pré-intermediário na escola de idiomas. Atua como professor de inglês há dez anos, sendo cinco na rede privada e cinco na rede pública e tem uma carga horária semanal de 27 horas/aula. Leciona no turno da noite.

Quanto às suas habilidades linguísticas, o Professor 2 considera que lê bem, ouve pouco, fala pouco e escreve bem na língua estrangeira. Ainda a respeito dessas habilidades acrescenta: “gostaria de concluir meus estudos numa escola de idiomas; aprofundá-los num mestrado e então fazer um intercâmbio internacional”. Participa raramente de capacitações e eventos para aprimorar-se profissionalmente e afirma que o último evento que participou foi realizado por uma faculdade da rede privada. Porém, busca capacitar-se e aprimorar seus conhecimentos na língua através da leitura e cursos pela internet. P2 demonstra ser um profissional que busca atualizar-se, apesar das dificuldades encontradas, e tenta trazer inovações para o ambiente de sala de aula. Quando perguntado a respeito da metodologia utilizada afirma: “utilizo principalmente os conhecimentos em linguística (sócio- interativa Bakhtiniana); pragmática, semântica e a Foucautiana.”

Além de buscar identificar a metodologia usada pelo docente, investigou-se também o que este conhece a respeito da Abordagem Comunicativa e em resposta a essa pergunta ele diz: “entendo a abordagem comunicativa como uma metodologia que tem como objetivo o desenvolvimento das 4 habilidades com ênfase na língua em funcionamento, considerando portanto seus aspectos sociais, pragmáticos e semânticos.”

Ainda nesse sentido, diz considerar o ensino das quatro habilidades de suma importância, mas que, por razões “técnico-estruturais”, a fala e compreensão auditiva são colocadas em segundo plano, pois julga os recursos existentes insuficientes. E afirma que embora existam recursos audiovisuais a utilização desses é inviável devido ao tempo disponível para cada aula, o número de alunos existentes em sala de aula, bem como a falta dos suportes necessários para tal utilização.

Professor 3 (P3)

P3 graduou-se em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba e tem especialização em Metodologia do Ensino em Línguas Estrangeiras, bem como o *Certificate in Advanced English*²⁶ (CAE) pela Universidade de Cambridge, Inglaterra. Também demonstra interesse em fazer um mestrado.

Atua como professor de língua inglesa há sete anos na escola de idiomas pesquisada. Participa e ministra frequentemente *workshops*, alguns desses são realizados na própria escola, onde há a troca de conhecimento e experiência entre os demais profissionais. Anualmente participa de eventos em vários estados do país quando realizados pela ABCI- Associação Brasileira das Culturas Inglesas, e ACINNE – Associação das Culturas Inglesas do Norte e Nordeste, onde tem a oportunidade de trocar conhecimento com profissionais brasileiros e internacionais. Os eventos são custeados em parte pela escola de idiomas, que busca sempre manter seu corpo docente atualizado e a outra parte pelo docente.

Para atuar como professor na escola de idiomas P3, como os demais profissionais, teve que participar de um curso de treinamento no qual foi observado e avaliado. P3 demonstra ser um profissional muito bem qualificado e procura manter-se atualizado sempre.

Na visão de P3 a Abordagem Comunicativa “prepara o aluno para situações reais do cotidiano e cria situações favoráveis para o aprendizado real da língua.” Ainda nesse sentido, P3 considera que o ensino envolvendo as quatro habilidades é fundamental para o sucesso da aprendizagem e acredita que a aprendizagem é deficitária quando a aprendizagem acontece sem o envolvimento dessas.

Professor 4 (P4)

O Professor 4 teve a sua a graduação em Letras por uma faculdade privada e tem o *First Certificate in English*²⁷ – FCE pela Universidade de Cambridge, Inglaterra e

²⁶ Certificado Avançado em Inglês

²⁷ Primeiro Certificado em Inglês

ensina na escola de idiomas há 1 ano. Possui uma carga horária semanal de 12 horas e um número de alunos variando de 5 a 15 por turma.

Assim como P3, P4 também participou de um treinamento antes de começar atuar como professora de línguas e participa com frequência de workshops realizados internamente e em outros estados, bem como de conferências organizadas pela ABCI com profissionais brasileiros e internacionais. Anseia especializar-se em psicolinguística, bem como fazer um mestrado.

Para P4 a motivação dos alunos para aprender a língua estrangeira é devido ao conteúdo ser apresentado e trabalhado de forma agradável, divertida e contextualizando a realidade. P4 também mencionou que muitas vezes essas aulas acontecem fora do ambiente de sala aula, como em shopping centers, cantina da escola, etc., dependendo do conteúdo que está sendo trabalhado. Comenta ainda que as aulas de apoio àqueles que têm algum tipo de dificuldade são essenciais para que todos tenham uma aprendizagem satisfatória.

3.4.4 Perfil do aluno

Escola Pública

A pesquisa foi realizada com 30 alunos do terceiro ano do ensino médio, sendo 15 do turno da noite e 15 do turno da manhã, número correspondente a 30,61% de um universo total de 98 alunos existente nos dois turnos observados.

Primeiramente buscou-se saber como a língua estrangeira é recebida pelos discentes lançando-se a seguinte pergunta “você gosta de estudar inglês?” maioria respondeu que sim, como demonstra o gráfico a seguir:

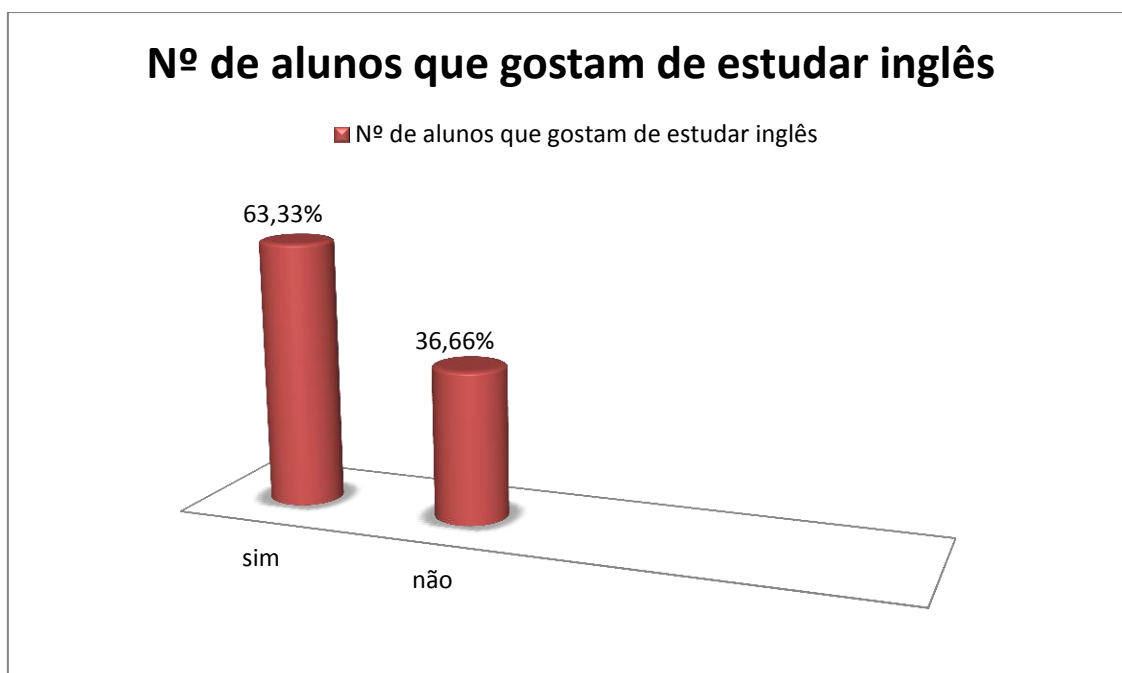


Gráfico 1: Número de alunos que gostam de estudar inglês.

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

Apesar de divergirem quanto a aceitação da língua estrangeira, apenas 2 alunos não veem o inglês como algo importante para sua formação, o que significa 6,66% em um universo total de 30 alunos pesquisados; outros 28 alunos ou 93,33% deixam bastante claro a relevância que a língua tem para seu futuro. Esse dado pode ser claramente demonstrado em alguns dos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

A1: Sim, eu considero o inglês importante porque hoje no mercado de trabalho se pede o inglês.

A3: porque penso já no meu futuro e sei que o inglês pode me ajudar e muito.

A19: Sim, porque o inglês está por toda parte e nós temos que está bem atualizados.

A admiração para com as pessoas que falam o inglês é evidente em todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. As respostas positivas dadas demonstram claramente a admiração de todos por aqueles que falam o idioma e a motivação em também aprender a falar fluentemente a língua por parte de alguns. Essa motivação é expressa na fala dos alunos. Vejamos algumas dessas respostas:

A9: Eu acho incrível, e saber que uma pessoa como eu pode aprender do mesmo jeito.

A17: Eu acho muito bonito e pretendo falar muitas línguas, é bastante interessante.

A20: Acho interessante, e tenho vontade de falar inglês fluente.

Como todo aprendiz de uma língua estrangeira, os alunos se deparam com alguns problemas que dificultam sua aprendizagem da língua inglesa. As dificuldades apontadas por eles estão demonstradas no gráfico 2.

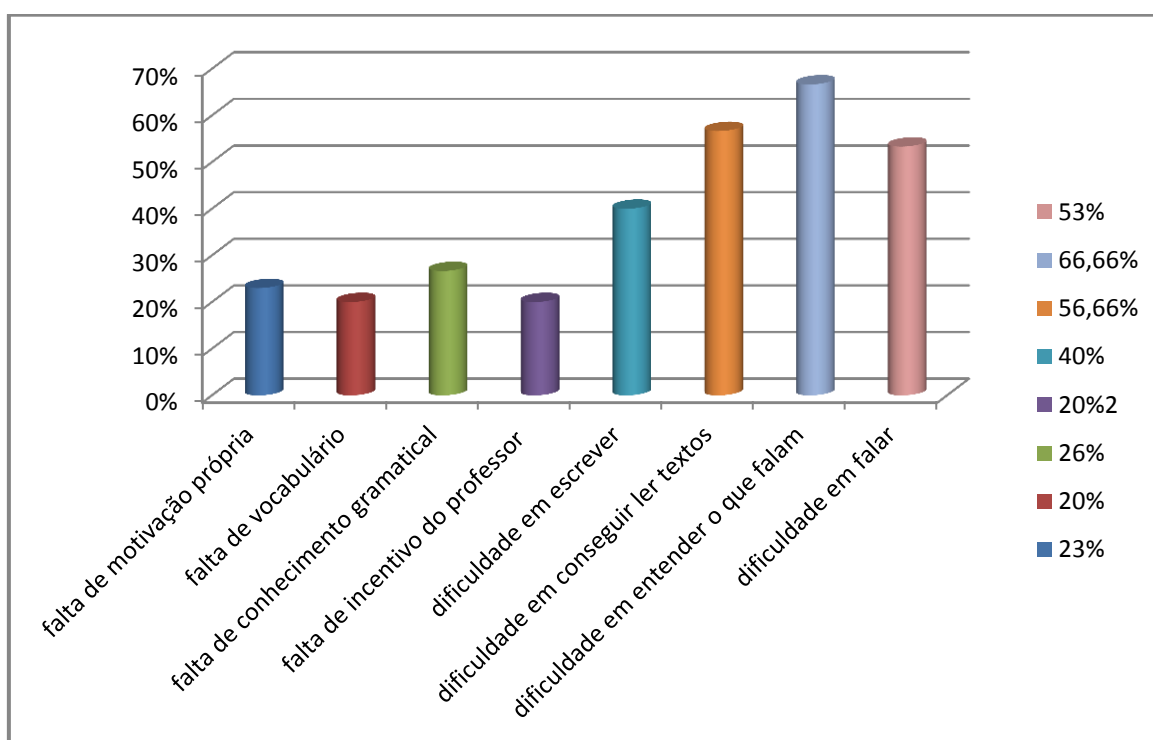


Gráfico 2: Problemas que dificultam a aprendizagem da língua inglesa.
Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

Como podemos observar, os estudantes enfrentam dificuldades em utilizar as quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever, sendo a compreensão da língua falada a maior delas, seguida da dificuldade em se expressar na língua estrangeira, ler textos e por fim a dificuldade em escrever. Apesar de ser normal um aprendiz se deparar com algumas dificuldades ao aprender uma língua estrangeira, acreditamos que esse número elevado de alunos com dificuldades deve-se a metodologia empregada em sala de aula. Os alunos apontaram ainda outros motivos que dificultam essa aquisição, como falta de

incentivo do professor, falta de motivação própria, além de outros, como se observa no gráfico 2. O aluno precisa não apenas conhecer suas dificuldades, mas também ser orientado a encontrar meios de trabalhá-las e superá-las.

O gráfico 3 mostra a resposta dos alunos para a questão 5 do questionário. Quando perguntamos a respeito das estratégias utilizadas por eles para facilitar sua aprendizagem e compreensão da língua inglesa.

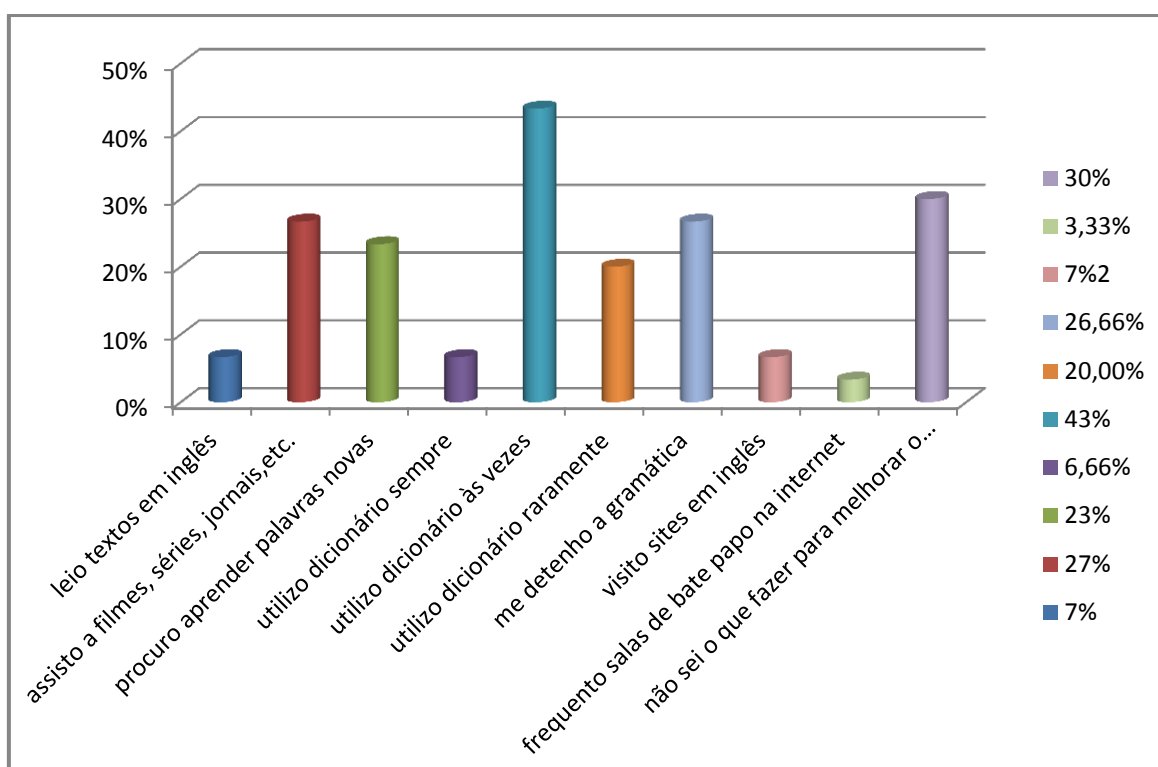


Gráfico 3: Estratégias usadas pelos alunos para facilitar a aprendizagem e compreensão da língua inglesa.

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

Ao analisarmos os resultados encontrados no gráfico 3 percebemos a falta de autonomia dos alunos. Pois embora utilizem estratégias como ler textos, usar o dicionário, assistir a filmes ou séries, 30 % desses alunos afirmam que desconhecem mecanismos que facilitam essa aquisição.

Utilizar estratégias de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento do aprendiz, bem como primordial para a aquisição do idioma estrangeiro. Perguntamos em entrevista a P2 se os alunos são orientados sobre como desenvolver suas habilidades linguísticas e ele afirmou que os orienta apenas a respeito das estratégias de leitura.

Ensinar ao aluno a ser um aprendiz autônomo é fundamental no ensino de línguas, pois as horas gastas na sala de aula, ao nosso ver, não são suficientes para que o aluno tenha uma aprendizagem mais eficaz, principalmente quando se tem um número de aulas reduzidas. Segundo Paiva (2009, p.35), “esse número reduzido de aulas precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo por ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua.”

Uma boa maneira de despertar a autonomia no aprendiz é chamar a atenção dele para o inglês que está em toda parte, nos meios de comunicação, no supermercado, na tecnologia, na indústria, na internet, na medicina, enfim, fazê-lo perceber que ele se depara com a língua em todo momento e muitas vezes a utiliza sem que perceba pelo fato das palavras terem se tornado familiar. Desenvolver mecanismos dentro da sala de aula servirá de estímulo para que o aluno busque construir o seu próprio conhecimento. Uma forma de motivar o aprendiz a isso é transformar a sala de aula em um ambiente que incentive a aprendizagem de línguas fazendo com que o aluno sinta-se motivado a buscar um conhecimento maior na língua fora da sala de aula, procurando se envolver em atividades que contribuam para esse desenvolvimento, como assistir a filmes ou séries com legenda e áudio em inglês, procurar interagir com nativos, se envolver com jogos eletrônicos, ler textos, ouvir música e muitas outras atividades que os coloquem em maior contato com a língua inglesa.

Ainda nesse sentido, Paiva (2009) afirma que envolver os alunos na escolha de matérias e atividades não só ensina a língua como também os educa para uma participação na sociedade mais democrática e mais colaborativa. Assim ele deixará de ter um papel passivo e passará a exercer um papel de colaborador. Certamente o seu interesse e responsabilidade aumentarão e isso trará uma contribuição positiva que refletirá em um melhor aprendizado.

Ler e compreender na língua estrangeira é uma forma do aluno ter acesso não apenas a cultura, como também a tecnologia, além de oferecer a este a oportunidade de aprender em seu próprio meio, abrindo portas para o mundo e ampliando os conhecimentos. Buscando entender os meios utilizados pelos aprendizes para melhor compreender um texto na língua estrangeira, fizemos a seguinte pergunta no questionário: “Ao ler textos em inglês que recursos você utiliza para melhor

compreendê-los?” As respostas dadas pelos alunos a tal questionamento estão demonstradas no gráfico 4, a seguir:

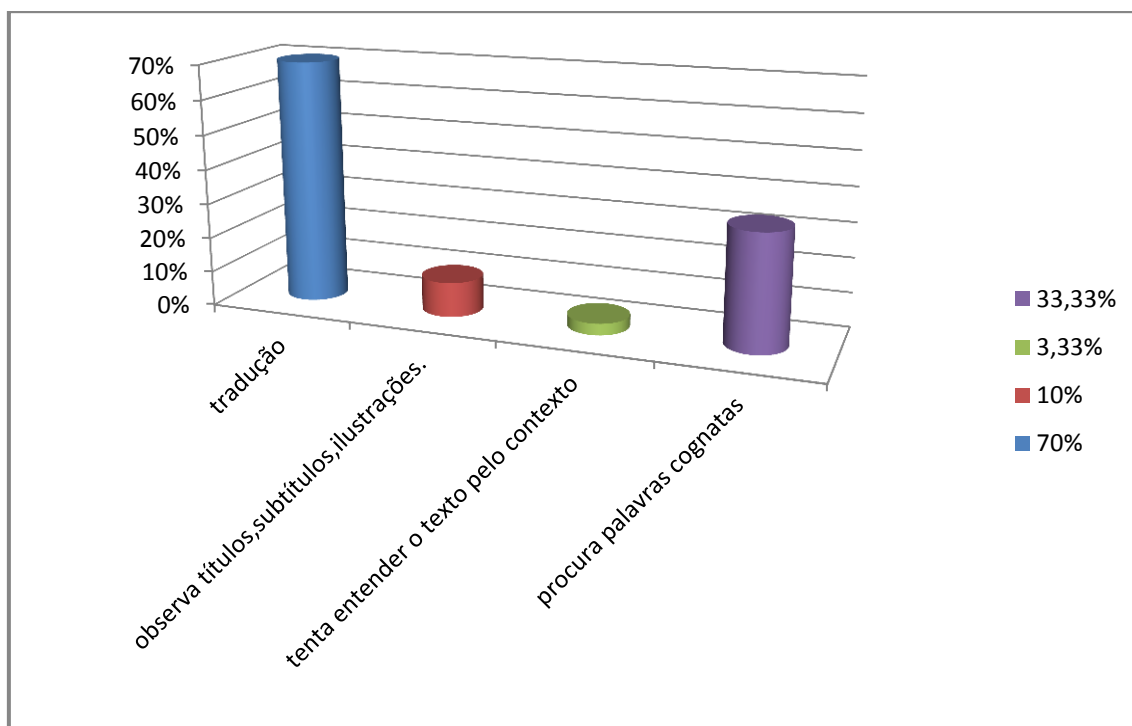


Gráfico 4: Recursos utilizados pelos alunos para compreender textos.

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

Os mecanismos utilizados para leitura e compreensão de textos pela maioria dos alunos ainda é a tradução, as demais estratégias de leitura, como tentar entender pelo contexto, prever o conteúdo observando títulos, subtítulos, ilustrações, etc., ainda são pouco usadas pelos discentes colaboradores. A escolha pela tradução talvez ocorra pela influencia do método de gramática e tradução, prática ainda bastante usada por alguns docentes, principalmente os da escola pública.

No intuito de investigar o nível de conhecimento dos alunos do idioma, pedia-se na questão 7 que estes fizessem uma auto avaliação a esse respeito. Nenhum dos entrevistados considerou ter um bom domínio das quatro habilidades. A fala, a leitura, a escrita e a compreensão auditiva ainda é uma barreira para muitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para que tenhamos uma melhor compreensão desse fato, observemos os gráficos a seguir:

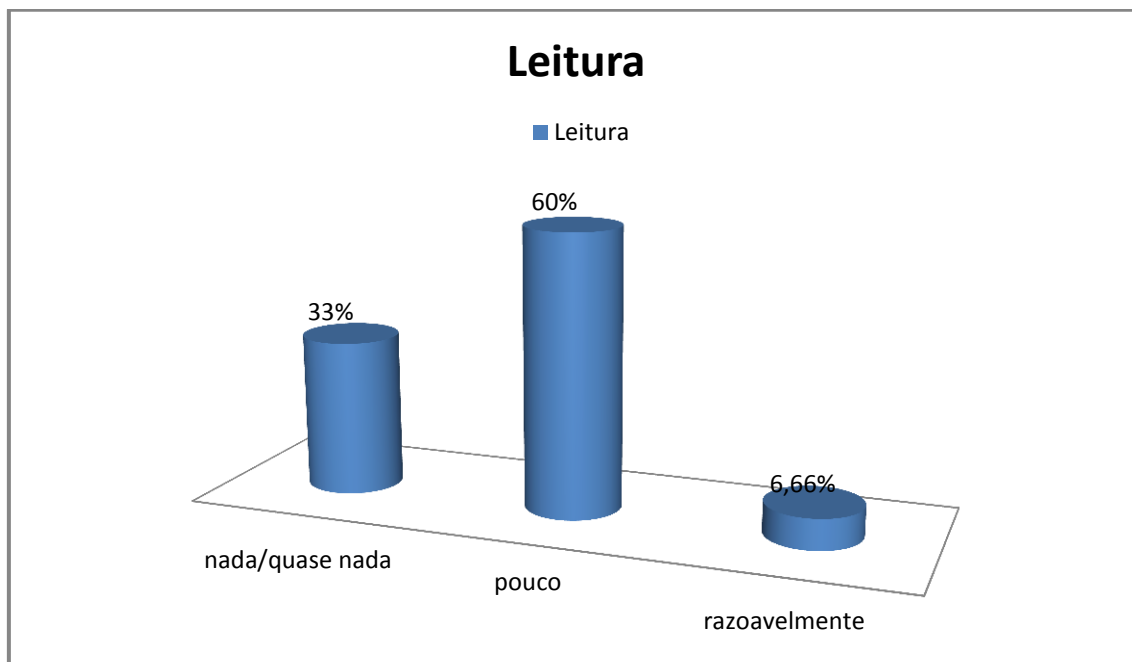


Gráfico 5 :Leitura

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

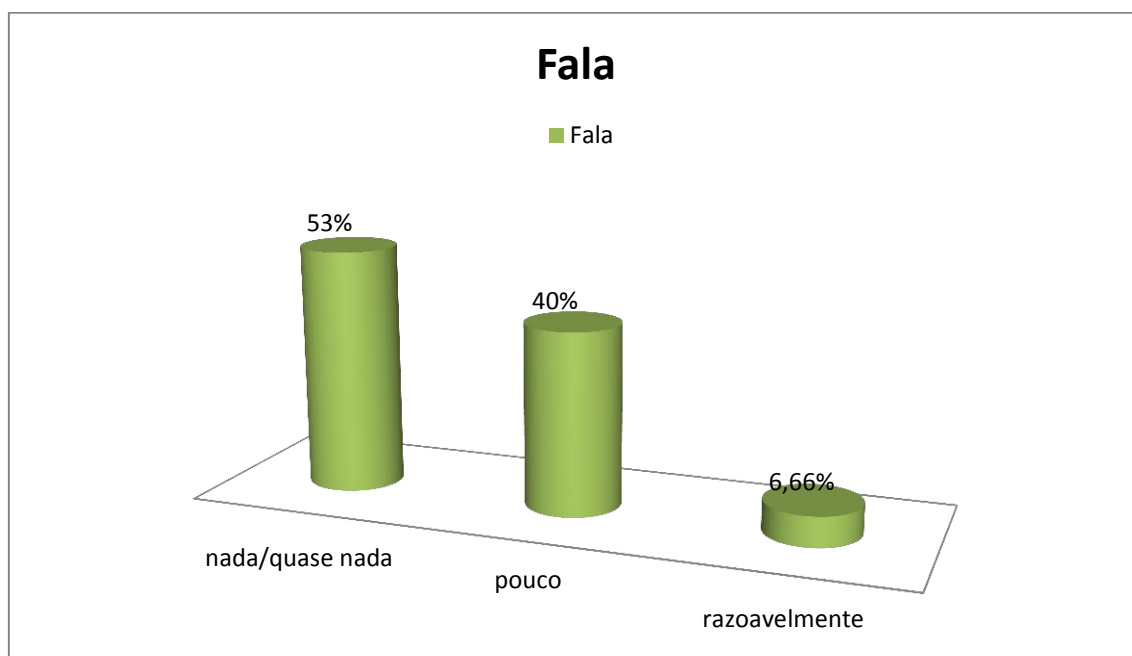


Gráfico 6: Fala

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

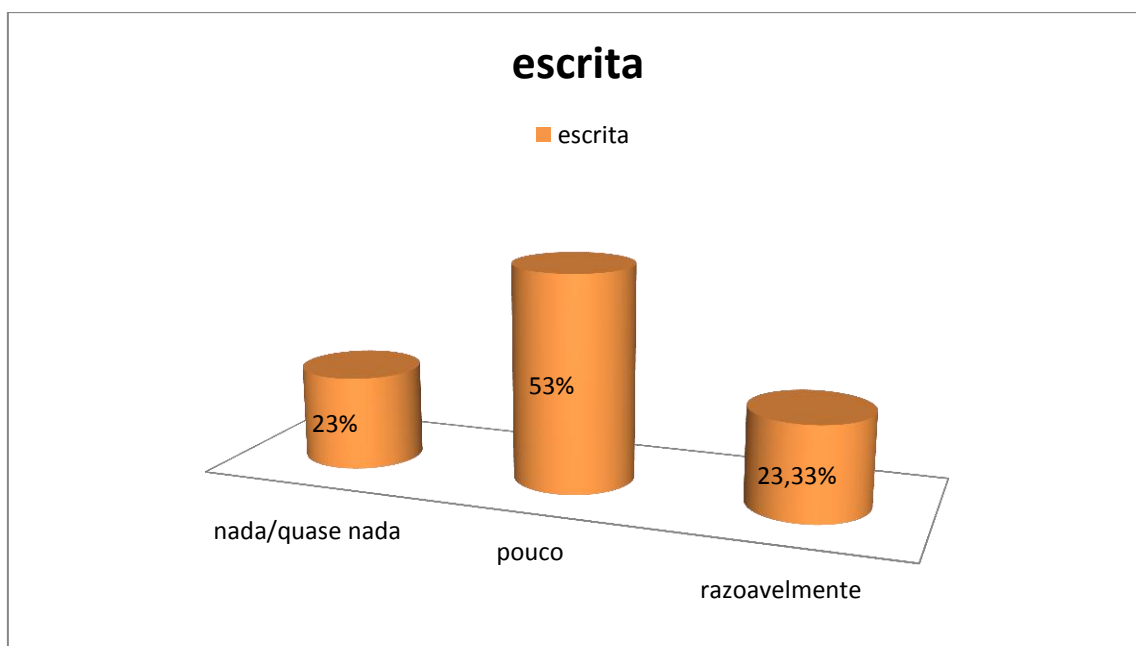


Gráfico 7: Escrita

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

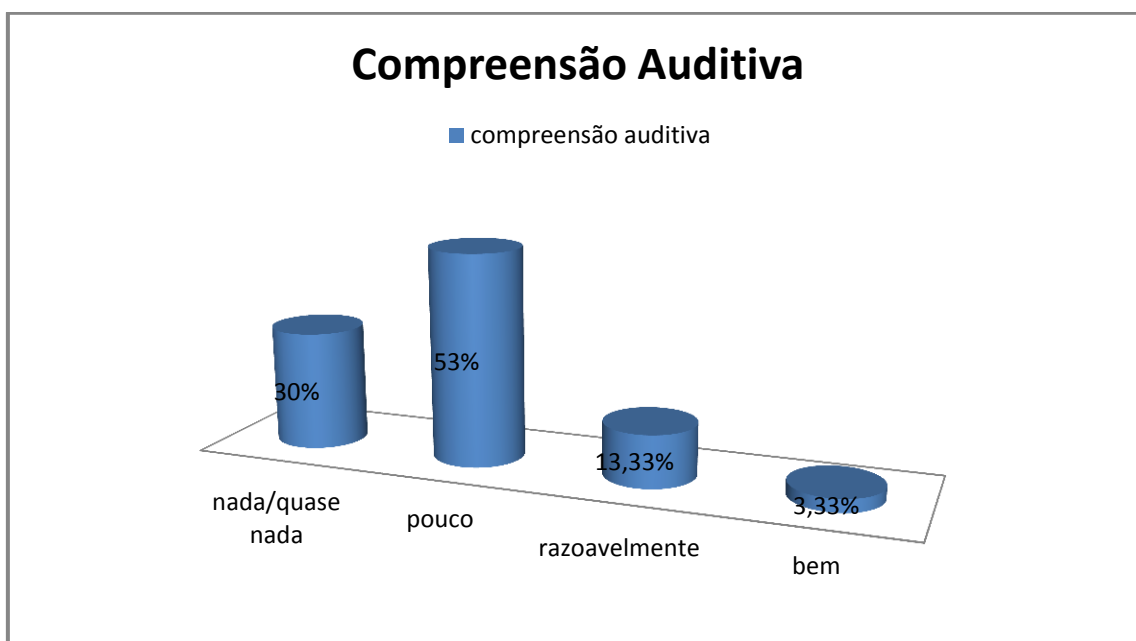


Gráfico 8: Compreensão Auditiva

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

Muitas são as dificuldades dos alunos referentes à aquisição da língua estrangeira. Os resultados revelam que o domínio das 4 habilidades ou pelo menos de algumas delas ainda é algo distante para os aprendizes colaboradores, pois um grande número de alunos aponta ter pouco domínio destas e em alguns casos afirmam não ter nenhum domínio ou quase nenhum, como é o caso da fala, quando 53% afirmam que não falam nada ou quase nada, e também da leitura, quando 60% declaram entender pouco. Fica claro que muito ainda tem que ser feito para que eles tenham uma aprendizagem mais significativa. O ensino de uma língua estrangeira não pode focalizar apenas nessa ou naquela habilidade. A língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa, ou seja, as 4 habilidades precisam e devem ser trabalhadas de forma igualitária a fim de ter-se melhores resultados.

As questões seguintes se voltadas para o aspecto didático-metodológico e avaliação docente. Apesar de termos percebido certo interesse pelas aulas de inglês, foi possível identificar a insatisfação dos alunos a respeito do grande número de aulas voltadas simplesmente para o ensino da gramática e do pequeno número de aula semanal. Percebemos ainda que embora façam uma boa avaliação do professor, deixam claro em seus depoimentos que a metodologia desses e a monotonia de sala de aula pouco favorecem ou estimulam seu interesse para a aquisição da língua, conforme evidenciam algumas das colocações feitas por eles a esse respeito:

A7: Precisa de atividades mais diferenciadas

A19: Deveria ter mais aulas, porque tem apenas uma na semana.

A22: Bom mais como já disse acho que ele deveria usar mais criatividade para ensinar.

A25: Falta incentivo desde o material, acho que deveria ter mais incentivo, usando músicas, brincadeiras para descontrair.

A25: Nota 10. É uma ótima professora, mas ela é melhor ensinando sociologia.

A24: Bom, ele é bem qualificado.

A27: Precisava de coisas novas, para incentivar mais os alunos.

É visível a desmotivação dos alunos quanto à maneira como a língua é ensinada. Essa falta de motivação afeta consideravelmente a aprendizagem. Para Schutz (2003, p.1), “a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave.” Sabemos que muitos são os motivos que levam o aluno a aprender alguma coisa e assim

como em todos os outros aspectos, na aprendizagem de uma língua estrangeira não é diferente. O discente precisa sentir-se motivado a aprender o idioma, e embora haja uma boa aceitação deste, a rejeição ao método é facilmente identificada. Isso talvez justifique a falta de interesse dos alunos em muitas das aulas observadas.

Embora a escola tenha laboratório de informática, data show e biblioteca, os educandos acreditam que esta não oferece condições adequadas para o ensino da língua inglesa. Talvez esse julgamento aconteça pelo fato do pouco uso desses recursos nas aulas de inglês, como já foi colocado pelos próprios discentes. Seleccionamos algumas respostas dadas por eles referente à última indagação do questionário quando perguntamos se a escola oferece condições adequadas para o ensino da Língua Inglesa (Laboratório, Sala de áudio e vídeo, data show, etc.):

A14

Não. Precisa melhorar muito esse aspecto...

A15

NÃO, NOIS SOMOS EXCLUIDOS

A17

Não oferece condições nenhuma para o ensino da língua!

A18

Sim, mas é pouco usado.

A21

Não, se tem nunca fizeram uso dessas coisas.

A22

Sim, mais algumas coisas precisa melhorar.

A25**A30**

Esses relatos revelam a necessidade urgente de mudanças em vários aspectos do ensino público, bem como nos coloca frente à realidade vivenciada não só pelos docentes, mas também pelos discentes da escola pública, que embora disponibilize de recursos pouco os utilizam, como relata a fala de A8, por exemplo. É certo que o tempo disponibilizado às aulas da língua estrangeira é bastante resumido, mas mesmo assim é possível e faz-se necessário a inclusão das novas tecnologias de forma eficiente e produtiva no processo ensino aprendizagem, dinamizando as aulas, facilitando a aquisição do idioma estrangeiro e aproximando o aprendiz da língua, além de integrá-los ao mundo.

Escola de Idiomas

A pesquisa foi realizada com 13 alunos do nível intermediário da escola pesquisada, sendo 4 do turno da noite e 9 do turno da manhã, número correspondente a 100% dos alunos existentes nas duas turmas observadas. A razão pela qual optamos trabalhar com a totalidade dos colaboradores, justifica-se pelo fato de que se tratava de turmas pequenas e o fracionamento desse número nos ofereceria um universo muito reduzido.

Utilizamos o mesmo questionário para as duas escolas pesquisadas e descreveremos agora alguns dos resultados atingidos.

É importante atentarmos para o fato de que em resposta a primeira pergunta “Você gosta de estudar inglês?”, 100% responderam que *sim*. E a consciência concernente à importância da língua para suas vidas é claramente demonstrada nas

respostas a seguinte pergunta: “Você considera o inglês importante para sua formação? Por quê?” Vejamos algumas respostas:

A1

Sim, porque é uma língua que atualmente tem sido usada por todo o mundo, e para qualquer profissional se atualizar na sua área, é necessário saber o inglês.

A10

sim, porque nos dias de hoje o inglês é muito importante para emprego e tudo mais, o inglês é universal.

A12

Sim. Porque abrirá mais oportunidade de trabalho e de estudos.

A8

Sim. Porque através da língua inglesa posso conhecer o mundo e mesmo estamos na era da comunicação.

A importância dada por estes aprendizes ao idioma estrangeiro, bem como a busca em saber falá-la, é uma das razões que os motivam no processo de aprendizagem. Para eles, dominar a língua inglesa é uma maneira de sentir-se integrados ao mundo e a outras culturas. Percebemos em seus depoimentos o reconhecimento de que o inglês é uma ferramenta indispensável na carreira acadêmica ou profissional como também é um meio de expressar-se neste mundo tão globalizado. Tal posicionamento reitera o pensamento de Paiva (2005, p.19) quando afirma:

Os motivos que levam as pessoas, a estudar o idioma variam entre fazer turismo, assumir um cargo de chefia, ou conseguir uma bolsa de estudos para o exterior. [...] outros veem nessa língua uma forma de ascender socialmente e melhorar de vida. [...] Não saber inglês pode ser considerado como um traço negativo em determinados contextos.

Alguns desses fatores podem ser claramente percebidos no discurso dos alunos colaboradores da escola de idiomas que procuraram aprender a língua estrangeira a fim de estarem aptos a interagir socialmente.

A decisão de aprender uma língua estrangeira se dá por necessidades práticas e/ou pessoais de cada indivíduo. Os fatores que servem de incentivo para tal decisão são bem particulares, mas muitas vezes ao iniciar o processo de aprendizagem o aprendiz se depara com dificuldades específicas em relação à língua, dificuldades essas que ao serem identificadas poderão ser trabalhadas, de modo a despertar no aprendiz o senso crítico-reflexivo, tornando-o apto a fazer constatações e de forma autônoma buscar soluções para os possíveis problemas a que venha identificar. Por isso é relevante que o professor estimule e mostre os caminhos a serem seguidos. Assim poderão ser bem sucedidos. Mostraremos abaixo, no gráfico 10, algumas das dificuldades apontadas pelos alunos da escola de idiomas.

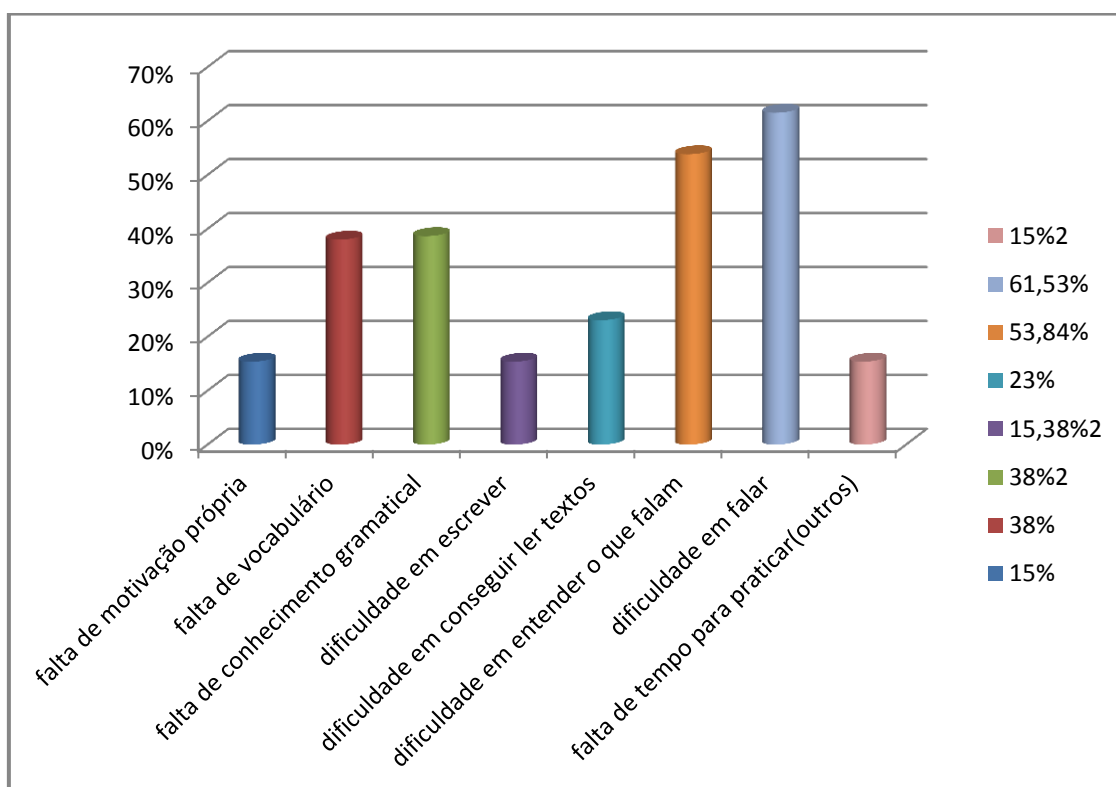


Gráfico 9: Problemas que dificultam a aprendizagem da língua inglesa.

Fonte: Questionário Abril – Maio/ 2012

Como podemos observar, 53,84% apontam sua dificuldade com o *listening comprehension*.²⁸ Esta dificuldade é algo bastante comum entre os aprendizes de uma língua estrangeira. E isso não é difícil entender se lembrarmos que aprendemos de maneiras diferentes, pois temos estilos de aprendizagem diferentes.

Existem pessoas que podem ser caracterizadas como **visuais**, **auditivos** e **sinestésicos**. Os **visuais** são aquelas pessoas que aprendem ao ver, como, por exemplo, assistindo a um vídeo, vendo uma imagem, ou simplesmente observando uma pessoa realizar uma tarefa. Consequentemente necessitam ver a palavra escrita para melhor compreendê-la. Os **auditivos**, como o próprio nome sugere, aprendem melhor ouvindo. Um bom exemplo seria uma aula teórica eles aprendem simplesmente em ouvir. Já Os **sinestésicos**, aprendem melhor com estímulos táteis, movimentos corporais, por isso ao assistirem uma palestra aprendem melhor se manipularem uma caneta, ou escreverem aquilo que escutam. Como bem lembra Paiva (2007, p. 13)

Estilos de aprendizagem são como nossas mãos, apesar de usarmos uma delas com mais frequência, usamos também a outra em outras tarefas ou para dar suporte a mão de nossa preferência. Assim as pessoas têm seus estilos de temperamento, de percepção e de cognição preferidos, mas isto não quer dizer que são incapazes de usar os outros.

É importante ainda entendermos a diferença entre estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem. Para Paiva (2007, p.13, grifo do autor), embora estejam associados, não são a mesma coisa e os diferencia dizendo que “**Estilos de aprendizagem** são características internas nem sempre conscientes.” Enquanto que as **estratégias de aprendizagem** são as ações geralmente utilizadas pelo aprendiz de forma consciente a fim de impulsionar sua aprendizagem. Ainda nesse sentido, Paiva (2007, p.18) ressalta que ao aprendermos uma língua utilizamos dois tipos de estratégias, as Indiretas, que são aquelas que estão relacionadas ao planejamento de nossa aprendizagem e as Diretas, que estão intimamente associadas à nossa própria aprendizagem.

Sendo assim, é preciso que o professor passe para os alunos as estratégias não só de leitura, mas também aquelas que os auxiliem a desenvolver o vocabulário, a

²⁸ compreensão auditiva

compreensão auditiva e a fala. Desse modo eles saberão trabalhar melhor as áreas em que tem dificuldades. Como lembra Paiva (2009, p.34-35), “ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar”.

Ainda sobre os problemas enfrentados pelos alunos com o *listening comprehension* ao aprender uma língua estrangeira, ressaltamos a descoberta que Anderson e Lynch²⁹ (1988, *apud* Nunan 1991, p.25 tradução nossa)³⁰ fizeram em uma série de experimentos, quando chegaram a conclusão de que as dificuldades relacionadas às atividades de compreensão auditiva são influenciadas pelo seguinte:

1. A organização da informação (textos onde a informação foi apresentada seguindo a ordem cronológica dos fatos foram mais fáceis que os apresentados fora da ordem)
2. A familiarização com o tópico
3. A explicitação e suficiência da informação
4. O tipo de expressões usadas
5. A maneira em que o texto descreve os relacionamentos estáticos (por exemplo, figuras geométricas) ou relacionamentos dinâmicos (por exemplo, um acidente na rodovia)

Portanto, outra maneira de facilitar a compreensão do aluno é através da realização das atividades de *pre-listening*, uma vez que estas preparam o aluno para entender melhor o que será escutado, como já foi mencionado anteriormente.

Os dados do gráfico 10 mostram o que nos foi revelado em entrevista tanto por P3 como por P4, quando dizem que as maiores dificuldades dos alunos são o *listening comprehension*, já que esses muitas vezes trazem nativos falando e a velocidade de um

²⁹ Anderson, A. and T. Lynch.1988. Listening. Oxford: Oxford University Press. In Nunan, David. (1991).Language teaching methodology: a textbook for teachers. Prentice Hall Europe.P25

³⁰ The organisation of information (texts in which the order in which the information was presented matched its chronological sequence in real life were easier than texts in which the information was presented out of sequence) 2.The familiarity of the topic. 3. The explicitness and sufficiency of the information.4. The type of referring expressions used (for example, use of pronouns rather than complete noun phrase referents made texts more difficult). 5. Whether the text described ‘static’ relationships (for example, geometric figures) or dynamic relationship (for example, a road accident).

nativo falando é bem maior que a de um não nativo. Outra dificuldade apontada pelos professores foi o receio que alguns estudantes têm em falar, o qual muitas vezes se dá não por não saberem, mas por medo de errar. E acrescentam dizendo que os alunos são orientados sobre as mais diferentes maneiras de trabalhar todas as suas dificuldades existente, e como desenvolver melhor as 4 habilidades.

Algumas dessas indicações são de sites em inglês, onde encontram não só atividades de *listening*, mas também das demais habilidades, indicações como assistir a filmes com áudio e legenda em inglês, ouvir música, bem como as estratégias de leitura são mais algumas das atividades mencionadas.

As respostas dadas a 5ª questão do questionário são bastante reveladoras. Percebemos que a prática de ler textos em inglês é a estratégia mais usada pela maioria dos alunos-colaboradores. Seguida por outras, como assistir a filmes, séries, jornais, etc., visita a sites em inglês, ler livros e a procura em aprender palavras novas.

Portanto, conclui-se que os alunos sabem quais mecanismos usar para facilitar sua aprendizagem e compreensão da língua, já que a opção, “não sei o que, nem como fazer para melhorar meu aprendizado de inglês.” não foi marcada por nenhum deles. As demais estratégias selecionadas podem ser conferidas no gráfico a seguir:

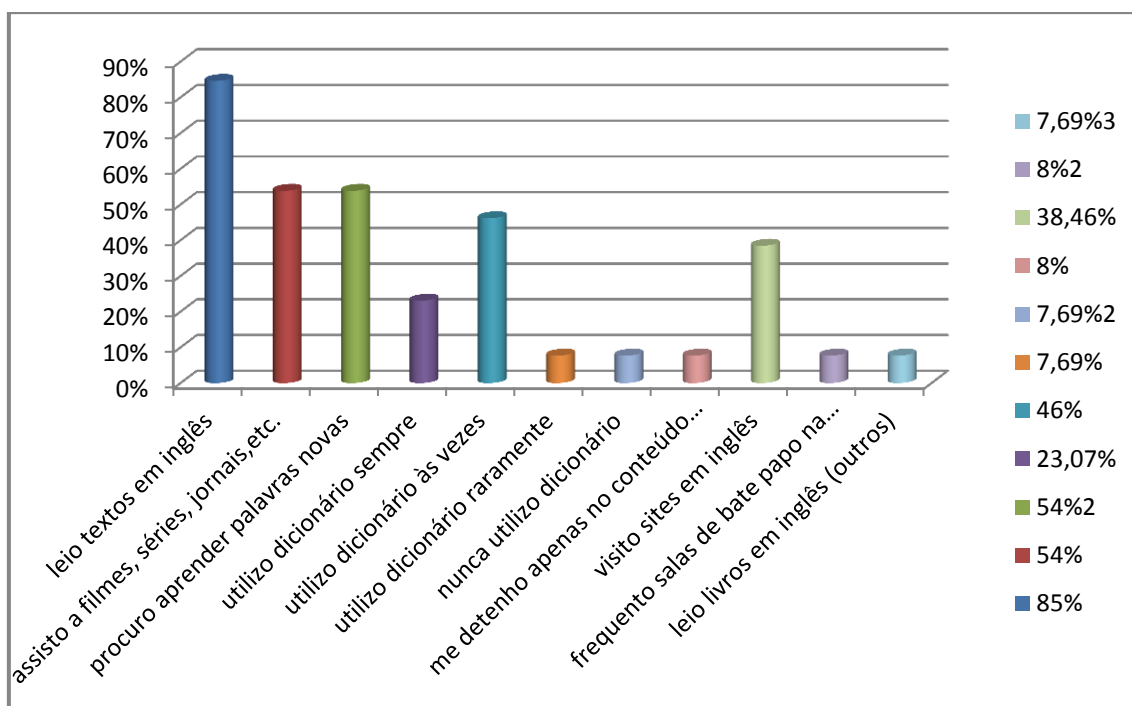


Gráfico 10: Estratégias usadas para facilitar a aprendizagem e compreensão da língua inglesa.
Fonte: Questionário Abril-Maio/2012

Torna-se visível a consciência que os alunos demonstram ter a respeito das estratégias que os auxiliam na aprendizagem do idioma. Isso pode ser decorrência de uma aprendizagem significativa em sala de aula, que tem servido de estímulo para que eles busquem envolver-se com a língua fora do contexto escolar.

Quando perguntados na questão 6 a respeito dos recursos utilizados para obterem uma melhor compreensão textual, 76,92% afirmam que procuram entender pelo contexto, enquanto que na escola pública 70 % afirmam recorrer a tradução, conforme já se evidenciou. Os resultados podem ser conferidos no gráfico apresentado a seguir:

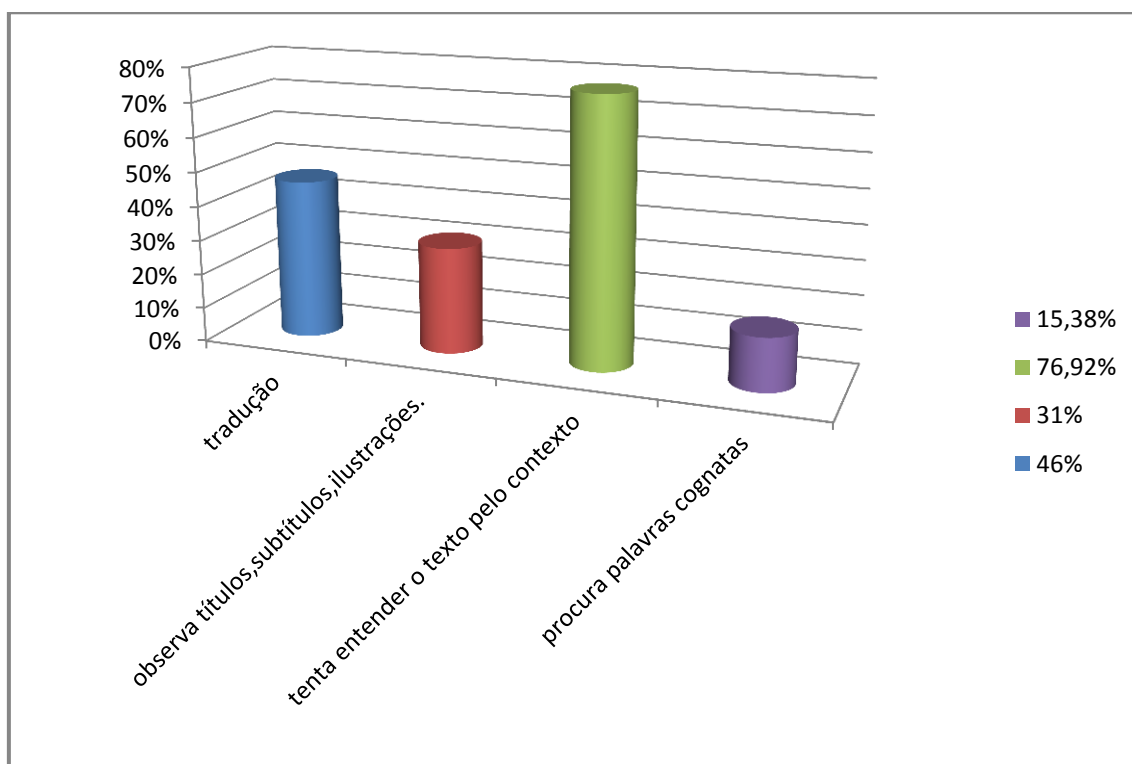


Gráfico 11: Recursos utilizados para compreender melhor textos em inglês.
Fonte: Questionário Abril-Maio/2012

Ao nos debruçarmos sobre os dados e confrontarmos com os resultados encontrados na escola pública referente a essa mesma questão, é impossível não percebermos a diferença exorbitante no percentual de alunos que recorrem à tradução como meio de compreender melhor o texto na língua inglesa. É notória também a

diferença no uso das demais estratégias de leitura. Os dados revelam que estas são bem melhores exploradas na escola de idiomas que na escola pública. Acreditamos que esse fato aconteça por influência do método comunicativo a que os aprendizes da escola de idiomas são expostos em sala de aula.

Apesar de observarmos durante as aulas os alunos se expressarem na língua alvo, mesmo que alguns de forma mais segura que outros, percebemos que a auto avaliação que estes fazem concernente ao seu conhecimento do idioma, principalmente da fala, demonstra seu receio em afirmar que conhece bem a língua. Esse é um fato bastante comum entre alguns jovens e/ou adultos ao atingirem o nível intermediário, pois não raro costumam declarar não dominar bem a língua.

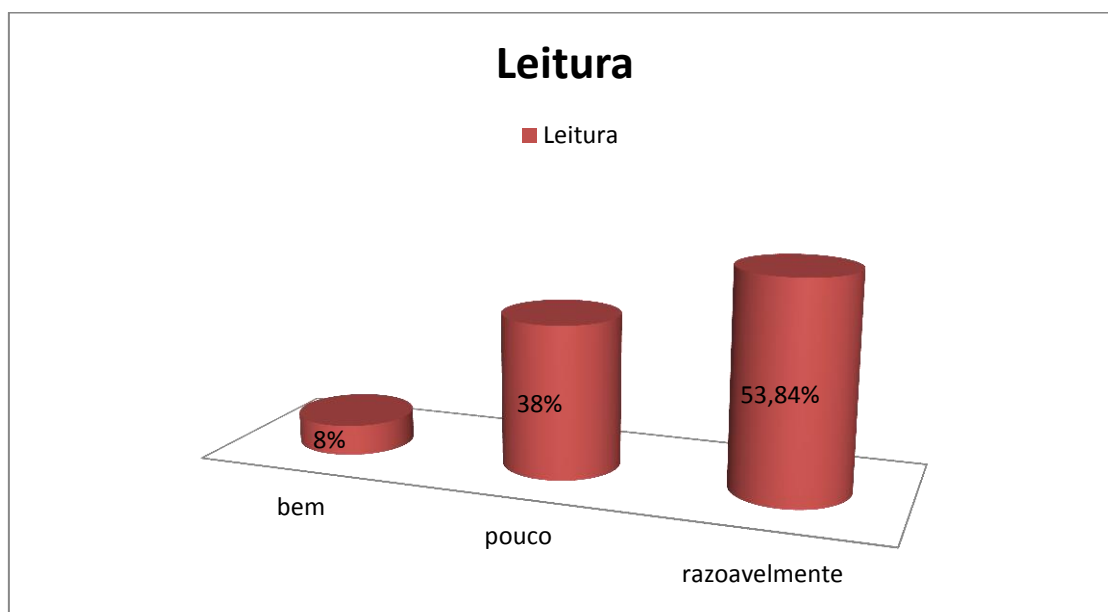


Gráfico 12: Leitura

Fonte: Questionário Abril-Maio/2012

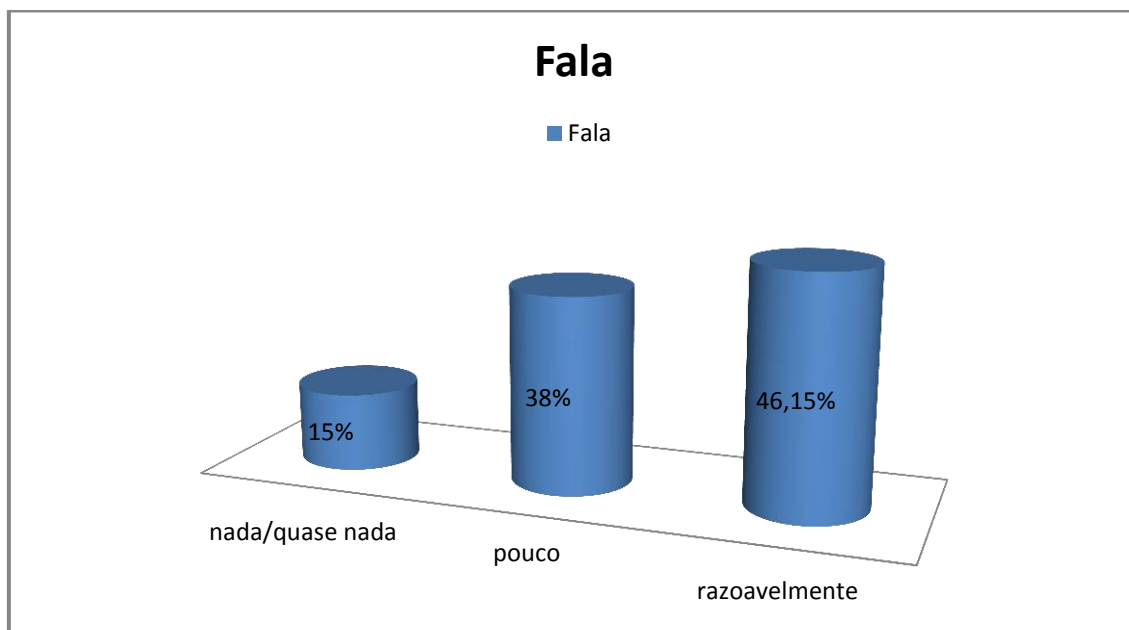


Gráfico 13: Fala

Fonte: Questionário Abril-Maio/2012

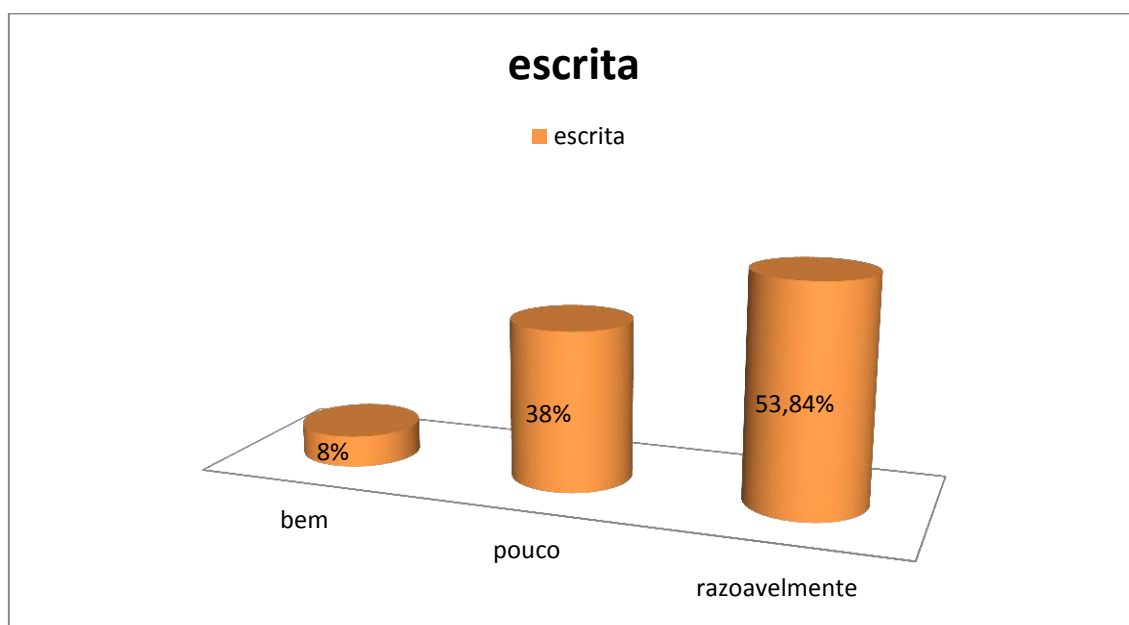


Gráfico 14: Escrita

Fonte: Questionário Abril-Maio/2012

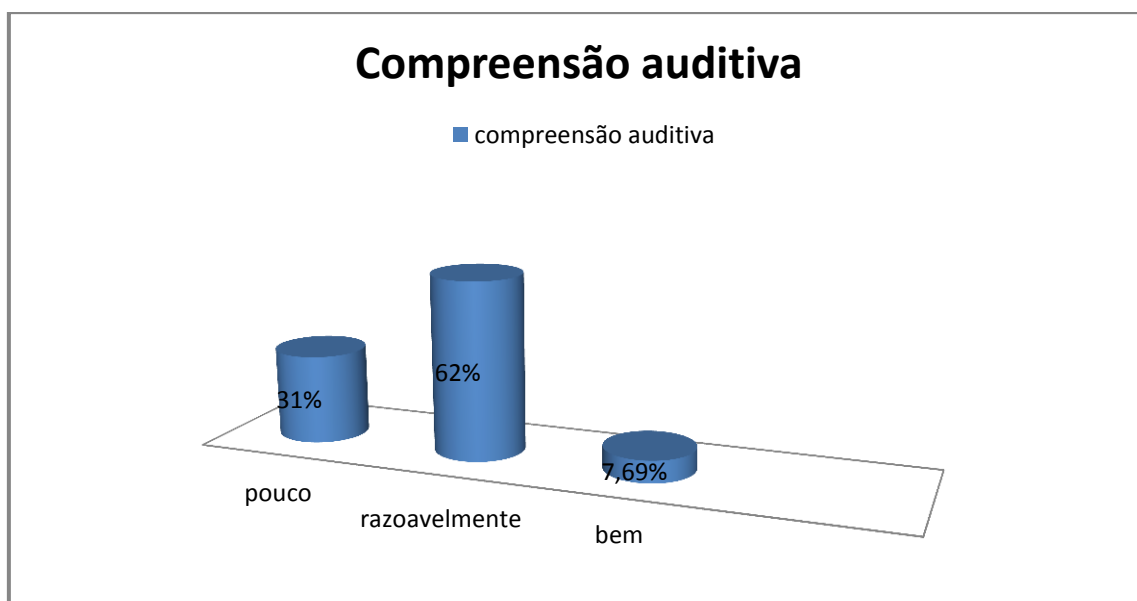


Gráfico 15: Compreensão auditiva
Fonte: Questionário Abril-Maio/2012

Os resultados mostram bem a diferença entre os alunos que entram em contato com a língua estrangeira através de uma abordagem que valoriza o ensino das 4 habilidades daqueles que são expostos a uma metodologia tradicional. Pois apesar de apontarem a compreensão auditiva como a maior dificuldade, 62% dos alunos colaboradores da escola de idiomas pesquisada afirmam dominar razoavelmente essa habilidade, enquanto que na escola pública 53% afirmam que pouco a dominam. Essa diferença estende-se as demais habilidades, leitura, escrita e fala. Esses dados evidenciam a eficácia da abordagem comunicativa que proporciona uma aprendizagem centrada no aprendiz e não só no conteúdo, bem como a importância de uma metodologia que valoriza o aluno, seus interesses e estimule a sua participação tornando-o assim responsável pela sua própria aprendizagem e que tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa.

As questões que se seguem são referentes à avaliação dos alunos quanto aos aspectos metodológicos a que eles são expostos e quanto à avaliação que eles fazem do professor. Observamos que todos os alunos-colaboradores mostraram-se satisfeitos quanto à maneira como a língua lhes é ensinada. Da mesma forma, fazem uma ótima avaliação a respeito do professor, das instalações e dos recursos oferecidos pela escola.

Enquanto que na escola pública o número de insatisfação concernente aos aspectos metodológicos foi bastante negativo. A seguir, se apresenta respostas que revelam algumas dessas afirmações citadas:

A6

Sim. A forma como me ensinam, me dar uma sequência para que eu possa entender e escrever melhor, ou seja, é super proveitoso minhas aulas.

A13

Sim. Pois a metodologia utilizada é dinâmica e interativa.

A6

Otimo. Porque um grande domínio no que fez.

A1

Muito boa, explica bem, didática boa, e é muito simpática, o que nos deixa vontade.

A3

Domina a língua inglesa e tem motivação para ensinar.

A5

Excelente! The best

A6

Sim. São poucos na idade que possui uma alto nível de ensino em língua estrangeira, por isso me orgulho em estudar nessa escola.

A7

Sim, temos tudo o que precisamos para proporcionar nosso aprendizado.

É possível constatar através dos discursos dos alunos da escola de idiomas o elevado grau de motivação destes para aprender inglês. Esse fato pode ser remetido não só a forma como a língua é apresentada a eles, mas também a relevância de se estudar em instalações e fazendo uso de recursos que beneficiam e possibilitam uma aprendizagem significativa, bem como estar em contato com profissionais capacitados que atuam como um orientador, preparando o aluno para usar a língua com segurança e competência.

3.5 Discussão dos resultados

Como sugerem os documentos oficiais - PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000) a responsabilidade do ensino de línguas tem sido direcionada às escolas de idiomas, realidade que precisa ser revista:

Às portas do novo milênio não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível restituir ao ensino médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral a concepção de ensino, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras. (Brasil, 2000, p. 27)

Ao analisarmos os resultados e ao vivenciarmos a realidade do ensino da língua estrangeira na escola pública, a impressão que se tem é que se acredita que o papel reservado a escola tradicional é o de oferecer ao aluno apenas a oportunidade de aprender a língua- alvo de forma consciente, como se a aquisição dessa não fosse possível, o que é totalmente equivocado. A aquisição do idioma estrangeiro é possível sim se o ensino deste for desempenhado em um ambiente que ofereça ao aluno a oportunidade de ter experiência na e com a língua estrangeira.

Quando nos debruçamos sobre os resultados da pesquisa encontramos dois cenários bastante distintos. Um fator que chama a nossa atenção ao analisarmos os dados coletados na esfera pública é que embora os alunos se mostrem desmotivados com o método, a maioria afirma gostar de estudar inglês, valoriza o ensino da língua estrangeira e reconhece a sua relevância tanto no âmbito profissional como no

sociocultural. Esse elemento é muito importante e deve ser considerado como um aspecto positivo para estimular a aquisição da língua estrangeira. Deve ser levado em consideração, pois pode ser um meio de motivar os alunos e despertar neles o interesse para o aprendizado.

Vale lembrar que a motivação é fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz e esta pode ser dividida em dois tipos: *extrínseca* e *intrínseca*. A motivação **extrínseca**, que diz respeito a fatores fora da sala de aula, e a motivação **intrínseca**, relaciona-se ao que acontece dentro da sala de aula. Schutz (2003, p.1-2) coloca que,

se o ambiente em que o aprendizado da língua deve ocorrer for autêntico e proporcionar atividades voltadas aos interesses do aprendiz, o grau de motivação será alto. Entretanto, se o ambiente carecer de autenticidade, de elementos da cultura estrangeira, como por exemplo, uma sala de aula com um número excessivo de alunos e um professor de proficiência limitada, onde a L2 dificilmente se impõe sobre a L1, e se as atividades nesse ambiente forem ditadas por um plano didático predeterminado em vez de centradas na pessoa e nos interesses do aprendiz, o grau de motivação será baixo.

O problema da desmotivação é evidente na escola pública quando tem um programa que enfatiza *language learning* (*estudo formal*). Enquanto que na escola de idiomas encontramos um cenário que enfatiza *language acquisition* (*assimilação*). Por isso observamos facilmente a ocorrência natural de motivação para o aprendizado da língua, independente de idade. Para Krashen³¹ (1981, *apud* Richards e Rodgers 2001, p.22) a ‘Aquisição’ (*acquisition*) ocorre em situações comunicativas no mundo real. Enquanto que a ‘Aprendizagem’ (*learning*) ocorre em ensino formal (sala de aula).

Portanto, uma pessoa que tem a oportunidade de ter contato com a língua estrangeira em situações reais, interagir e vivenciá-la de forma autêntica e não de maneira mecânica e descontextualizada, certamente alcançará fluência.

Outro resultado que nos faz refletir a respeito de como o ensino da língua estrangeira tem se processado na escola pública é a respeito das dificuldades apontadas

³¹ Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford Pergamon. SNI in RICHARDS, JACK C.; RODGERS, Theodore S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, P.22

pelos alunos referentes à aprendizagem do inglês. Percebemos que além de apresentarem problemas em usar e entender a língua de forma significativa, 30% afirmam não saber como fazer para desenvolver suas habilidades linguísticas, embora alguns alunos declarem fazer uso de alguma estratégia de aprendizagem como assistir a filmes, jornais, bem como desenvolver o vocabulário. Outro dado revelador é que 26,66% declaram se restringir apenas aos conteúdos gramaticais e nada fazem para encontrar meios de vencer os obstáculos encontrados no processo de aprendizagem e 70% recorrem à tradução para compreender um texto.

Acreditamos que esse cenário seja decorrente do aspecto metodológico. Observamos, através do depoimento dos professores e até mesmo pelo discurso dos alunos, que o grande número de aulas voltadas para o ensino da gramática normativa ainda é grande, embora a leitura também exerça um papel importante nas aulas de inglês. Esse fato é comprovado por P2 quando em entrevista fala sobre as dificuldades em se trabalhar as 4 habilidades de forma igualitária e diz que esses problemas ocorrem devido a metodologia: “desde a base não funciona agente não aprende inglês nas aulas de inglês agente começa aprendendo gramática e a traduzir um texto consultando um dicionário”. Ele ainda aponta outros fatores que servem de empecilho, como “a questão dos recursos e principalmente a questão da grande quantidade de alunos em sala e também da formação do professor.”

A necessidade de aulas diferenciadas que ofereçam ao aluno a oportunidade de ter uma aprendizagem significativa é claramente identificada na fala dos alunos colaboradores, como de A25, quando diz “Falta incentivo desde o material, acho que deveria ter mais incentivo, usando músicas, brincadeiras para descontrair.” A25: “Nota 10. É uma ótima professora, mas ela é melhor ensinando sociologia.” e na fala de A27: “Precisava de coisas novas, para incentivar mais os alunos.” A desmotivação com as condições de ensino em que estão inseridos, bem como com a metodologia, é bastante visível.

Entretanto, não é apenas o aspecto didático metodológico que fica a desejar, mas também o físico estrutural das escolas públicas. O que também contribui de forma negativa é o grande número de alunos nas salas de aula, como já foi ressaltado por P2, o número de aulas reduzidas principalmente no 3º ano e a falta de recursos que dificultam

a execução de um trabalho voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Outro elemento que dificulta o desenvolvimento das aulas de língua estrangeira é que ao serem inseridas outras disciplinas no currículo, como sociologia, filosofia e o espanhol, a aula de inglês do terceiro ano, que três anos atrás eram três, passou a duas até o ano de 2011 e agora foi reduzida para uma aula semanal de quarenta e cinco minutos nos turnos diurnos e no noturno são aulas de apenas quarenta minutos.

Entendemos e defendemos a necessidade de se incluir novos conteúdos ao currículo, até mesmo outra língua, assim o aluno terá condições de escolher aquela que tem mais afinidade. Contudo, não compactuamos com a ideia da redução da carga horária de outras matérias, e acreditamos que nesse caso a matéria mais afetada foi a língua inglesa. Precisamos de uma educação que ofereça propostas de qualificação docente e de melhorias para o ensino ao invés de um sistema educacional que prime apenas pela quantidade. Com todos esses obstáculos criados é bastante difícil oferecer ao aluno uma educação de qualidade. Essa opinião é também compartilhada por todos os professores-colaboradores, como também pelos alunos inseridos na pesquisa da escola pública, como coloca A19: “Deveria ter mais aulas, porque tem apenas uma na semana.” E quando perguntado em entrevista a esse respeito, P2 foi categórico ao afirmar que não concorda com o número de aulas destinadas para o ensino do inglês. Ele justifica dizendo que

a quantidade de aulas que agente usa para a língua portuguesa é mais do que o dobro do que se usa para uma língua inglesa, o nível de exigência é o mesmo os recursos da língua inglesa são infinitamente menores, então eu considero que a grade curricular para a língua inglesa é um absurdo, o tempo que a gente tem para trabalhar é um absurdo e por melhor que seja o profissional ele não consegue atingir os objetivos dele.

A questão do tamanho da grade curricular da língua inglesa destacada por P2 é bastante relevante, especialmente se considerarmos o número de aulas que se tem e se levarmos em consideração todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, como já mencionamos no Capítulo I.

Chamamos ainda a atenção para o aspecto formação profissional, pois apesar de encontrarmos profissionais responsáveis e comprometidos com o ensino da língua na

esfera pública, observamos que simplesmente os conhecimentos adquiridos na graduação não são suficientes, pois a realidade nos remete ao fato de que na maioria das vezes as faculdades de Letras e até mesmo as universidades federais e/ ou estaduais não capacitam o graduando a falar a língua. Fator esse que compromete e dificulta o ensino da língua estrangeira. Como afirma Paiva (2007, p. 32), “é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa aprender aquilo que ele mesmo não sabe”. Não é raro encontrar professores que dominam perfeitamente os aspectos gramaticais, mas pouco a falam. Por isso, para uma melhor capacitação, muitos recorrem a cursos de idiomas para que assim possam desenvolver um trabalho mais eficaz e obter uma melhor qualificação. Um bom exemplo para tal afirmativa são os 4 professores-colaboradores, que buscaram aprimorar suas habilidades fora do seu curso de graduação.

P1, que cursou apenas o nível 1 em uma escola de línguas, e P2, que cursou até o nível pré-intermediário expressaram seu desejo em concluir o curso, pois acreditam que isso ajudaria e muito na realização de seu trabalho. Isso é evidenciado quando comparamos o trabalho desses ao de P3 e P4, que tiveram sua graduação em Letras, mas buscaram adquirir por outros meios um nível mais elevado de capacitação profissional tanto no aspecto linguístico como no metodológico. Registramos no discurso de P2 a insatisfação com a sua formação quando declarou que apesar disso busca desenvolver uma aula diferenciada. E acredita que a formação docente ainda deixa muito a desejar e crê que aqueles que têm sua formação acadêmica nas instituições federais tem uma melhor formação. Não percebemos na escola pública a preocupação nem da escola nem tão pouco dos governantes em oferecer meios ou oportunidades aos docentes para aprofundarem seus conhecimentos linguísticos e metodológicos na língua estrangeira, ou seja, a formação continuada é deixada totalmente na responsabilidade do docente, não há nenhum incentivo para que ela aconteça.

Observamos ainda que o livro adotado oferece a oportunidade de trabalhar as 4 habilidades, mas concordamos com P1 e P2 quando afirmam que a realidade dificulta essa realização. Citaremos como exemplo as atividades de *listening*, é difícil executar uma atividade de compreensão auditiva quando a sala de aula não oferece uma acústica favorável e não se tem recursos para tal. Cremos também que o que dificulta as atividades propostas no material didático é em relação ao nível em que elas se

apresentam. Na verdade o problema pode ser direcionado ao nível dos alunos, como expressa P2 em entrevista, quando diz que acredita que se os alunos tivessem uma melhor qualidade de ensino no fundamental teriam uma maior motivação no ensino médio e acrescenta dizendo que os alunos “chegam no nível médio com uma base quase zero”..., “a gente chega no nível médio e tem alunos que não sabem quase nada”. Esse fato também dificulta a realização dos exercícios de conversação propostos. A falta de base dificulta o uso da língua alvo especificamente das estruturas mais complexas.

Portanto, os resultados mostram que o ensino da língua estrangeira na esfera pública ainda tem um longo caminho a percorrer, pois embora o objetivo das Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (2006) seja de retomar a reflexão sobre a função educacional destas como também de ressaltar a sua importância, visando assim, ensiná-las de forma que contribua para a formação crítica dos indivíduos tal objetivo não está sendo alcançado.

Voltando-nos agora para o cenário encontrado na escola de idiomas que é completamente heterogêneo, deparamo-nos com alunos atraídos pelo estudo do inglês, conscientes da importância da língua em um mundo totalmente globalizado, bem como positivamente influenciados pelo método, pelo aspecto físico estrutural e pelas condições de aprendizagem que lhes são oferecidas. Eles ainda bem fazem uma ótima avaliação dos docentes, como declaram A3 “Domina a língua inglesa e tem motivação para ensinar.” e A6: “Sim são poucos na cidade que oferece um alto nível de ensino em língua estrangeira, por isso me orgulho em estudar nessa escola.”

Os dados coletados revelam que embora os aprendizes enfrentem algumas dificuldades no processo de aquisição da língua estrangeira, como o *listening comprehension*, por exemplo, fator apontado por 53,84% dos discentes como também pelos docentes da escola de línguas que participaram da pesquisa, eles se revelam conscientes a respeito dos mecanismos existentes para trabalhar essas e outras possíveis dificuldades e são visivelmente incentivados a desenvolver sua autonomia enquanto aprendizes do idioma estrangeiro.

Mais uma vez fazemos referência ao aspecto metodológico, uma vez que acreditamos que toda essa motivação, autonomia e capacidade de utilizar a língua de forma eficaz é decorrente de uma abordagem que oferece meios que facilitam e contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa. Ressaltamos ainda

que outros fatores, como o número de alunos em sala de aula, o tempo e número de horas aulas semanais, os recursos oferecidos, o aspecto físico estrutural e a capacitação docente também contribuem nesse processo.

É perceptível que quando o aluno está inserido em um contexto propício para a aquisição do idioma alvo e não em um contexto que prima pelo estudo formal, ele apresenta melhores resultados. Percebemos que a escola de línguas escolhida para a pesquisa proporciona um ambiente de aprendizagem que conduz o aluno a um desempenho comunicativo satisfatório, coloca-o em situações do mundo real, pois as atividades comunicativas trabalhadas oferecem ao aprendiz a oportunidade de se inserir em situações contextualizadas da língua-alvo.

Por isso o uso de atividades que permitam um ambiente alternativo de aprendizagem formado por tarefas comunicativas é extremamente relevante, uma vez que estas dão ao aluno a oportunidade de interagir e produzir na língua estrangeira, criar contextos significativos de comunicação e consequentemente dão mais responsabilidade ao aluno.

É necessário, portanto, entender o significado de tarefa comunicativa ao considerarmos a relevância do uso dessas atividades em sala de aula, bem como os seus feitos. Para Nunan³² (1989, p.10 *apud* Nunan 1991, p.8. tradução nossa)³³, a tarefa comunicativa é “uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma. [...]”. Inferimos assim que a tarefa comunicativa cria um contexto que motiva o uso da língua alvo e permite um ambiente alternativo de aprendizagem, pois estas se assemelham demasiadamente aquelas atividades desenvolvidas diariamente pelos aprendizes.

Um aspecto bastante relevante no cenário observado é o papel do professor em sala de aula, a maneira como ele organiza, intervém e desempenha as atividades

³²Nunan,D.1989, *Desingning Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press SNI in Nunan, David.(1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall Europe. P. 8.

³³a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.[...]

desenvolvidas, agindo o tempo todo como um orientador ou facilitador que atende as necessidades e questionamentos do aluno e monitora seu desempenho.

Outro aspecto que identificamos na escola de idiomas é quanto à formação docente. Estes, além da graduação, possuem a competência comunicativa, bem como capacitações e treinamentos voltados especificamente para o ensino da língua estrangeira. Observamos também a preocupação da instituição em oferecer e incentivar a formação continuada. Os docentes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos linguísticos e metodológicos e são incentivados a isso constantemente tanto com a participação em encontros internos como também em eventos interestaduais, quando há a troca de experiências e de conhecimentos com profissionais brasileiros e internacionais.

Por fim, é imprescindível ainda colocar a questão do material didático que não só traz atividades que exploram as 4 habilidades como também aproximam o aprendiz de situações reais e oferece subsídios para uma melhor realização destas. Algo muito interessante que observamos é que as atividades desenvolvidas em sala de aula não se restringem apenas àquelas propostas pelo livro didático. O professor tem a liberdade para criar e implementar tarefas sempre que considerar relevante e acreditar que estas contribuições positivas e significativas para o aprendiz, ou seja, as necessidades e sugestões dos alunos são respeitadas.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A realização desta pesquisa possibilitou constatar que a maneira de ensinar inglês evoluiu de forma extraordinária e hoje este idioma assume o papel da língua internacional mais importante. Sabemos que o comércio exterior e a globalização tem contribuído fortemente para este fim. A nossa vida foi invadida pelas inovações tecnológicas, canais de TV locais e via satélite, jornais, internet, etc. Em quase todos os lugares que vamos podemos encontrar textos, folhetos e outros artigos na língua inglesa. O campo profissional prioriza aqueles que falam outra língua. Enfim, há uma gama de fatores que evidenciam a necessidade da aquisição da língua estrangeira inquestionável.

Contudo, mesmo diante dessa constatação e dos avanços realizados no ensino de Língua Estrangeira aqui no Brasil, o ensino de inglês nas escolas públicas ainda tem um longo caminho a percorrer, uma vez que não são oferecidas aos alunos condições favoráveis para adquirirem as quatro habilidades essenciais, ler, ouvir, falar e escrever, dificultando, assim, uma melhor qualificação profissional. A pesquisa nos coloca diante de problemas que embora já conhecidos e debatidos parecem esquecidos ou até mesmo ignorados.

Vale ressaltar que não basta reconhecer que os problemas existem. É preciso buscar soluções, traçar caminhos, apresentar propostas de melhorias. A preconização da competência comunicativa e um redirecionamento de prioridades para o ensino de Línguas Estrangeiras pelos documentos oficiais brasileiros sem apresentar soluções e oferecer condições de ensino favoráveis é inviável e utópico.

O problema ainda se torna mais grave com a redução da carga horária no terceiro ano. Essa atitude só revela o descaso com a língua estrangeira e é até certo ponto contraditório, pois ao mesmo tempo em que os documentos oficiais reconhecem ser insuficiente o número de horas disponibilizado à língua estrangeira uma atitude como essa é tomada e a justificativa é a inclusão de novos componentes curriculares. Essa é mais uma prova de que a educação brasileira precisa ser repensada. De nada adianta tais modificações no currículo se condições favoráveis de ensino não são oferecidas e a construção do conhecimento for impossibilitada de acontecer de uma maneira plena e responsável.

É inadmissível que uma educação que alega ter um papel formador continue se anulando e colocando a responsabilidade do ensino de inglês sobre as escolas de idiomas. A argumentação colocada pelas Orientações Curriculares de que os objetivos das escolas regulares diferem dos objetivos das escolas de idiomas não justifica a omissão e transferência de obrigações. O documento parece esquecer que os métodos aplicados pelas escolas de idiomas também se diferem, e que embora alguns métodos utilizados abram margem apenas para ensino linguístico, outros, como a abordagem comunicativa, abrem espaço não só para o aspecto linguístico, mas também para a formação do indivíduo.

Vimos que a escola regular apresenta um quadro de docentes comprometidos e preocupados com o sucesso da língua estrangeira, como também com a sua formação continuada. Contudo, de certo modo incapacitados de por em prática as propostas apresentadas pelos documentos oficiais e ainda voltados para o ensino descontextualizado da gramática normativa e privilegiando apenas o ensino de leitura em língua estrangeira. O que nos ficou demasiadamente evidente foram a frustração e a insatisfação docente em não poder trabalhar em sala de aula as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir).

É visível que os aspectos físicos da escola são de certa forma precários, uma vez que as salas de aula não têm ventilação apropriada, a lousa branca e o quadro de giz são de baixa qualidade e o acervo da literatura estrangeira da biblioteca é inexistente, já que não se disponibiliza nem mesmo de um simples dicionário de inglês.

Outro aspecto que podemos observar é que embora a escola disponha de alguns recursos tecnológicos o uso desses é inviável e/ou bastante difícil devido a fatores como tempo e em alguns casos pelo fato dos professores não possuírem treinamento específico e apropriado sobre sua utilização no ensino de línguas. Acreditamos que por não possuírem a competência comunicativa os docentes ficam desmotivados e incapacitados de utilizarem esses recursos, não por não saber usá-los, mas por não dominarem o idioma, uma vez que para aplicação da abordagem comunicativa, como também para a realização das atividades propostas por esta, o professor tem que ter o domínio da língua.

Algo que nos impressionou imensamente foi o fato de os alunos se mostrarem desejosos por aprender o idioma estrangeiro e bem como conscientes da sua relevância

no contexto atual, porém, não nos surpreendeu a desmotivação e a insatisfação constada nos discentes para com o método aplicado em sala de aula. Os resultados confirmaram a ineficácia do ensino de inglês na escola pública, pois não prepara o aluno para usar o idioma de forma significativa, ou seja, em situações da vida real. Observa-se que as dificuldades aqui abordadas têm servido de empecilho para a ascensão da aprendizagem da língua estrangeira e tem contribuído de forma direta e indireta para o insucesso do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Por outro lado, a vivência na escola de idiomas fez-nos deparar com um cenário muito diferente daquele presenciado na escola pública, não só no que diz respeito ao aspecto físico, estrutural e recursos oferecidos, mas também a capacitação docente e treinamento específico e apropriado destes para o ensino de línguas. Acreditamos que o entusiasmo dos alunos com a metodologia, com o preparo docente e com recursos utilizados sejam alguns dos aspectos motivadores para que estes aprendam o idioma e obtenham resultados positivos.

Não estamos sugerindo que um aluno que é exposto à abordagem comunicativa está livre de ter problemas e se deparar com dificuldades de aprendizagem. Todavia, nossa experiência nos possibilita constatar que apesar das dificuldades vivenciadas, os aprendizes são melhores orientados e muito mais bem preparados para solucionar os possíveis obstáculos e conseqüentemente alcançarem a competência comunicativa.

Desta feita, compreende-se que é de suma importância que o educador tenha consciência da relevância de usar e conhecer métodos e técnicas que o condicionem a dinamizar sua aula, proporcionando assim uma aprendizagem significativa, além de buscar estar o mesmo estará apto para criar e também manter os seus alunos motivados, atendendo as necessidades individuais destes.

É evidente que as mudanças precisam ser executadas no sistema de ensino da língua estrangeira na escola pública e por que não dizer em todo âmbito educacional, partindo de um maior investimento na capacitação dos docentes e de treinamentos específicos para o ensino de idiomas, ampliação do número de aulas semanais, bem como reduzindo o número de alunos nas salas de aula. Se essas mudanças fossem postas em prática a partir da base (ensino fundamental) com certeza os alunos chegariam mais preparados ao ensino médio. É evidente que apenas estes fatores não são a causa do fracasso do ensino do idioma estrangeiro, mas sintomas graves.

Entretanto, não podemos direcionar a falha simplesmente para o sistema, cruzar os braços e nada fazer a esse respeito. E enquanto essas mudanças não ocorrem em todas as séries do ensino fundamental e médio por que não começarmos com inovações nas três séries do ensino médio? Estamos certos de que, apesar de tudo o que foi exposto, muito pode ser feito para que algumas melhorias aconteçam, a começar pela metodologia.

Nesse sentido passaremos a sugerir algumas propostas de atividades que foram e são desenvolvidas em nossa prática pedagógica ao longo de vários anos com resultados satisfatórios. A inclusão de atividades comunicativas como séries e filmes com áudio e legenda em inglês, músicas, encenações, mesmo diante do fato dos discentes terem pouca habilidade para falar, pois essas falas poderiam ser estudadas e ensaiadas com antecedência, constitui boa estratégia.

Muitos professores utilizam a música uma vez em sala de aula e acreditam já terem cumprido sua missão. É preciso entender que a música pode ser utilizada em vários momentos, de várias maneiras e de forma bem eficaz. Escolher, portanto, uma música que os alunos gostem pode ser bem mais significativo que uma que eles não apreciem. Pode-se fazer com eles uma seleção pessoal das músicas favoritas. O importante é envolvê-los com a tarefa, estimulá-los a cantar e se tiver algum aluno que toque violão convidá-lo para ajudar na execução da atividade. A sugestão de atividade de música apresentada nos apêndices aborda uma temática relevante, o *bullying*, tema que pode ser abordado só através da música mas também através de um artigo. (vide apêndice V)

Assim como a música, utilizar vídeos em sala de aula é uma ótima maneira de se trabalhar o *listening*, o que é de suma importância no aprendizado de outra língua. Essa prática é bastante comum em aulas de língua estrangeira há muitos anos e tem demonstrado ser uma forma dinâmica e real de apresentar a língua, pois auxilia o professor e o aluno a transformar a sala de aula em um caminho de desenvolvimento.

Existe uma gama de filmes e séries de TV bastante interessantes de se trabalhar, como a série *Friends*, por exemplo. Só é preciso ter cuidado com a seleção desse material no tocante ao vocabulário e a cenas impróprias para o ambiente de sala de aula. Trazemos uma sugestão de atividade geral de filme, ou seja pode ser usada com qualquer tipo de filme, bem como um exercício sobre um episódio da série *Friends*, em

uma versão no nível elementar e outra no nível intermediário. (vide apêndices VI , VII e VIII).

Sabemos que o número de aulas bastante reduzido muitas vezes dificulta a execução de um filme por inteiro, por isso, uma boa alternativa é selecionar algumas cenas do filme escolhido e desenvolver atividades que alcancem seus objetivos. Esse problema já não acontece com as séries que tem um tempo de exibição mais reduzido, ou com uma entrevista com alguém famoso, ou um documentário.

Outro tipo de atividade que atrai bastante são *trailers* e comerciais em inglês, os quais podem ser encontrados com bastante facilidade na internet é um gênero bem interessantes de se trabalhar, pois são curtos, muitas vezes engraçados e geralmente oferecem a oportunidade de ser trabalhada a linguagem falada e/ou a escrita. No exemplo sugerido são contemplados filmes nos gêneros drama, romance e desenho animado. (vide apêndice IX e X)

A leitura de textos em inglês é também uma prática bastante significativa, uma vez que possibilita o acesso a outras culturas, traz novas perspectivas e condiciona o leitor a ter uma melhor visão da realidade.

O aprendiz deve ser estimulado a ler textos na língua estrangeira, seja para satisfazer seus propósitos de leitura ou simplesmente para garantir a exposição desses ao uso da língua. O uso de material autêntico tem sido uma ferramenta importante para o ensino do inglês. Portanto, o uso de artigos de revistas, matérias de jornal³⁴, *headlines* etc. é muito eficaz e esse material pode ser facilmente encontrado na internet, pois a variedade e boa qualidade de revistas e jornais *on line* é bem comum nos dias de hoje. (vide apêndice XI)

Apesar de muitos livros didáticos apresentarem uma aparência mais autêntica nos dias atuais, acreditamos que o uso de notícias narrando acontecimentos recentes do seu país ou do mundo pode ser bem atraente e produtiva se a atividade for corretamente trabalhada. É preciso lembrar que um texto deve ser trabalhado em três fases: a **Pré-leitura**, que serve para estimular o aluno e ativar seu conhecimento prévio a respeito do gênero textual, bem como do tema que será trabalhado; a **Leitura**, que é quando o aluno terá a oportunidade de ter um conhecimento mais profundo do tipo de texto, da língua e

³⁴ A atualidade das notícias sugeridas pode variar de acordo com a época em que a atividade for utilizada. Cabe ao professor fazer as alterações necessárias de acordo com o ano em curso e com contexto atual.

do assunto abordado e a **Pós-leitura**, que é a fase em que o professor aplica atividades que dá condições ao aprendiz de refletir sobre o texto lido.

Há também muitas estratégias de leitura que podem ser passadas para o aluno a fim de auxiliá-lo na compreensão do texto na língua estrangeira e com certeza diminuir consideravelmente o uso do dicionário. Algumas dessas estratégias são *Skimming*, que é uma leitura rápida do texto para captar os conceitos e as ideias principais, ou seja, o leitor faz uma exploração geral do texto sem se deter em um ponto específico; *Scanning*, que é quando buscamos encontrar algo específico. Existem outras estratégias como tentar entender a palavra pelo contexto, palavras cognatas e ainda dicas tipográficas.

A aula de leitura precisa fugir do tradicional e trabalhar um texto de forma diferente pode ser mais atraente e tornar a aula bem mais interessante, além de ser uma boa oportunidade de o aluno aprofundar seus conhecimentos na língua e sobre o mundo, tornando-se conseqüentemente um leitor eficiente. Uma boa alternativa é trabalhar artigos que abordem temas bem presentes na realidade dos estudantes. Trazemos a sugestão de um artigo sobre vício. O artigo “*Facebook Addiction - New Psychological Scale*” (ver Apêndice XII) traz um tema bastante atual e que certamente poderá gerar interesse.

Outra maneira de tornar as aulas mais atraentes seria inserir e incentivar o uso da língua alvo no contexto de sala aula começando por estruturas básicas de comunicação, como solicitação para sair, entrar, e muitas outras expressões essenciais para o desenvolvimento de uma conversa entre colegas e professores, como também o uso de jogos de tabuleiro e atividades de conversação. (vide Apêndices XIII)

Uma boa opção ainda é a execução de trabalhos em pares e em grupos, bem como a realização de projetos levando o aluno a perceber o uso da língua fora do ambiente escolar, bem como incentivá-los a falar sobre a sua realidade em outra língua. Uma alternativa bastante positiva e eficaz que já trabalhamos em salas de aula do ensino médio é a elaboração de uma revista ou jornal trazendo acontecimentos ocorridos na sua localidade ou até mesmo na comunidade escolar e depois apresentar para a turma ou para a própria escola e/ ou comunidade. Assim, o *writing* estaria sendo praticado de forma contextualizada e não apenas através de exercícios mecânicos e repetitivos.

Esse trabalho pode ser desenvolvido parte em sala aula, assim o professor poderá orientá-los, e parte em casa, para evitar que todo trabalho recaia em cima dos que tem uma melhor desenvoltura na língua. Outras opções, como pedir para os alunos criarem um vídeo sobre determinado assunto, criar um *blog* da turma com notícias da escola etc. e até mesmo outros recursos existentes na *internet* são procedimentos viáveis.

Envolver o aluno na escolha das atividades é uma maneira de motivá-los e incentivá-los. Uma forma de fazer isso é pedindo a eles sugestões de músicas, filmes e até mesmo de atividades que gostariam de desenvolver. Essa atitude não só contribui para uma melhor metodologia como também facilita o trabalho docente, além de capacitar o aprendiz a desenvolver sua autonomia dentro e fora do contexto escolar.

É preciso esquecer um pouco os programas voltados ao ensino simplesmente da gramática. Como coloca P3, as escolas regulares precisam apresentar o conteúdo de forma mais contextualizada. A sala de aula de língua inglesa precisa oferecer estímulos para o aprendiz e deve ser transformada em um ambiente propício para a aprendizagem desta.

Temos certeza de que os resultados obtidos motivarão não só os discentes, mas também os docentes, pois estes terão uma melhor resposta de todo seu esforço e isso é muito gratificante. Essa motivação é facilmente identificada quando analisamos os resultados encontrados na escola de idiomas, que ao usar uma abordagem que prima pela competência comunicativa, apresenta um alto nível de motivação dos discentes e resultados muito satisfatórios, mesmo diante de algumas dificuldades deparadas pelos alunos para aprender a língua uma vez que são oferecidos mecanismos para estas sejam trabalhadas e os objetivos dos aprendizes alcançados.

No tocante a capacitação profissional, uma excelente alternativa é, além de frequentar um curso de línguas, unir-se a outros profissionais da área e regularmente discutir aspectos de metodologias e trocar experiências. Se não é possível fazer isso de forma presencial, pode-se fazer a distância. Aprimorar-se por meio da leitura de revistas, jornais e sites especializados para professores pode acrescentar uma gama de conhecimentos e estímulos, bem como proporcionar ao educador a oportunidade de ouvir outras opiniões e assim refletir um pouco mais sobre a sua metodologia.

As dificuldades existem e é certo que muito precisa ser feito, mas também muito pode ser realizado a fim de obtermos melhorias na qualidade do ensino. Outra sugestão

é um melhor uso do material didático adotado, que embora tragam atividades difíceis de serem executadas, são interessantes e que se adaptadas podem apresentar resultados positivos. É importante ressaltar que o livro adotado pela escola pública apresenta sugestões bastante valiosas para o ensino de inglês, como textos com temáticas bem interessantes e gêneros textuais bastante diversificados.

Não temos a pretensão de acreditar que as propostas aqui indicadas solucionarão de maneira miraculosa os problemas existentes. cremos que muitos professores já estão bastante familiarizados com esses tipos de atividades, mas acreditamos que estas trarão uma contribuição bastante significativa no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Vale ressaltar que tudo que foi sugerido pode e deve ser adaptado à realidade de cada docente. O importante é levar para as nossas salas de aula atividades significativas e inovadoras.

É preciso que enxerguemos esse tipo de tarefa não como um elemento extra e sim como uma maneira de proporcionar ao aprendiz a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e horizontes, oferecendo um ensino que foge das metodologias tradicionais, pautado simplesmente no aspecto gramatical.

Essas atividades estão ancoradas do ponto de vista metodológico na Abordagem Comunicativa, método de ensino que não é utilizado pelos professores da escola pública, conforme ficou evidenciado nos resultados alcançados por esta pesquisa, a qual também deixa claro que a metodologia seguida pelos docentes da escola pública ainda se pauta na valorização da gramática tradicional. Além de ausente da sala de aula, verificou-se também que as condições de ensino proporcionadas e os métodos e técnicas aplicadas no contexto de sala de aula, não oferece nem aos docentes nem aos discentes um ambiente adequado e motivador para um ensino- aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Filho, J.C.P. (2010) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

_____. (2011) *Linguística Aplicada-Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição,.

Bolognini, Carmen Zink.Org. (2007).*Discurso e ensino: A língua inglesa na escola*. Campinas, SP: mercado de letras

Brasil. Ministério da Educação. (1961) *Lei 11.1161*. Brasília.

_____. Ministério da Educação (1971). *Lei 11.1161*. Brasília.

_____. Ministério da Educação. (1996) *Lei de diretrizes e bases*. Brasília.

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

_____. Ministério da Educação.(2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. (2002) *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. Ministério da Educação.(2005) *Lei 11.1161*. Brasília.

_____. Ministério da Educação.(2006) *Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias* . Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 240 p.

Brito, Rute Moreira. (2009) Texto *Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?* In: LIMA, Diógenes Cândido de (org). *Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 13-20

Brown, H. Douglas. (1994) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.

Ferreira, Ana Silvia. (1997) Texto: *Revisando a interação: uma retrospectiva histórica introdutória*. In: Celani, Maria Antonieta Alba; Lopes, Amalia de Melo, et al. (org) *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC. 168p.

Gil, Antônio Carlos. (1999). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas,

Leffa, Vilson J. (1988) *Metodologia do ensino de línguas*. In Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p. 211-236.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

Lopes, Amália de Melo. (1997) Texto *Da caligrafia à escrita*. Maria Antonieta Alba; Lopes, Amalia de Melo, et al. (org) *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC,. 168p.

Machado, Rachel, Campos Ticiania R. de, Saunders, Maria do Carmo. Disponível em http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007-issn-1981-6677&Itemid=12. Acesso em 16 de abril de 13

Martinez, Ron. (2003) *Inglês made in Brasil. Origens e histórias das palavras do inglês usadas no nosso português*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Moita Lopes. Luiz Paulo da. (1994) Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: *A linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., Vol.10, nº2,. p.329-338.

Nunan, David. (1991) *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall Europe.

Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (2003) *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB. p.53- 84- disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 17 de abril de 2013.

_____ (org). (2005) *A língua inglesa no Brasil e no mundo*. In: _____. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes. Cap. 1. p. 9-29.

_____ (org) (2007) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição.

_____. (2009) *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*/ Diógenes Cândido de Lima (org). São Paulo : Parábola Editorial.

Schütz, Ricardo. (2003) "Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas" *English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Online. 10 de novembro de 2003.

Pires, Edvalda A.(1997).*Texto: A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa*. In: Celani, Maria Antonieta Alba; Lopes, Amalia de Melo, et al. (org) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC. 168p.

Prator, C. H.& Celce-Murcia, M., (1979) *An Outline of Language Teaching Approaches*. Marianne, and McIntosh, Lois (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House..

Rampazzo, Lino. (2002) *Metodologia científica*. São Paulo: Edições Loyola,.p.144

Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001) *Approaches and methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. (2006) *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. [Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia] São Paulo: Special Book Services Livraria, PORTFOLIO SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 13.

Spratt, M. (1991) “*The Practice Stage, Discourse Chains.*” In *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*, eds. A. Matthews, M. Spratt, and L. Dangerfield. Walton-on-Thames, UK: Thomas Nelson.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa intitulada “O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: verificando a aplicação da Abordagem Comunicativa.” tem como pesquisadora responsável a aluna do Mestrado em Ciências da Educação Dilma Prata Conserva, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Vaneide Lima Silva.

O objetivo dessa pesquisa exploratória é verificar o uso da Abordagem Comunicativa pelos professores de língua inglesa na escola pública e escola de línguas, procurando identificar a metodologia empregada por estes e das condições oferecidas no cotidiano de sala de aula. Bem como coletar algumas informações sobre a experiência destes no ensino de inglês do 3º ano do Ensino Médio e no nível intermediário nas escolas de línguas.

Para isso, será necessário o consentimento para aplicação de questionários ao(s) professor(es) das turmas do 3º ano e nível intermediário bem como, aos seus respectivos alunos, realizando-se depois uma entrevista gravada em áudio com o docente.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e exclusivas para sua execução, mantendo-se sigilo em relação à identificação dos seus participantes. Essa coleta de dados consiste num elemento de fundamental importância para a elaboração da dissertação de mestrado da pesquisadora.

Nome e Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data

Nome Assinatura do sujeito ou responsável

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO PARA O DOCENTE

Prezado (a) professor (a),

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a sua experiência profissional e obter informações acerca do uso da Abordagem Comunicativa no ensino de língua inglesa em escola de línguas para que possamos identificar mais precisamente a metodologia empregada e as condições oferecidas no cotidiano de sala de aula. Esses dados serão utilizados na elaboração de minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, por isso, de antemão, agradeço sua participação.

Instruções:

- Responda com sinceridade e clareza cada questão (lembre-se que sua identidade será mantida em anonimato)
- Marque um **X** na(s) alternativa(s) de múltipla escolha
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço

Atenciosamente,

Dilma Prata Conserva, aluna do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias sob a orientação da Prof.^a Dr^a Vaneide Lima Silva.

Os dados desse questionário serão utilizados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias da aluna Dilma Prata Conserva.

Questionário semiaberto para o docente

DADOS PESSOAIS /PROFISSIONAIS

PROFESSOR:

ESCOLA:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

- ☐ _____
- ☐ Você fez ou faz algum curso de línguas? () sim Nível: _____
() não

1. Você leciona inglês:

- | | |
|---|--|
| ☐ Em geral
_____ anos. | ☐ Na rede privada
_____ anos. |
| ☐ Na rede pública
_____ anos | ☐ Em cursos de inglês
_____ anos. |

2. Qual sua carga horária?

_____ horas/aula por semana

3. Numero aproximado de alunos por turma:

4. Que matérias você leciona?

5. Como você avalia suas habilidades linguísticas?

Ler	Ouvir	Falar	Escrever
☉ Muito bem	☉ Muito bem	☉ Muito bem	☉ Muito bem
☉ Bem	☉ Bem	☉ Bem	☉ Bem
☉ Pouco	☉ Pouco	☉ Pouco	☉ Pouco
☉ Muito pouco	☉ Muito pouco	☉ Muito pouco	☉ Muito pouco

6. Com que frequência você participa de congressos, encontros de capacitação, seminários, palestras ou outros eventos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa? Comente-os.

7. Esses eventos são patrocinados pela escola, secretaria de educação ou outro órgão competente?

8. Que experiência profissional você gostaria de realizar a fim de melhorar sua formação educacional e habilidades linguísticas?

SOBRE MÉTODOS E ABORDAGENS

1. Na sua opinião os PCNs estão funcionando como deveriam? Justifique.

2. Você utiliza os conceitos e soluções propostos nos PCNs quando elabora os objetivos do seu plano de curso?

3. Qual a metodologia que você utiliza e que recursos instituição dispõe para adequar da melhor forma possível o ensino da Língua Inglesa (Laboratório, Sala de áudio e data show, etc.)

4. O que você sabe sobre “Abordagem Comunicativa”? Comente.

5. Você considera importante o ensino das quatro habilidades (Ler, Escrever, Falar, Ouvir), ou leva em consideração uma em detrimento da outra? Comente.

6. Você trabalha com algum material didático?

☐ SIM (vá para a questão 7)

☐ NÃO (vá para a questão 8)

7. Que avaliação você faz desse material? Como e quem faz essa escolha?

8. Como os discentes recebem a Língua Inglesa?

9. Como você avalia seus alunos? Você considera as quatro habilidades, ler, ouvir, falar e escrever?

THANKS FOR YOUR CONTRIBUTION!

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) PROFESSOR (A)

- ❖ Você gosta de ensinar inglês? Por quê?
- ❖ Qual a importância do ensino de inglês nos dias atuais?
- ❖ Os discentes estão conscientes dessa importância? Você fala sobre isso com eles?
- ❖ Quais as maiores dificuldades dos discentes no aprendizado de inglês?
- ❖ Os alunos mostram-se motivados para as aulas de inglês? Justifique.
- ❖ O que você faz para motivá-los?
- ❖ Você considera o número de aulas semanais suficiente? Justifique.
- ❖ Que métodos e/ou abordagens você utiliza em sala de aula?
- ❖ Que estratégias de aprendizagem você passa para seus alunos a fim de ajudá-los a desenvolver suas habilidades linguísticas?
- ❖ O ensino de língua inglesa tem passado por várias modificações e o contexto atual defende o uso da abordagem comunicativa em sala de aula. O que você sabe sobre essa abordagem?
- ❖ Você acredita na possibilidade de ensinar utilizando a abordagem comunicativa? Por quê?
- ❖ Você trabalha o ensino as quatro habilidades?
- ❖ Quais as suas dificuldades em relação ao ensino da Língua Inglesa?
- ❖ Rememore seus tempos de aluno (a) como o seu professor ensinava inglês? Houve mudanças? Se houve quais?
- ❖ Você está satisfeito (a) com o ensino atual de Inglês?
- ❖ Quais as suas sugestões para melhorar o ensino da Língua Inglesa, embasada ou não nos PCNS?

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO PARA DISCENTES

Este questionário tem por objetivo principal obter informações acerca do uso da Abordagem Comunicativa pelos professores de língua inglesa, alunos do 3º ano do ensino médio e do nível intermediário em escolas de línguas; visando identificar a metodologia empregada por estes professores e as condições oferecidas no cotidiano de sala de aula. Os dados desse questionário serão utilizados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Lusófona da aluna Dilma Prata Conserva. *Não é necessária a sua identificação*

REFLETINDO SOBRE O USO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NA ESCOLA

Escola :

Turma/turno:

1. Você gosta de estudar inglês? () SIM () NÃO

2. Você considera o inglês importante para sua formação? Por quê?

3. O que você acha de alguém que fala outra língua, nesse caso, o inglês?

4. Procure identificar qual/quais problemas dificultam sua aprendizagem da língua inglesa. Se for o caso, indique mais de uma alternativa:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| () falta de motivação própria | () dificuldade em escrever |
| () falta de vocabulário | () dificuldade em conseguir ler textos |
| () falta de conhecimento gramatical | () dificuldade em entender o que falam |

- () falta de incentivo do professor () dificuldade em falar
() outros (POR FAVOR ESPECIFIQUE)

5. Que estratégias você utiliza para facilitar sua aprendizagem e compreensão da língua inglesa? Se for o caso, indique mais de uma alternativa:

- () leio textos em inglês
() assisto a filmes, séries, jornais, etc.
() procuro aprender palavras novas e as escrevo para poder lembra-me depois
() utilizo dicionário **(MARQUE A FREQUENCIA)**
() **SEMPRE** () **ÀS VEZES** () **RARAMENTE** () **NUNCA**
() me detenho apenas ao conteúdo gramatical explanado em sala de aula
() visito sites em inglês
() frequento salas de bate papo na internet para me relacionar com estrangeiros
() não sei o que, nem como fazer para melhorar meu inglês
() outros (POR FAVOR ESPECIFIQUE)

6. Ao ler textos em inglês que recursos você utiliza para melhor compreende-los?

- () tradução
() tenta adivinhar o assunto através do título /ou subtítulo ilustrações
() tenta entender a ideia do texto pelo contexto, sem se preocupar com as palavras desconhecidas
() procura palavras cognatas(parecidas com o português)

7. Classifique seu nível de conhecimento do idioma.

Lê	⊙ Nada/quase nada	⊙ Pouco	⊙ razoavelmente	⊙ Bem
Fala	⊙ Nada/quase nada	⊙ Pouco	⊙ Razoavelmente	⊙ Bem
Escreve	⊙ Nada/quase nada	⊙ Pouco	⊙ Razoavelmente	⊙ Bem
Compreende	⊙ Nada/quase nada	⊙ Pouco	⊙ Razoavelmente	⊙ Bem

8. Que avaliação você faz da maneira como lhe é ensinada a língua inglesa, considera adequada?

9. O que você mais gosta e/ou menos gosta nas aulas de inglês?

10. Na sua opinião o ensino de Língua Inglesa precisa melhorar? Em que aspectos?

11. O seu professor demonstra interesse pela matéria? () SIM () NÃO

12. Como você avalia seu professor?

13. A escola oferece condições adequadas para o ensino da Língua Inglesa (Laboratório, Sala de áudio e vídeo, data show, etc.)

THANKS FOR YOUR CONTRIBUTION!

APÊNDICE V

MÚSICA

Video clip disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FVjbo8dW9c8>

Don't laugh at me by Mark Wills

1. Listen to the song and cross out the extra words

I'm a little boy with beautiful glasses
The one they call the ¹geek
A little girl who never smiles at me
'Cause I've got horrible ²braces on my teeth
And I really know how it feels
To cry myself to fall sleep

I'm that little kid on every playground
Who's always chosen be the last
A single ³teenage mother
Tryin' to ⁴overcome my past
You don't have to be my close friend
But is it too much to ask

2. Listen and circle the right word

Don't ⁵laugh at me
Don't **call/fall/hall** me names
Don't get your pleasure from my **chain/fame/pain**
In God's **skies/eyes/dies** we're all the same
Someday we'll all have perfect wings
Don't laugh at me

3. Listen and fill in the gaps with a suitable word.

I'm the on the ⁷corner
You've passed me on the
And I wouldn't be out here beggin'
If I had to eat
And don't think I don't ⁸notice
That our never meet

I lost my and little boy when
..... cross that yellow line
The day we ⁹laid them in the

eyes
street
⁶cripple
wife
enough
Someone
ground

Is the day I my ¹⁰mind
And now I'm down to holdin'
This little sign...so

right/ cardboard/ lost/

Don't laugh at me
Don't call me names
Don't get your pleasure from my pain
In God's eyes we're all the same
Someday we'll all have perfect wings
Don't laugh at me

I'm, I'm thin, I'm, I'm tall
I'm, I'm hey, aren't we all

blind / fat /deaf / short

Don't laugh at me
Don't call me names
Don't get your pleasure from my pain
In God's eyes we're all the same
Someday we'll all have perfect wings
Don't laugh at me

4. Qual é a temática abordada na música? _____

5. Leia novamente a canção e identifique os casos mencionados pelo autor.

- I. A boy wearing glasses and being called a geek.
- II. A girl who wears braces and doesn't want to smile.
- III. A man with insomnia
- IV. A kid whom his friends don't like playing with.

As alternativas corretas são:

- a) I and II
- b) I, II and IV
- c) III and IV
- d) I, II and III
- e) all the alternatives are correct

6. Ao lermos o verso abaixo extraído da canção inferimos que é,

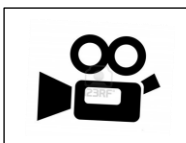
*I'm the cripple on the corner
You've passed me on the street
And I wouldn't be out here beggin'
If I had enough to eat
And don't think I don't notice
That our eyes never meet*

- a) sobre uma mãe que perdeu o filho
- b) um garoto que não tem amigos
- c) um divorciado
- d) uma pessoa com problemas mentais
- e) um deficiente que pede comida

7. Leia a música novamente e prestando atenção ao contexto relacione as palavras enumeradas com a tradução correta.

	mente		adolescente
	aleijado		nerd
	aparelho		perceber
	ria		superar
	deitamos		esquina

APÊNDICE VI



FILM ACTIVITY



1. What kind of film is it?

Comedy	
Thriller	
Cartoon	
Drama	
Romantic	
Adventure	
Science Fiction	
Action	

2. Where was the film set?

3. Who are the main characters of the film?

4. How would you describe their personality? You can use some of the adjectives in the box to help you.

extrovert / friendly / self-confident / unfriendly / insecure / arrogant / shy / bossy

1.	2.	3.

5. New words /slang/ expression I learned. Write the translation.

6. What adjectives would you use to describe the film?

This film is _____

APÊNDICE VII

F.R.I.E.N.D.S

Season 10
Episode 14

The One with Princess Consuela

True or false

1. Phoebe changes her name to Princess Consuela Banana Hammock. ____
2. Chandler finds out that Monica changed her last name. ____
3. Monica and Chandler take Joey to their house to convince him it is a good move he tries to find anything wrong with the house so they wouldn't buy it. ____
4. Monica goes to a job interview at a restaurant but her current boss is sitting right beyond her. ____
5. Rachel does not get the new job and loses her job at Ralph Lauren. ____
6. Mackenzie is nine. ____
7. Mackenzie reads a lot. ____
8. Mark takes Phoebe for dinner to discuss a job offer for her. ____
9. Monica and Chandler Love the new house. ____
10. Joey isn't afraid of girl ghosts. ____

Match the phonetic symbols to the correct word.

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. /aɪ'diə/ | () anything |
| 2. /faɪnd/ | () reason |
| 3. /'riː.zən/ | () something |
| 4. /'siə.ri.əs/ | () parent |
| 5. /'en.i.θɪŋ/ | () jealous |
| 6. /'peə.rənt/ | () find |
| 7. /'sʌm.θɪŋ/ | () idea |
| 8. /'dʒel.əs/ | () serious |

F.R.I.E.N.D.S

After watching

Ask your partner

1. Do you like watching TV? What's your favourite type of TV programme?
2. What's your favourite TV programme?
3. How much TV do you watch everyday?
4. Do you leave your television on during meals with other people? (for example your family)
5. Do you prefer to watch the television alone or in company?



APÊNDICE VIII



The One with Princess Consuela

Before watching

Vocabulary box

1.an agreement between two people or organizations in which money or property is kept by a third person or organization until a particular condition is completed.
2.giving help and encouragement. /showing agreement and giving encouragement.
3. of the present time.
4. to put something or someone in a place where they cannot be seen or found, or to put yourself somewhere where you cannot be seen or found.
5. describes an activity that you do not want to do because it needs a lot of effort
6. extremely surprising; INFORMAL APPROVING very good.

hide - supportive - hard work - escrow - amazing - current



Complete the script below then watch and check it.

[Scene: Chandler and Monica's apartment. They are having a diner party with Phoebe and Mike.]

idea- fun- married - happened- news – middle

Mike: (raising his glass) Thank you guys for having us over.

Phoebe: Oh! Yeah, this is....., couples night.

Chandler: Yeah, I don't know why we hang out with couples more often.

Monica: Well, because every time we do, you make jokes about swinging and scare them away.

Chandler: You mean that Portuguese couple? Yeah, like you wouldn't have done it. (she shrugs)

Ross: (entering) Hey, you guys... I have great

Monica: Ross, we're kind of in the of diner here.

Ross: Oh, well, er, I already ate, but sure...! (they all look at each other when Ross grabs a plate) Guess what at work today...

Chandler: A dinosaur died a million years ago?

Ross: Try sixty-five million years ago, and then try sssshhhhhh.... My tenure review board met today and I hear it's looking *really* good.

Phoebe: Wow!

Ross: Yeah. Do you have any..... what this means in academic circles, uh? I am gonna get *laid*.

finally -wanted - believe – working – Congratulations

Rachel: (while entering) Hi you guys.

All: Hey.

Rachel: Ooh, Italian! (she also grabs a plate)

Monica: No one seconds, right?

Ross: No, no. I-I'm good.

Rachel: Hey you guys... You're never gonna..... it. This headhunter called me. I have a meeting tomorrow with Gucci. Gucci wants *me*.

Ross: I'm up for tenure.

Rachel:!

Ross: You too! What are the odds?

Rachel: Ooh! (they hug)

Joey: (enters) Guess what? (they all look expectantly at him) I got that seed out of my teeth.

Monica: I don't know who I'm happiest for...

Phoebe: *I do*, he's been on that all day! (looking at Joey)

True or false

1. Phoebe changes her name to Princess Consuela Banana Hammock. ____
2. Chandler finds out that Monica changed her last name. ____
3. Monica and Chandler take Joey to their house to convince him it is a good move he tries to find anything wrong with the house so they wouldn't buy it. ____
4. Monica goes to a job interview at a restaurant but her current boss is sitting right beyond her. ____
5. Rachel does not get the new job and loses her job at Ralph Lauren. ____
6. Mackenzie is nine. ____
7. **Mackenzie** reads a lot. ____
8. Mark takes Phoebe for dinner to discuss a job offer for her. ____
9. Monica and Chandler Love the new house. ____
10. Joey isn't afraid of girl ghosts. ____

F.R.I.E.N.D.S



Match the phonetic symbols to the correct word.

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. /aɪ'drə/ | () anything |
| 2. /faɪnd/ | () reason |
| 3. /'ri:zən/ | () something |
| 4. /'sɪə.ri.əs/ | () parent |
| 5. /'en.i.θɪŋ/ | () jealous |
| 6. /'peə.rənt/ | () find |
| 7. /'sʌm.θɪŋ/ | () idea |
| 8. /'dʒel.əs/ | () serious |

APÊNDICE IX

TRAILERS

Do you like watching films? What kind of films do you like watching? Watch some film trailers and answer the questions about them.

The impossible: <https://www.youtube.com/watch?v=Bgw394ZKsis>

The vow : <https://www.youtube.com/watch?v=0utXWsKLOYQ>

Rio: <https://www.youtube.com/watch?v=P1GRO31ve5Q>

Film 1

Name:

1. Where does the story take place?

2. What natural disaster is related to it?

3. What type of film is it?



Film 2

Name:



1. Where are the main characters getting married?

2. What happened to Paige?

3. The film is
a. based a real story b. a comedy c. a fiction movie
4. Paige thinks Leo is **a nurse/ a doctor/ a friend.**

Film 3**Name:**

1. Where does it take place?

2. What kind of film is it?

3. Blu is **a macaw/ a whale/a dog.**
4. What's the problem with Blu?

5. Name some of the other animals of the film:



APÊNDICE X

COMERCIAIS

VIDEO Lesson Activity – Commercials

Os vídeos estão disponíveis nos endereços abaixo.

Oreo: <https://www.youtube.com/watch?v=m0rKn7X7UWk>

Omo : <https://www.youtube.com/watch?v=8B9slRRbmCM>

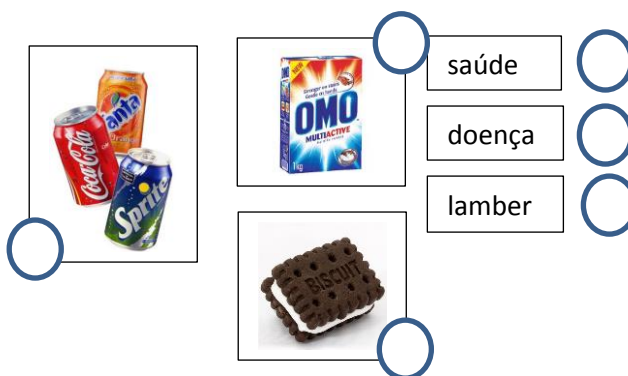
Coca cola: <https://www.youtube.com/watch?NR=1&v=ORDRI0swmA0&feature=endscreen>

Hallmark: <https://www.youtube.com/watch?v=WdHqQpBwTlk>

Before listening

I. Match the words below to the translation or pictures.

- a. lick
- b. chocolate biscuit
- c. washing powder
- d. soft drink
- e. sickness
- f. health



II. Watch the commercials and answer the questions below. Use the words in the box to help you. There are extra words.

Car – soft drink – cookies – card – supermarket – washing powder – chocolate

What's the TV commercial about?

Would you buy it?

1.	
2.	
3.	
4.	

Down on work

Answer the questions about **advert 3**.



- What was created by coca cola?

- How many countries enjoyed the friendship machine? _____
- How many cokes were sold in 9 hours vending? _____
- What was the effect of the campaign on the public? What happened around the world? _____

- What's your favourite commercial? Why?

III. Listen to advert 4 again and complete the sentences.

- Tell me you _____ me.
- _____ me I'm _____.
- Tell _____ that I'm Still the _____.
- That I'm _____ super _____.
- Tell me you _____ me.



IV. In which commercial did you hear or see the sentences below?

- "We created something special for them to celebrate." _____

- b. "Tell me you'll never let me go." _____
- c. "Hands off daddy" _____
- d. "If you love something, you set it free." _____
- e. "That's all I need." _____
- f. "Daddy I'm here to explain to you how to eat an Oreo" _____
- g. "The day all friends get together." _____

APÊNDICE XI

NOTÍCIAS

Reading the News



Do you like Reading? How often do you read the News?

1. Read the following headlines and match them with the newspaper sections where you could find them

- a. Environmental threats could push billions into extreme poverty, warns UN
- b. Pope Francis' childhood crush says he became a priest after she snubbed his lovelorn pleas: 'He said if I didn't marry him, he would become a priest'
- c. Prison guard shoots at finger in effort to remove wedding ring during fight with wife
- d. Cynthia Kenyon: 'The idea that ageing was subject to control was completely unexpected'
- e. Utah couple brought kids, aged 2 and five, along for bank robbery: cops
- f. Rio 2016 Olympics: IOC warns about delays



- Sports _____
- Crime _____
- News _____
- Environment _____
- Science _____

Two kids went along for the ride when their parents robbed a bank, police have said. William and Michelle Parker's children, aged two and five, sat in the backseat of the getaway car as the couple held up a Wells Fargo branch in Tooele, Utah, on Monday.

But the duo's plan to pay off growing medical bills backfired when the 27-year-olds were spotted pulling up outside the building before their heist by an off-duty cop.

Read

more: <http://www.nydailynews.com/news/crime/couple-brings-kids-bank-robbery-cops-article-1.1289557#ixzz2Ndbla21u>

1

Alfredo Malespini III, 31, told officers he was "trying to get rid of his wedding ring" and decided to "shoot it off." Malespini was taken to a hospital where he was treated for the gunshot wound and also for mental or emotional issues.

PITTSBURGH — A federal prison guard has been charged with shooting his own finger in a drunken attempt to remove his wedding ring during an argument with his wife at their northwestern Pennsylvania home, police said.

A criminal complaint said Bradford police were called just before 9 p.m. March 2 and were met by Alfredo Malespini III, 31, who told officers he was "trying to get rid of his wedding ring" and decided to "shoot it off." The Bradford Era first reported the shooting on Friday.

The gunshot badly mangled Malespini's finger, but didn't remove the ring, police said.

Read more: <http://www.nydailynews.com/news/national/man-shoots-finger-remove-wedding-ring-article-1.1289802#ixzz2NdeDQPsq>

2



Amalia Damonte

3

[Pope Francis](#)' childhood crush says that the future pontiff vowed to become a priest after she shot him down when they were both 12. Amalia Damonte, 76, who grew up four doors down from Jorge Mario Bergoglio in Buenos Aires, told Argentinian TV that the future Holy Father once wrote her a letter professing his love and asking to marry her. "He said that if I didn't say yes, he would have to become a priest," Damonte said, [according to British reports](#). "Luckily for him, I said no."

Read more: <http://www.nydailynews.com/news/world/pope-childhood-crush-speaks-article-1.1289451#ixzz2NdkJSTOy>

The number of people living in extreme [poverty](#) could increase by up to 3 billion by 2050 unless urgent action is taken to tackle environmental challenges, a major UN report warned on Thursday.

The [2013 Human Development Report](#) hails better than expected progress on health, wealth and education in dozens of developing countries but says inaction on [climate change](#), deforestation, and air and water pollution could end gains in the world's poorest countries and communities.

<http://www.guardian.co.uk/global-development/2013/mar/14/environmental-threats-extreme-poverty-un?INTCMP=ILCNETTXT3487>

4

The IOC's co-ordination commission on Rio 2016 begins its fourth visit to the city, and warns organisers about missing construction deadlines. Commission chair Nawal El Moutawakel met Rio's mayor Eduardo Paes before touring the Games' headquarters amid uncertainty about the progress being made for the event

<http://www.guardian.co.uk/sport/video/2013/feb/20/rio-2016-international-olympic-committee-warning-video>

5

After more than three decades working with her microscopic worms, Kenyon's last big effort in her career is to "try to move this into people. That's my dream." She says results will soon be announced of a new drug that prolongs life in mice. In her own lab, she is looking to do the same for humans. "We are trying to find drugs, small molecules, that people could take to make them disease-resistant, more youthful and healthy. Eventually we will find them." Kenyon stresses that the ultimate aim is healthy ageing. "Just living longer and being sick is the worst. But the idea that you could have fewer diseases, and just have a healthy life and then turn out the lights, that's a good vision to have. And I think what we know about some of these pathways suggests that might be possible."

<http://www.guardian.co.uk/science/2013/mar/17/cynthia-kenyon-rational-heroes-interview>

6

2. Now match the headlines to the News.

- | | | |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 5. _____ | 6. _____ |

3. Match the words from the News you have just read to the correct definition. The words have got their phonetics to help you with their pronunciation.

childhood

/ˈtʃaɪld.hʊd/

headquarters

/ˌhedˈkwɔː.təz/

increase

/ɪnˈkriːs/

gunshot

/ˈɡʌn.ʃɒt/

diseases

/dɪˈziːz/

deadlines

/ˈded.laɪn/

1. to (make something) become larger in amount or size _____
2. the shooting of a gun _____
3. a time or day by which something must be done _____
4. the main offices of an organization such as the army, the police, or a business company _____
5. the time when someone is a child _____
6. (an) illness of people, animals, plants, etc., caused by infection or a failure of health rather than by an accident _____

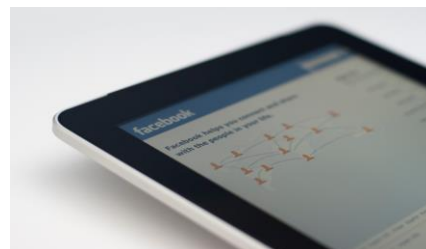


APÊNDICE XII

ARTIGO

New Research about Facebook Addiction

Are you a social media enthusiast or simply a Facebook addict? Researchers from Norway have developed a new instrument to measure Facebook addiction, the Bergen Facebook Addiction Scale.



ON THE RISE: More and more people get addicted to social media, such as Facebook. Researchers at University of Bergen have created a scale to measure Facebook addiction. PHOTO: Colourbox.

BY SVERRE OLE DRØNEN

The use of Facebook has increased rapidly. We are dealing with a subdivision of Internet addiction connected to social media, Doctor of Psychology Cecilie Schou Andreassen says about the study, which is the first of its kind worldwide. Andreassen heads the research project «Facebook Addiction» at the University of Bergen (UiB). An article about the results has just been published in the renowned journal Psychological Reports.

She has clear views as to why some people develop Facebook dependency.— It occurs more regularly among younger than older users. We have also found that people who are anxious and socially insecure use Facebook more than those with lower scores on those traits, probably because those who are anxious find it easier to communicate via social media than face-to-face, Andreassen says.

People who are organised and more ambitious tend to be less at risk from Facebook addiction. They will often use social media as an integral part of work and networking. — Our research also indicates that women are more at risk of developing Facebook addiction, probably due to the social nature of Facebook, Andreassen says. According to Andreassen, the research also shows that Facebook addiction was related to extraversion. People with high scores on the new scale further tend to have a somewhat delayed sleep-wake rhythm.

Six warning signs

As Facebook has become as ubiquitous as television in our everyday lives, it is becoming increasingly difficult for many people to know if they are addicted to social media. Andreassen's study shows that the symptoms of Facebook addiction resemble those of drug addiction, alcohol addiction, and chemical substance addiction.

The Bergen Facebook Addiction Scale is based on six basic criteria, where all items are scored on the following scale: (1) Very rarely, (2) Rarely, (3) Sometimes, (4) Often, and (5) Very often:

You spend a lot of time thinking about Facebook or plan use of Facebook.

You feel an urge to use Facebook more and more.

You use Facebook in order to forget about personal problems.

You have tried to cut down on the use of Facebook without success.

You become restless or troubled if you are prohibited from using Facebook.

You use Facebook so much that it has had a negative impact on your job/studies.

Andreassen's study shows that scoring of "often" or "very often" on at least four of the six items may suggest that you are addicted to Facebook.

About the Scale

In January 2011, 423 students – 227 women and 196 men – participated in tests for the Bergen Facebook Addiction Scale. The scale can facilitate treatment research, clinical assessment and can be used for the estimation of Facebook addiction prevalence in the general population worldwide.

The Bergen Facebook Addiction Scale (BFAS) has been developed at the Faculty of Psychology, University of Bergen in collaboration with the Bergen Clinics Foundation, Norway. The researchers involved are also working with instruments measuring other addictions, such as the recently introduced Bergen Work Addiction Scale.

from: <http://www.uib.no/news/nyheter/2012/05/new-research-about-facebook-addiction>. Accessed on 17/03/13.

1. What's the article about?

2. What does BFAS stands for? _____

3. How many people took part on the research and when did it happened?

4. According to **Andreassen** what kind of people are more likely to become Facebook addicted?

5. According to **Andreassen** the symptoms of Facebook addiction can be compared to which ones?

6. List some cognates from the article.

APÊNDICE XIII

JOGO DE TABULEIRO – SNAKES AND LADDERS

FINISH	Do you have a boyfriend/ girlfriend? 33	Would you like to be famous? Why (not)? 32	Im sorry	What do you like <i>best</i> about your school? 30
What kind of music do you like? Are you a good singer? 25	Your Lucky Day	How much time do you spend listening to music? 27	What sports are you good at? 28	What do you like doing in your free time? 29
Who's your best friend? 24	What do you think of reality shows? 23	Sorry!	What kind of films do you like? 21	What would you do if you were rich? 20
Tell me about some good places to hang out. Why are they good? 15	Lucky Day	Do you like reading? What kind of books do you like? 17	How often do you go shopping/ go out? 18	Do your parents use social networking sites? 19
How often do you use the Internet? 14	What's your favourite TV programme? Why? 13	sorry	Would you marry someone famous? Why (not)? 11	Do you often play sports? 10
 Lucky Day	What type of information should you put on social networking sites? 6	What makes a person famous? 7	Who's your favourite actor/actress? 8	Do you like documentaries? 9
What information do you have on your webpage? 4	What social networking sites do you use? 3	Are there any kind of films you dislike? If so, what kind? 2	Where did you go on your last Holiday? 1	Start

