

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
FACULDADE DE LETRAS - FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E SUAS  
LITERATURAS

A UTILIZAÇÃO DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO  
ENSINO DE INGLÊS EM TURMAS DE ADOLESCENTES DO  
ENSINO MÉDIO

Rosangela Nunes de Lima

MACEIÓ - 2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
FACULDADE DE LETRAS - FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E SUAS  
LITERATURAS

## A UTILIZAÇÃO DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE INGLÊS EM TURMAS DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

Rosangela Nunes de Lima

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares  
Orientadora

MACEIÓ - 2007

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Michele dos Santos Silva Rodrigues**

L732u      Lima, Rosangela Nunes de.  
              A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em  
              turmas de adolescentes do ensino médio / Rosangela Nunes de Lima. –  
              Maceió, 2007.  
              72 f.

Orientadora: Roseanne Rocha Tavares.

Dissertação (mestrado em Letras: Língua inglesa e suas literaturas)  
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de  
Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 68-72.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Lingüística. 3. Crítica Literária.  
I. Título.

CDU: 802.0

Universidade Federal de Alagoas  
Faculdade de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSANGELA NUNES DE LIMA

A UTILIZAÇÃO DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE INGLÊS EM TURMAS DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras: língua inglesa e suas literaturas, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

ORIENTADORA:



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseanne Rocha Tavares  
Universidade Federal de Alagoas

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa  
Universidade Federal de Alagoas



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inez Matoso Silveira  
Universidade Federal de Alagoas

Maceió - 2007

## **Agradeço**

*“Inesquecíveis pessoas e amigos que conseguiram imprimir na minha alma e no meu coração uma vontade de estar com eles ainda mais tempo.”*

*(Autor desconhecido)*

## **Agradeço em especial**

*À Deus, a meus pais, minha mãe (in memoriam), meus irmãos, sobrinhos, a prima Adriana e tio Aloísio Nunes, por todo o amor e apoio.*

*A minha orientadora Professora Doutora Roseanne Rocha Tavares, pela confiança, incentivo, amizade e dedicação.*

*Aos meus colegas de turma Ana Lúcia, Lílian, Marcus, Soraya, Tereza e Vitória, pela compreensão e colaboração de todos.*

*Aos meus alunos do ensino médio, razão maior da realização deste trabalho.*

## RESUMO

O inglês é usado por um grande número de pessoas no mundo e muitos aprendizes de inglês são encontrados em turmas monolíngües no Brasil, onde todos falam português. Os métodos e abordagens de ensino de línguas têm mudado e aumentado, refletindo a preocupação de se encontrar formas mais eficazes para o ensino de línguas. Muitos teóricos da área de Lingüística Aplicada têm trabalhado com o intuito de implementar pesquisas no campo de ensino e aprendizagem de línguas, a fim de levantar discussões de novas idéias, as quais são baseadas em teorias sobre como as pessoas aprendem uma língua estrangeira. Este trabalho tem como objetivo procurar respostas e instrumentos, no campo específico de ensino de língua inglesa, em uma sala de aula de adolescentes, do Ensino Médio, através da introdução de materiais de ensino usados com uma abordagem comunicativa, os quais enfatizarão o processo de comunicação de forma a ajudar os alunos a perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser usada como um meio real de comunicação. O *corpus* para tal investigação foi estabelecido por meio de gravações em áudio com suas respectivas transcrições, bem como com anotações de campo. O estudo nos mostra que houve um interesse natural dos aprendizes em tentar se comunicar na língua inglesa, sem receios de correções gramaticais e, algumas vezes, com iniciativas próprias de diálogo nessa língua estrangeira. Finalmente, este estudo pretende oferecer sugestões para professores de línguas, e indicações para futuras pesquisas em sala de aula, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, de forma que possamos ensinar nossos alunos, não a falar *sobre* a língua inglesa estudada, mas, a *falar* essa língua.

**Palavras-chave:** língua, ensino de língua inglesa, aprendizagem de língua inglesa, lingüística, abordagem comunicativa.

## ABSTRACT

English is used by enormous number of people in the world, and most learners of English can be found in monolingual classes in Brazil, where all the students share a common language – Portuguese. It has been a practical concern throughout history the reflection on finding more efficient and more effective ways of teaching languages. Many theoreticians in the field of Applied Linguistics have worked on research to provide a background for discussion of new ideas which are based on different theories of how people learn a foreign language. The objective of this work is to look for answers and instruments, in the specific field of English language teaching, in a classroom of adolescents, through the introduction of teaching materials used with a communicative approach, which will emphasize the processes of communication in a way that will help the students realize that the learning of a foreign language can be used as a real means of communication. The data were collected by recording in audio, as well as by taking field notes. This study suggests that there was a natural interest by the students in trying to communicate in English, without fear of corrections, and sometimes in starting conversations in this foreign language. Finally, the aim of this study is to offer teachers of English suggestions, as well as provide directions for further research in classrooms, to what concerns the process of teaching and learning a foreign language, in a way that we, English teachers, can teach our students, not to speak *about* the English language, but *speak* the English language.

**Key words:** language, English language teaching, English language learning, linguistics, communicative approach.

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>Agradeço.....</b>   | <b>i</b>   |
| <b>Agradeço em especial.....</b>   | <b>ii</b>  |
| <b>Resumo.....</b>   | <b>iii</b> |
| <b>Abstract.....</b>   | <b>iv</b>  |
| <br>   |            |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>01</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM COMUNICATIVA.....</b>                | <b>11</b>  |
| 1.1 Origens da Abordagem Comunicativa.....                                       | 11         |
| 1.2 Características da Abordagem Comunicativa.....                               | 18         |
| 1.3. Críticas à Abordagem Comunicativa.....                                      | 21         |
| 1.3.1 Professores de língua estrangeira no Brasil e a Abordagem Comunicativa.... | 27         |
| 1.3.1.1. O papel da motivação na aprendizagem.....                               | 30         |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO II – A PESQUISA-AÇÃO.....</b>  | <b>34</b>  |
| 2.1 Características da Pesquisa-ação.....  | 36         |
| 2.2 A Escola e o sujeitos.....   | 41         |
| 2.3 Os aprendizes e suas relações com a língua inglesa.....                      | 46         |
| 2.4 Coleta de dados.....   | 47         |
| 2.5 Transcrição de aulas.....  | 50         |
| 2.6 Análise dos dados.....   | 51         |
| <br>   |            |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>65</b>  |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>68</b>  |
| <br>   |            |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>73</b>  |

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras tem uma longa história e tem uma ligação íntima com a história social e econômica do país. Durante o Brasil colônia, o trabalho dos padres jesuítas foi eficiente, pois se dedicaram a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo, que era sua maior preocupação. Havia escolas de ler, escrever e contar, e colégios. Esses padres ensinavam as primeiras letras e a gramática latina (PILETTI, 1997; ROMANELLI, 2001).

No período do Império, havia uma ênfase no ensino das línguas clássicas: grego e latim. Em seguida, das línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano. Na Primeira República, apenas o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de forma exclusiva – uma ou outra, mas não as duas ao mesmo tempo. Na década de 1930 houve, no ensino de línguas, mudanças quanto ao conteúdo e a metodologia de ensino. Houve a introdução oficial no Brasil das instruções metodológicas para o uso do método direto. Já existia, então, uma manifestação contrária a uma visão mais formalista no ensino de línguas estrangeiras, cujos fundamentos eram aplicados ao Método Gramática e Tradução, método esse adotado no período anterior.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo; o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, causada pelo crescimento do inglês como a língua das

comunicações, da pesquisa, dos negócios, da aviação e da tecnologia, bem como pelo crescimento político e econômico dos Estados Unidos (LEFFA, 1999).

Nos dias atuais, a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 1996, diz o seguinte: “torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. De acordo com a nossa realidade de ensino, percebemos que a língua inglesa tem a preferência da maioria das escolas, sejam elas municipais, estaduais ou particulares. É sabido que algumas delas escolhem a língua francesa ou a espanhola a partir da quinta série, mas o inglês continua a ocupar o primeiro lugar na preferência pelo ensino de uma língua estrangeira moderna.

No ensino médio, segundo a LDB, art. 36, inciso III, devemos ter uma língua estrangeira moderna incluída como disciplina obrigatória, bem como uma outra, como disciplina optativa. Ainda no ensino médio, foi criada a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade pela escola da oferta do ensino da língua espanhola, cujo processo de implantação deverá estar concluído em cinco anos. Atualmente, as escolas públicas de nossa comunidade oferecem, normalmente, apenas uma língua estrangeira – o inglês, ainda assim encontrando dificuldades para preencher as vagas existentes com profissionais qualificados.

Com o crescente interesse e necessidade de se aprender uma língua estrangeira, principalmente o inglês, gerou-se uma grande demanda para o ensino de idiomas em todo o mundo. Para aprendê-los, além do acesso à educação formal, também são ofertadas as mais diversas formas de oportunidades como, por meio de cursos de línguas especializados, cursos no exterior e, também, através da rede internacional de computadores, a Internet, onde se encontram sítios, os mais

diversos, com milhares de atividades que incluem de pontos gramaticais até exercícios de escuta e pronúncia.

Muitos aprendizes de inglês podem ser encontrados em turmas monolíngües, ou seja, turmas onde todos os estudantes falam português. As turmas de ensino de língua estrangeira – LE, monolíngües, têm uma característica comum a todos os alunos brasileiros: todos falam o português que é a língua materna (L1).

Há professores de inglês como língua estrangeira, em escolas de ensino médio, que sentem dificuldades em utilizar uma abordagem comunicativa<sup>1</sup> em sala de aula. A causa dessas dificuldades parece ser o desconhecimento, por parte dos professores, dos momentos adequados e das formas apropriadas de fazê-lo, especialmente com grupos de adolescentes.

Com uma experiência de mais de quatorze anos como professora de língua inglesa em centro de ensino de línguas, e ensino médio em escola particular, tenho observado que há, por parte dos professores de inglês, uma dificuldade em utilizar uma abordagem comunicativa em sala de aula de adolescentes. Os professores se perguntam se os problemas estão no uso da língua materna pelos alunos, se indagam sobre a falta de interesse pelo objeto de estudo, ou, na falta de motivação causada pelo uso de um método tradicional de ensino de línguas, que se utiliza de tradução e do estudo da gramática como principais atividades, no lugar de se enfatizar as habilidades para comunicação em uma língua estrangeira (SILVEIRA, 1999).

O lingüista aplicado brasileiro Almeida Filho (2002, p. 13) nos ensina que, numa operação global de ensino de línguas, deve haver “o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e

---

<sup>1</sup> As características e princípios dessa abordagem serão aprofundados no capítulo II.

construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes”. Esse estudioso nos fala, também, que uma língua estrangeira “é um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão” (op.cit., 2002, p. 11).

Essas reflexões de Almeida Filho nos levam a uma inquietação, a qual nos torna pesquisadores de teorias de ensino e aprendizagem de LE, impulsionando-nos a selecionar aquelas que melhor possam nos ajudar a encontrar meios mais eficazes de ensinar essa língua estrangeira a um grupo de alunos que se encontra, na maioria das vezes, em um ambiente de ensino tradicional de línguas, e em que são levados apenas a compor frases gramaticalmente corretas e decorar listas de palavras sem, no entanto, aprender a empregar essas formas de língua e esse vocabulário num contexto específico, de forma que se dê a comunicação.

Muito desse pensamento teve influência da Pragmática e de acordo com Mey (1993, p. 38)<sup>2</sup>, sobre os estudos da Pragmática, o contexto tem um conceito dinâmico, não estático, “que deve ser compreendido como os ambientes, num sentido amplo, com o qual permitirá que os participantes interajam no processo de comunicação, de forma que isso faça com que suas expressões lingüísticas de interação sejam claras.”

Já, Perrenoud (2000, p. 23), estudioso suíço de práticas pedagógicas, em seu livro *Dez novas competências para ensinar*, nos diz que “o ofício de professor foi, por muito tempo, assimilado à aula magistral seguida de exercícios”. E nos informa, também, que, após um século de escolaridade obrigatória, houve um questionamento desse modelo, evoluindo para uma abordagem na qual os aprendizes possam ser o centro do processo de aprendizagem, para os quais não

---

<sup>2</sup> Todas as citações de caráter teórico, referentes a textos originalmente em língua estrangeira, serão traduzidas pela autora deste trabalho.

seria suficiente somente assistir a uma aula magistral e fazer exercícios. Segundo esse estudioso, as pedagogias usadas no passado não são mais utilizadas, por perseguir o ensino, objetivos, mas não de forma mecânica e obsessiva como antigamente.

Com a proliferação de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras na atualidade, faz-se necessário que os professores de línguas, pesquisadores e profissionais da área de ensino e aprendizagem continuem a buscar um método ou uma abordagem que melhor possa contribuir para desenvolver nos aprendizes adolescentes as competências no uso de uma língua estrangeira de forma que adquiram “um conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação” (HYMES, apud ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81).

Esses profissionais precisam conscientizar-se de que esses alunos já estão definindo para si metas bastante desafiadoras para adquirirem um bom domínio de uma língua estrangeira, desejando ser capazes de usá-la com fluência, uma vez que existe um mercado de trabalho que a cada dia está se tornando mais exigente e seletivo.

No final da década de 1990, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (MEC, 1999, p. 147), integrados à área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; assim, as línguas estrangeiras “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”.

Esses documentos propõem a interdisciplinaridade e uma aprendizagem significativa, centrando-se o foco dessa aprendizagem na comunicação, e não mais

na gramática normativa, o que vai capacitar os aprendizes a alcançar um nível de competência lingüística que lhes dê acesso a diversas informações e que contribuam para sua formação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira sugerem uma abordagem sócio-interacional, o que permite ao aluno conscientizar-se de que está num mundo social, inserido num contexto histórico e cultural. Nessa perspectiva, convém assinalar que,

Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área (MEC, 1999, p.148).

Esse pensamento está relacionado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, através de seu parecer CNE/CB nº 15/98, na sua orientação para a organização curricular do ensino médio, nos mostra que deve haver “reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores” (p.36).

Assim, ao se pensar numa aprendizagem significativa de uma língua, não se deve mais ver a língua como apenas um sistema de regras que podem ser descritas, mas sim com uma visão sócio-interacionista, na qual se dá o fenômeno social da interação verbal, que é o espaço próprio da realidade da língua, conforme nos ensina o filósofo e estudioso da linguagem Bakhtin (2004, p. 113), quando nos diz que cada palavra emitida “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém”.

Língua, na concepção de Bakhtin, ( op. cit., 2004, p. 123),

não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para esse estudioso, a língua é dialógica, ela existe onde há a possibilidade de interação social, e se “constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*”, (op. cit, 2004, p. 127).

O objetivo geral da pesquisa é o de se tentar refletir sobre um problema de ensino de LE em um ambiente tradicional de ensino, e propor encaminhamentos para a utilização de uma abordagem de ensino de línguas que tem como filosofia a interação e a comunicação, de forma que os aprendizes possam tornar-se capazes de adquirir eficientemente os aspectos discursivos da língua inglesa. Ela tem como objetivos específicos:

- a) utilizar a abordagem comunicativa de ensino de inglês na sala de aula dos adolescentes observados, buscando melhores resultados no processo ensino e aprendizagem de LE em sala de aula de Ensino Médio;
- b) avaliar os benefícios resultantes da pesquisa-ação no processo de ensinar e aprender dos participantes desta pesquisa.

Diante do que foi exposto, este trabalho focalizará alunos adolescentes do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição privada de ensino, situada em Arapiraca, Alagoas, cujos aprendizes são em sua maioria de famílias de classe média. Essa Instituição adota o material didático do Contato, da cidade de Recife, Pernambuco, para as turmas do Ensino Médio, bem como livros didáticos de editoras diversas para as turmas dos Ensinos Infantil e Fundamental.

O estudo focaliza, também, entre outros processos de aprendizagem, o da motivação desses adolescentes, a partir da fundamentação científica em estudos de

teóricos da Lingüística Aplicada, bem como de alguns ramos da Lingüística atual, como a Psicolingüística e a Análise da Conversação. Tomaremos por base, também, perspectivas de estudos de Vasconcelos & Valsiner (1995) sobre Vygotsky, que enfatiza os processos cognitivos de aprendizagem como resultado de interação social, considerando o conhecimento dos alunos, ajudando-os a encontrar melhores formas de agir no mundo em que vivem.

Essa pesquisa tenta averiguar como se dá a utilização de uma abordagem comunicativa de ensino de LE num ambiente de ensino de inglês, em turmas de adolescentes do ensino médio. Os interesses desses aprendizes serão levados em conta a fim de torná-los o centro no processo de ensino e aprendizagem, de forma a estimulá-los a construir seu próprio conhecimento.

Do ponto de vista da implementação da pesquisa na sala de aula de línguas, este trabalho pretende oferecer aos professores subsídios para que possam, além de conhecer a metodologia da pesquisa-ação, aumentar sua conscientização pela busca de seu próprio aperfeiçoamento profissional, como também da melhoria na qualidade de ensino de LE nas salas de aula.

Neste primeiro capítulo, a intenção é a de apresentar o percurso do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, bem como reflexões sobre esse processo, o que gerou os questionamentos na presente pesquisa, a contextualização do tema e seus objetivos.

A Abordagem Comunicativa é o tema do segundo capítulo. Nele apresentamos sua origem, características, algumas críticas recebidas por teóricos e especialistas da área de ensino e aprendizagem de LE, e as relações dos professores de línguas com essa abordagem.

No terceiro capítulo, há a apresentação da pesquisa-ação utilizada para a implementação da pesquisa. Há a formulação de perguntas de pesquisa a fim de se especificar o problema. Esse capítulo apresenta ainda as técnicas de coleta de dados e a análise dos dados com a sua descrição.

No quarto capítulo, apresentamos as principais conclusões do estudo, respondendo às questões centrais de investigação. Em seguida, há as referências bibliográficas e a seção de anexos.

## REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM COMUNICATIVA

### Origens da Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa de ensino de línguas teve seu início marcado por estudos de lingüistas e sociolingüistas europeus, na década de 1960, e essa abordagem se disseminou por todo o mundo, gerando interesse geral, por toda parte, de pesquisadores do ensino de línguas em conhecer mais sobre essa abordagem. No Brasil, tendeu-se a acompanhar os movimentos de mudança nesse sentido, o que passa a ser de interesse também da Lingüística Aplicada.

O termo Lingüística Aplicada foi estabelecido na Europa, entre lingüistas e educadores, com a criação da Escola de Lingüística Aplicada de Edimburgo, em 1957, como um campo de pesquisa interdisciplinar para os estudos de todos os aspectos de uso da língua (KRAMSCH, 2000). Essa ciência também deriva do envolvimento de lingüistas americanos, principalmente Leonard Bloomfield e Charles C. Fries, que foram responsáveis pelos programas de ensino de línguas durante e após a Segunda Grande Guerra, (HOWATT, 1984); e, o campo tem sido reconhecido nos Estados Unidos desde a fundação do Centro para Lingüística Aplicada, em Washington D.C., em 1959.

Segundo Almeida Filho (2002, p.13), em seus estudos sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola, a

abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e de professor de uma outra língua.

Na busca de uma abordagem de ensino de línguas que pudesse atender às expectativas de proporcionar aos aprendizes, nesse estudo, o aprendizado da língua inglesa com mais eficiência para que pudessem atingir estágios mais avançados de compreensão da língua estudada, houve a opção pela utilização da abordagem comunicativa, que de acordo com Almeida Filho (1992, p. 38), “é a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua”.

A característica de ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola, conforme Almeida Filho sugere, leva-nos, professores de línguas, “a considerar a sala de aula como lugares especiais de ‘aprender’ como se aprendem línguas estrangeiras” (op. cit., 1992, p. 38).

A abordagem comunicativa, segundo Silveira (1999, p. 77), “rejeita a figura tradicional do professor preocupado apenas em transmitir conteúdos”. O ideal é que haja uma interação entre o aprendiz, seus colegas e professor, durante as atividades propostas. Desse modo, poderá haver a aprendizagem e o alcance de estágios mais avançados de compreensão da língua estrangeira estudada.

O lingüista britânico Widdowson (1991, p. 36), nos seus estudos sobre o aprendizado de línguas para a comunicação, diz que:

saber uma língua é tido freqüentemente como a posse de um conhecimento das formas corretas mas por si só esse conhecimento resulta de pouca utilidade. Ele tem de ser complementado por um conhecimento de uso apropriado.

O conceito de comunicação e a abordagem comunicativa passam a fazer parte da nova tradição de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil a partir do final da década de 1970, e segundo Almeida Filho (1992, p.38), “abriram novas possibilidades de compreensão dos processos de aprender/ensinar línguas”. E se

consolidaram na década de 1980, através dos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada, em Letras e em Lingüística.

O interesse de relacionar ensino de LE com comunicação remonta aos estudos desenvolvidos pela tradição americana da lingüística descritiva, desde o começo do século vinte, que tem como grupo representativo de lingüistas, Franz Boas, Edward Sapir e Leonard Bloomfield, que foi um dos pesquisadores mais comprometidos com a idéia de que seus estudos deveriam ter um propósito útil para a comunidade.

Bloomfield criou, em 1942, um livro chamado *“An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages”*, que foi usado como modelo para um programa maior de ensino de línguas estrangeiras para as Forças Armadas Americanas. Instrutores mais experientes e informantes eram treinados para agir como professores. Os instrutores apresentavam o novo material com as explicações necessárias e então deixavam que os informantes nativos praticassem as repetições das estruturas por um simples método de imitação e repetição (HOWATT, 1984). Esse sistema originou o Método Áudio-Lingual, que utiliza *drilling*, repetição e formação de hábitos, como elementos centrais de instrução (FREEMAN, 1986), e é firmemente baseado nas teorias da lingüística e da psicologia de então (BROWN, 2001). Na sala de aula, as lições eram organizadas pela estrutura gramatical da língua e apresentadas através de diálogos curtos. Os alunos geralmente ouviam repetidamente as gravações de conversações e o foco era a imitação acurada da pronúncia e das estruturas gramaticais nesses diálogos.

Críticos do método áudio-lingual afirmaram que essa ênfase na repetição e imitação acurada da pronúncia não ajudava os alunos a alcançar a competência comunicativa na língua alvo, e, assim, a popularidade desse método tornou-se fraca.

De acordo com o lingüista Brown (2001, p. 23), “nós descobrimos que a língua não era realmente adquirida através de um processo de formação de hábito e super-aprendizagem (*overlearning*), que os erros não deveriam necessariamente ser evitados a todo custo, e que os lingüistas estruturais não nos disseram tudo o que precisávamos saber sobre língua.”

Em 1957, o lingüista americano Noam Chomsky publicou seu livro “*Syntactic Structures*”, que tinha uma abordagem que apresenta a teoria da gramática gerativo-transformacional. As idéias de Chomsky influenciaram outras áreas da lingüística, especialmente a psicologia da linguagem, que era, então, dominada pelo pensamento *behaviorista* de Skinner (HOWATT, 1984: 270).

Com sua obra, Chomsky argumenta que é impossível para as pessoas adquirirem uma língua através de simples repetição e reforço. Em seus estudos, ele escreveu que cada falante de uma língua tem dominada e internalizada uma gramática que expressa o conhecimento de sua língua.

Chomsky chamou esse conhecimento inato da gramática que todos têm em suas mentes de ‘*competência*’; e, em contraste, ele chamou de ‘*desempenho*’ a “implementação desse conhecimento em atos de fala”; mas Chomsky não sentiu que a lingüística pudesse fazer muito mais para ajudar os professores de línguas. Isto porque o modelo de Chomsky parecia construir um modelo de falante ideal, mas não real. Em outras palavras, a noção de competência lingüística vista como interiorização de estruturas gramaticais da língua estrangeira não era garantia de fluência e proficiência no desempenho do aprendiz. Com esse fato, a influência da gramática gerativo-transformacional para o ensino de línguas tornou-se limitada (HOWATT, 1984; DURANTI, 1997).

Em 1965, um grupo de lingüistas, antropólogos, sociólogos e outros pesquisadores, reuniram-se nos Estados Unidos. Entre esses estudiosos estava Hymes, que apresentou algumas críticas à noção de competência de Chomsky, ampliando-a para descrever o uso da língua, a qual ele chamou de '*competência comunicativa*'. Esse estudioso acredita que língua é uma forma de comunicação entre outras, e essa comunicação envolve o domínio de todos os outros códigos – gestos, posição, vocalizações não-verbais, utilização de recursos visuais e outros. De acordo com Canale e Swain (1979, p. 4), essa noção é pensada por Hymes “para incluir não somente competência gramatical (ou conhecimento implícito ou explícito das regras da gramática), mas também competência contextual ou sociolingüística (o conhecimento das regras sociais de uso da língua).”

Em seus estudos sociolingüísticos, Hymes (1974, p. 30) nos ensina que:

nenhuma pessoa normal, e nenhuma comunidade normal, está limitada a um estilo de discurso simples, a uma monotonia imutável que evitaria indicação de respeito, regra de distância e de intimidade, apenas mudando de uma forma de discurso para outra.

E Hymes dá exemplos de relações sociais íntimas ou de distância social que podem ser sinalizadas pela mudança de línguas distintas (*code switching*); no Paraguai, indicadas pela mudança de toda uma língua, do espanhol para o guarani, que é considerada a língua de variação 'baixa', ou seja, aquela para ser usada em casa, com os familiares; e o espanhol, considerada a língua de variação 'alta', a ser usada na escola e oficialmente; fenômeno lingüístico da diglossia, em que há diferença de *status* sóciopolítico entre as duas línguas ou dialetos (SAVILLE-TROIKE, 1982); ou, ainda, entre pronomes.

Essa constatação reverbera atualmente quando Kramersch (1998, p. 41), professora de literatura e alemão como segunda língua nos Estados Unidos, em seus estudos sobre língua e cultura, nos fala sobre o uso do pronome “*tu*” – tu, por

policiais franceses, com jovens norte-africanos na França, que respondem a esses policiais com “vous” – senhor; uma amostra explícita de poder e distanciamento, por ser o pronome “tu”, na língua francesa, um pronome não-recíproco.

Hymes nos diz, também, quanto à competência comunicativa, que essas limitações no uso da língua são tão importantes quanto o são as regras gramaticais.

E escreve, esse estudioso, (1972, p. 278):

A aquisição de tal competência é certamente alimentada por uma experiência social; por necessidades; motivos; e, nas questões de ação em que é, ela mesma, uma fonte renovada de motivos, necessidades e experiência. Nós discordamos irrevogavelmente do modelo que restringe a concepção de língua a um só lado do significado referencial, e um outro do som, e isso define a organização da língua como somente consistindo de regras para unir os dois lados. Tal modelo implica designar ser somente o uso do discurso, como se as línguas nunca fossem organizadas para lamentar, regozijar, suplicar, advertir, criticar, pelas mais variadas formas de persuasão, direção, expressão e atuação simbólica. Um modelo de língua deve concebê-la com o objetivo para uma conduta comunicativa e vida social.

Hymes e seus colegas inspiraram novos estudos lingüísticos na América, os quais foram também compartilhados com muitas idéias e objetivos da pesquisa britânica em Lingüística Aplicada.

Halliday, um lingüista britânico, cuja preocupação era preservar a unidade da língua e seu uso, não importando quão complicados fossem os procedimentos analíticos requeridos que os relacionassem, (HOWATT, 1984, p. 273), desistiu de utilizar o termo adotado por Hymes, de ‘*competência comunicativa*’. Halliday não mantém a distinção entre competência comunicativa e desempenho, como outros pesquisadores o fazem (CANALE & SWAIN, 1979). Esse lingüista classifica essa separação de desnecessária (*unnecessary*) e que induz ao erro (*misleading*), por não achar necessário fazer uma dissociação entre “o conhecimento idealizado de uma língua e seu uso real: entre “o código” e o “uso do código”, ou entre “competência” e “desempenho” (HALLIDAY, 1970, p.145).

Canale e Swain (1979, p.39), ao estudarem os modelos de língua e comunicação propostos por Hymes e Halliday, salientam que, de acordo com sua visão, esses modelos diferem porque “Hymes adota uma abordagem mais psicológica, enquanto que a abordagem de Halliday é mais sociológica”. Na nossa visão, acreditamos, como Halliday, que não há possibilidade de se estudar e ensinar uma língua estrangeira partindo de princípios dicotômicos como competência versus desempenho, por considerarmos esses dois processos impossíveis de serem dissociados.

McDonough e Shaw (1993, p. 21) nos informam que, no final dos anos 1960 havia uma crescente insatisfação, por parte dos praticantes de ensino de línguas e lingüistas aplicados, com a predominância da metodologia daquela época, cuja principal ênfase era no domínio da estrutura da língua. Os estudantes de línguas eram ensinados a manipular formas gramaticais de forma acurada, o que era a principal medida para competência numa língua estrangeira, mas produziam-se alunos ‘estruturalmente competentes’, que eram geralmente incompetentes quando tentavam se comunicar.

Howatt (1984, p. 273) nos informa que “nos anos 1970, a ‘sociolingüística’ havia se tornado um termo ‘guarda-chuva’, aceito para cobrir esses tipos de questionamentos lingüísticos nos quais o uso da língua era coerente, pelo menos de igual status às suas características formais”.

Havia na Europa, no início da década de 1970, uma preocupação em integrar língua e uso da língua, o que levou a composição de um projeto no qual incluiu tanto sociólogos como lingüistas, a fim de se tentar estruturar um modelo de ensino de línguas sociolingüístico, que se opunha ao modelo de ensino puramente lingüístico.

O projeto iniciado pelo Conselho da Europa, em 1971, tinha como uma das principais áreas de atividades a educação. E havia a necessidade de se articular e desenvolver métodos alternativos de ensino de línguas. Savignon (1991, p. 263) afirma que:

As necessidades lingüísticas de um aumento rápido de grupos de imigrantes e trabalhadores convidados, e uma rica tradição lingüística britânica que incluía, tanto uma descrição de contexto social como de comportamento da língua, levou o Conselho da Europa a desenvolver um currículo para aprendizes, baseado nos conceitos de uso de língua, funcional-nocional.

De acordo com Richards e Rodgers (1986, p. 65), um documento preparado pelo lingüista britânico D.A. Wilkins (1972), “que propunha uma definição funcional ou comunicativa de língua que poderia servir como base para o desenvolvimento de um currículo para o ensino de línguas”, foi mais tarde revisado e expandido em um livro chamado “*Notional Syllabuses*(1976)”.

Wilkins (1976, p. 25-54), na sua tentativa de classificação sistemática das noções e funções da língua, dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais, que expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade etc.; e, categorias de funções comunicativas, que expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Em 1978, H.G.Widdowson, um lingüista britânico, lançou um livro chamado “*Teaching Language as Communication*”, que falava sobre os principais pontos das idéias que influenciaram a década de 1970. Esse estudioso propôs um currículo de ensino diferente, construído com base em uma “seleção gradativa de atos retóricos (ou comunicativos) que o aprendiz teria que desempenhar ao usar o inglês para seus propósitos particulares” (HOWATT, 1984, p. 277).

Richards e Rodgers (1986, p. 66), apontam que tanto americanos como britânicos, proponentes do Ensino Comunicativo de Línguas, agora o vêem como

uma abordagem (e não um método), que objetiva “(a) tornar a competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas, e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades que permitam a interdependência da língua e da comunicação”.

McDonough e Shaw (1993, p. 20), nos dizem que a abordagem comunicativa é essencialmente uma manifestação dos anos 1970 e que muitas das características dessa abordagem vieram e permaneceram; e, que, embora ela seja objeto de comentários críticos, seus princípios centrais, os quais serão expostos na próxima seção, não têm sido rejeitados.

### **Características da Abordagem Comunicativa**

Como foi dito antes, a abordagem comunicativa nasceu, na década de 1960, de um contexto europeu de estudos sociais, políticos e econômicos, para atender às necessidades de aquisição de línguas dos imigrantes e de adultos em geral que precisassem aprender línguas com finalidades específicas. Para os professores de LE essa abordagem tornou-se adequada para ensinar os aprendizes de línguas como falar com a maior competência e fluência possíveis.

Nessa abordagem deve haver a interação dos alunos através de trabalhos em pares ou em grupos. As aulas são centradas no aluno. O papel do professor é o de ser o facilitador, não mais a figura daquele que possui todo o conhecimento; e, leva em consideração que a informação a qual os alunos são expostos deve ser significativa para eles, de forma que haja o aprendizado.

A contextualização, nessa abordagem, deve ser uma constante, buscando-se, sempre, a comunicação efetiva. O que é enfatizado, tanto na LDB quanto nas

DCNEM, no que diz respeito a organização interdisciplinar. A LDB – Ensino Médio nos diz em seu artigo 35, que nas competências básicas deve haver o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. As DCNEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias citam, “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”.

Assim, de acordo com os princípios da Abordagem Comunicativa, os materiais e métodos utilizados pelos professores de línguas devem contemplar tantas diferentes variantes lingüísticas quanto forem possíveis, determinadas pelas condições sociais e pragmáticas em que ocorre o discurso. Widdowson (1991, p. 81) nos diz que “temos de vincular de uma forma ou de outra, a língua estrangeira objeto de ensino, a contextos concretos de uso”.

Acredita-se que a utilização de materiais alternativos e lúdicos como jogos, as dramatizações, mapas, tarefas de soluções de problemas, oportunizará ao aluno desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizagem e, com isso, usar a língua de forma mais autêntica, consciente e com significado, o que refletirá uma realidade possível para o estudante, de uso dessa língua estrangeira estudada.

Nunan (1989, p. 194-195), em seus estudos sobre os métodos de ensino de línguas, no que se refere à teoria da linguagem, define língua, na abordagem comunicativa, como “um sistema para a expressão de significado; com função primária de interação e comunicação”. Quanto à teoria de aprendizagem, Nunan nos diz que as atividades devem envolver “comunicação real”, com tarefas significativas e, que haja um uso de língua o qual seja significativo para promover a aprendizagem. Para esse teórico, os objetivos da abordagem comunicativa são aqueles que refletirão as necessidades do aprendiz; e, eles incluirão habilidades

funcionais, bem como objetivos lingüísticos. A ordem curricular será guiada, novamente, pelas necessidades do aluno. Os estudantes devem ser engajados em atividades que os envolvam em processos de dar e pedir informações, negociação de significados e interação, o que representa o papel desse aprendiz de línguas, nessa abordagem, o de negociador, aquele que interage. O professor é o gerente, conselheiro, analista das necessidades e das participações em atividades e facilitador do processo de comunicação. O papel principal do material é o de promover o uso comunicativo da língua, como ser autêntico e com base em tarefas.

Widdowson (1991, p. 97), ao falar sobre habilidades lingüísticas e capacidades comunicativas, nos ensina que devemos tentar alcançar o objetivo de ensinar línguas de forma que o aprendiz adquira a “competência comunicativa para interpretar”, e no que “seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou na correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler”.

No que se refere às atividades associadas à linguagem oral, Widdowson (op.cit.,1991, p. 85) diz que a fala também pode ser interpretada pelo aprendiz de línguas através “da interação face a face”, e que todos “os acompanhamentos não vocais da fala enquanto atividade comunicativa são transmitidos através do meio visual”. Quanto às atividades associadas à linguagem escrita, esse autor iguala a capacidade de interpretar a escrita, àquela de interpretar a leitura, como “atividades comunicativas” (op.cit. p. 91).

Embora Widdowson reconheça que essas capacidades devam ser ensinadas por professores de línguas para se alcançar uma meta, ele também nos diz que “a aprendizagem das habilidades lingüísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa numa dada língua.” (op.cit. p. 97). E

questiona, esse estudioso, como deveríamos, então, ensinar as habilidades. Sua sugestão seria a de um ensino significativo da língua estrangeira, através da utilização do recurso dos aspectos não-verbais do discurso dos alunos e das próprias capacidades comunicativas do aprendiz, na sua língua materna, havendo, assim, a “transferência de capacidades já adquiridas para um meio de expressão diferente” (op.cit. p. 106).

Por sua vez, Kramersch (1993, p. 239), ao falar do sucesso das abordagens comunicativas para o ensino de línguas, por suas características funcionais e universais, enfatiza a sua necessidade de “engajar o aprendiz na produção dialética de significado”, sugerindo que o uso de textos autênticos no ensino de línguas estrangeiras pode proporcionar ao aprendiz o prazer de ‘invadir’ o território “lingüístico e cultural” de outros. Acrescenta, ainda, essa pesquisadora que sempre haverá uma batalha entre o professor de línguas e o aprendiz, para que este compreenda e eventualmente “adote comportamentos verbais estrangeiros”, no entanto, o aprendiz “utilizará o conhecimento transmitido para seus próprios propósitos” e “insistirá em criar seus próprios significados e encontrar suas relevâncias”, nessa que é, também, uma luta no processo educacional.

Apesar de todo o impacto provocado no campo de ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa também sofreu críticas, as quais serão apresentadas na próxima seção.

### **Críticas à Abordagem Comunicativa**

Assim como os demais métodos e abordagens de ensino que sofreram críticas de lingüistas e especialistas em ensino e aprendizagem de línguas, como o

Audiolingualismo que, apesar de seu sucesso, dominando o ensino de línguas até o início da década de 1970, sofreu críticas; a Abordagem Comunicativa também teve seu auge, no início da década de 1970, com os estudos dos lingüistas europeus que “mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o estudo do discurso” (op. cit. 1988, p. 224), e, também coleciona, até os dias de hoje, críticas.

Profissionais mais conservadores da área de ensino de línguas estrangeiras têm criticado e até tratado com desconfiança a Abordagem Comunicativa. Talvez porque haja no campo do ensino de línguas, mais do que em qualquer outra área da educação, uma constante pressão para que as mudanças nos métodos e abordagens de ensino produzam materiais de ensino eficazes, que enfatizem mudanças refletidas no que os estudantes anseiam aprender, expandindo seu currículo.

Em seu artigo *A critical look at the Communicative Approach*, de 1985, o gramático e lingüista britânico Michael Swan faz críticas relevantes à Abordagem Comunicativa, no que diz respeito aos detalhes de alguns aspectos das habilidades comunicativas e conhecimento de mundo que todos os aprendizes possuem, o que serão explicitados mais adiante; e afirma, esse teórico, que essa abordagem necessita de uma reavaliação em alguns de seus aspectos.

Swan (1985, p. 10) nos diz que uma das falsas idéias da Abordagem Comunicativa é a sua atitude em ver os alunos como tábua rasa, por acreditar que eles não possuem, ou não possam transferir, da sua língua materna, para a língua estrangeira estudada, habilidades normais de comunicação.

No entanto, de acordo com Brown (1994), o papel do aprendiz nessa abordagem de ensino de línguas, o vê como um participante interativo no processo

de comunicação, inserido em situações que não são ensaiadas, e que têm a orientação do professor, mas não são controladas por ele.

Nessas situações, o aprendiz traz seu conhecimento prévio da língua, mesmo que incompleto e o emprega de forma a tentar se fazer entendido, negociando significados, os quais podem ser baseados nas estratégias de comunicação usadas na sua língua materna. Ele aprenderá a se comunicar, negociando, interagindo e se comunicando (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Swan acredita que os métodos tradicionais de ensino de LE também funcionavam. Esse lingüista se utiliza de um livro de um antigo curso de línguas para exemplificar seus argumentos, afirmando que tal material, mesmo tendo negligenciado em ensinar significados durante a “fase prática da lição”, não significa que tenha falhado em “ensinar as pessoas a ‘fazer coisas com a língua’ “, e não poderia ser “acusado de não lidar eficazmente com significado” (op.cit. p.77-78)

Swan (1985, p.78) afirma que a gramática “não passou a ser mais fácil de ser aprendida desde a revolução comunicativa”, pelo contrário, se os aprendizes de nível elementar forem expostos às noções do grau de comparação, o professor encontrará problemas no seu ensino, por serem estruturas sintáticas complexas, e se forem ensinadas de uma só vez, podem causar confusões no entendimento das regras, que esse estudioso julga complicadas.

Na sua concepção de língua, Swan não a vê somente como “um conjunto de sistemas formais”, mas “como um conjunto de sistemas”, e argumenta que “alguns pontos gramaticais são difíceis de aprender, e precisam ser estudados isoladamente antes dos alunos poderem fazer coisas interessantes com eles” (op. cit. p.78). Ponto de vista que revela sua posição de gramático.

A Abordagem Comunicativa, no entanto, enfatiza as funções da língua, ao invés da forma; uma variedade de formas são apresentadas ao aprendiz, para serem utilizadas em cada função. Conforme ilustra Larsen-Freeman (1986, p.133), o falante pode fazer uma previsão ao dizer, *“It may rain tomorrow”*, ou, *“Perhaps it will rain”*. A estrutura *may* pode ser usada para fazer previsões: *“It may rain tomorrow”*, ou para dar permissão, *“They may sit in the back”*. A utilização da estrutura na Abordagem Comunicativa é enfatizada no contexto de comunicação.

Apesar das recentes críticas a essa abordagem de ensino de língua estrangeira, como atesta a lingüista brasileira Paiva (2005, texto *on line*), em suas reflexões de como se aprende uma língua estrangeira, que “alguns críticos da abordagem comunicativa dizem que a abordagem não passa do Método Direto com roupa nova”, e, um outro grupo, no qual ela se inclui, “diz que o que influencia a aprendizagem são as estratégias individuais de aprendizagem”. A gênese da Abordagem Comunicativa não é uma mudança de roupagem, mas uma mudança de postura e de princípios pedagógicos de ensino de línguas em sala de aula.

A maioria das publicações em Lingüística Aplicada, no que diz respeito às pesquisas de professores de línguas, ainda são baseadas em estudos que têm como fundamentação o ensino de línguas dentro dos parâmetros da pedagogia da abordagem comunicativa. No entanto, Almeida Filho (2005, p. 99) afirma, no que diz respeito aos resultados dessas pesquisas aplicadas sobre questões do ensino comunicativo, que esses resultados “não têm sido suficientes para compor um quadro teórico sólido que respalde a prática renovadora”.

Concordamos com Almeida Filho (2005, p. 97-98), que se utiliza da metáfora de um pêndulo, quando se refere ao ensino de línguas no Brasil, o cenário dessa prática e seu horizonte, quando faz o questionamento: “que novas transformações

esperar agora?”, e nos incita, professores de línguas, a “viver a comunicação”, para, “nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela”.

O lingüista indiano Prabhu (1990, p. 162), em artigo publicado, também questiona, “Não há o melhor método – Por quê?”, quando nos diz que tudo depende do contexto em que se dá o ensino, já que há “importantes variações que influenciam no que é melhor”.

Esse estudioso defende a idéia de que se pode dizer que não há um “melhor método de ensino de línguas”. E se refere a método, “tanto como um conjunto de atividades a serem efetivadas na sala de aula, como a teoria, crença, ou conceito plausível que informe essas atividades” (PRABHU, op.cit. p.162).

O pouco tempo dispensado à aula de língua estrangeira no currículo escolar; salas de aula lotadas; a pouca importância muitas vezes dada a essa matéria, tanto pelo sistema educacional, como pelas instituições de ensino e seus alunos; bem como a falta de material didático direcionado a essa área; podem levar os professores de inglês a limitar sua prática pedagógica a um método que pensam ser eficaz, para cumprir sua carga horária e um conteúdo programático, sem, contudo, refletir sobre a possibilidade de não se atingir objetivo nenhum de ensino-aprendizagem da língua estrangeira ensinada, a partir do método adotado.

Novamente o pêndulo das metodologias se apresenta como a anunciar as dúvidas e questionamentos dos professores e pesquisadores de ensino de línguas estrangeiras, compartilhadas com as do estudioso Prabhu, acima citado.

Levando-se em conta toda essa problemática que circula o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, nada impede que o professor de inglês observe o contexto em que se encontram seus alunos, faça uma pesquisa acadêmica do método ou abordagem que melhor possa ajudá-lo na sua prática pedagógica de ensino de

línguas. Como nos diz Prabhu (1990, op. cit. p.166), “métodos diferentes são melhores para diferentes contextos de ensino”.

Esses profissionais de ensino podem, ainda, se aventurar por diversos caminhos e procurar outros métodos de ensino de línguas, o que de melhor há em cada um deles, de forma coerente com os princípios teóricos subjacentes que norteiem sua visão de língua e ensino de LE e que os encaminhe para uma prática de ensino também coerente, a fim de que possam contribuir para proporcionar aos seus alunos uma melhor aprendizagem da língua estrangeira.

Nesta pesquisa, procuramos utilizar uma abordagem de ensino comunicativa de língua, numa turma de 37 adolescentes, de uma escola tradicional, a fim de tentarmos superar as adversidades existentes nessa situação de aprendizagem, e observar as mudanças e os prováveis avanços que poderiam se dar, tanto no nível de aprendizagem da língua estrangeira dos adolescentes, quanto na sua conscientização da importância de se valorizar a matéria. E, assim, a partir dessa prática pedagógica e das respostas obtidas através dela, tentar implementar uma teoria de ensino. Concordamos com a afirmação de Prabhu (1990, op. cit. p.167) que diz “se há uma percepção de qual parte de um método é uma verdade parcial, então essa percepção constitui uma teoria”.

De acordo com David Nunan (1991, apud BROWN, 2001, p. 40), no que diz respeito às abordagens de ensino de línguas,

Percebe-se que *nunca* (grifo nosso) houve, e provavelmente nunca haverá um método para todos, e o foco nos anos recentes tem sido no desenvolvimento de atividades de sala de aula que sejam consonantes com o que sabemos sobre a aquisição de uma segunda língua, e com os quais estejam de acordo com as dinâmicas da própria sala de aula.

Os professores de inglês devem estar conscientes de que devem continuar a sua pesquisa pelas teorias que fundamentem e tornem a sua prática pedagógica

relevante e apropriada para a sua sala de aula, lugar onde há muito tempo se dá o encontro entre professores e alunos.

### **Professores de língua estrangeira no Brasil e a Abordagem Comunicativa**

Os professores, em sua maioria, aparentam um desconhecimento dos princípios que fundamentam a Abordagem Comunicativa, não podendo ter, dessa forma, oportunidades para tentar implementar a filosofia dessa abordagem de ensino de LE em um ambiente tradicional de ensino de língua inglesa. Os estudos feitos, acerca do conhecimento dos professores de línguas sobre essa abordagem, nos dizem que ela ainda é praticamente desconhecida da maioria dos professores nas nossas escolas regulares no nosso estado e região.

As pesquisadoras Cox & Assis-Peterson (2001, p.17-18), em suas pesquisas sobre a posição do professor de inglês, entre a alienação e a emancipação, nos fala que, no Brasil, “o enfoque comunicativo, depois de uma década de reinado quase absoluto, começa a ser aqui criticado”, e que as “boas intenções” desse tipo de ensino de LE começam a ser questionadas por “alguns (bem poucos) professores de inglês”. Esses profissionais passam, então, a questionar a idéia de ensino de inglês “como competência e comunicativa, que deixa na sombra a dimensão político-ideológica”.

Moita Lopes (1996), sugere, em seus estudos sobre a alienação e o ensino de inglês como LE no Brasil, que o ensino com ênfase na habilidade oral deve ser repensado. Esse pesquisador argumenta que, de acordo com as necessidades dos aprendizes brasileiros, a leitura é mais apropriada, uma vez que os mesmos não possuem oportunidades significativas de falar inglês. Isso é constatado nas salas de

aula de línguas, onde os professores estão geralmente limitados ao papel de transmissores de conhecimentos e desconhecem uma pedagogia crítica do ensino de inglês, o que leva seus alunos a serem produtores, também, limitados, por estarem submetidos às “principais instâncias de poder”, como, “livro didático. abordagem didática adotada, direcionamento do professor (...)” (Zozzoli, 2006, p.16).

A lingüista aplicada Zozzoli (2006, p.17), em seus estudos sobre produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas, nos ensina que esse contexto, provavelmente, reduza tanto professores como alunos, “à condição de meros ‘usuários/consumidores’”, levando-os a assumir uma atitude de passividade em relação à tentativa de sua emancipação.

No contexto dessa pesquisa, destaca-se o confronto entre a exigência da Instituição pesquisada, em se ensinar conteúdos cobrados pelo PSS (Anexo 4), e a tentativa de emancipação da professora-pesquisadora em abandonar o livro didático adotado – doravante denominado LD, cujas características serão mencionadas no capítulo III; bem como, em tentar utilizar uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, diferente daquela a qual os aprendizes estavam acostumados, com uma visão tradicional de ensino.

Esse confronto encarado pela professora-pesquisadora se dá de forma a tentar, justamente, um repensar das práticas pedagógicas do ensino de inglês em nossas salas de aula. A tentativa de abandonar certos “limites”, impostos pelas instituições de ensino, podem ajudar os professores de LE a deixarem de ser aqueles simples “usuários/consumidores”, de que fala Zozzoli (2006), e tentarem desenvolver em seus aprendizes as habilidades de leitura e de oralidade com autonomia.

Diante das críticas efetuadas à Abordagem Comunicativa, tanto por consagrados teóricos e pesquisadores internacionais da área de ensino de línguas estrangeiras, quanto por lingüistas e profissionais da área de ensino de línguas brasileiros, essa pesquisa posiciona-se por avaliar e defender uma visão de ensino de língua inglesa baseada nos estudos sócio-interacionais, nos quais a Abordagem Comunicativa também se encaixa, de que a aprendizagem é influenciada, principalmente, pelas estratégias de aprendizagem, motivações e necessidades do aluno-aprendiz.

O papel do professor, nesse processo, é o de garantir que haja as condições necessárias para que se atinja o objetivo desejado no contexto: escola – aprendiz – professor – situação de aprendizagem de línguas, que é o de tentar preencher as expectativas dos estudantes de aprender a usar a língua estrangeira, entendendo-a e comunicando-se nela, em prováveis situações reais de interação social, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Markus J. Weininger (2001, p. 47), critica a Abordagem Comunicativa, dizendo que essa abordagem “não consegue superar a prisão da sala de aula”, e que “ela continua tratando a língua alvo como um objeto externo que tenta controlar, colocando-a dentro de um aquário”. No entanto, a sala de aula é, na realidade do Brasil, o lugar onde os alunos têm a oportunidade de aprender mais sobre a língua estrangeira e seu uso, contando com a ajuda significativa do professor que adota essa abordagem, e mesmo dos que não a adotam, e que refletem sobre a sua prática pedagógica de ensino de línguas estrangeiras. E concorda esse estudioso com o fato de que, apesar da sala de aula não ser o melhor lugar para aprender uma língua estrangeira, “para a grande maioria das pessoas ela é o único lugar

disponível para isso. Reconhecendo esta limitação básica, podemos tentar trabalhar ao menos na sua superação parcial” (op.cit. 2001, p.48).

A Abordagem Comunicativa, apesar de suas críticas, apresenta uma filosofia de abordagem de ensino de línguas voltada para a interação e a comunicação, a qual pode ajudar os professores de língua inglesa a tentar implementar atividades como, por exemplo, levar os aprendizes a terem contato com publicações internacionais; canções e filmes; trocarem correspondências; utilizarem os recursos da Internet; criar diálogos etc; atividades essas que podem ajudar os aprendizes a adquirirem, com eficiência, os aspectos discursivos da língua inglesa. Isso poderá permitir ao educando “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (DCNEM, 1998, p. 64).

Esta pesquisa destaca o papel do professor, nessa abordagem, como o de gerente e motivador da participação dos aprendizes em atividades, em pares e em grupos, com a finalidade de alcançar o processo de engajamento do aprendiz na compreensão de significados na língua estrangeira estudada, para que, através disso, o aprendiz possa usar a língua-alvo em situações reais de comunicação. Há como os professores de línguas manterem os aprendizes de uma LE freqüentemente motivados?

### **O papel da motivação na aprendizagem**

A aprendizagem humana é um processo bastante complexo que envolve diversos aspectos, quais sejam: cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. O desenvolvimento de aptidões e conhecimentos, assim como da

transferência desses conhecimentos para novas situações, resultam na aprendizagem.

Os estudiosos da aquisição do conhecimento, Piaget e Vygotsky, nas suas áreas da psicologia educacional, despontam com suas teorias que propõem que conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Cada aprendiz constrói seu próprio aprendizado num processo de dentro para fora baseado em experiências de fundo psicológico.

Vygotsky acredita que a escola tem papel fundamental na transmissão do conhecimento e da construção do ser, e que a aprendizagem é necessária para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A motivação tem um papel preponderante no processo de aprendizagem humana. Necessário se faz que o aprendiz estabeleça relações de troca com o meio, principalmente, seus professores e colegas, nas situações escolares. Sendo o interesse indispensável para que o aprendiz obtenha oportunidades de ação para poder apropriar-se do conhecimento.

Prabhu (1990, p. 173) afirma que os alunos são mais motivados a aprender quando expostos às situações de ensino nas quais são envolvidos e apreciam; e, de acordo com suas pesquisas, isso pode se dar através de uma boa relação de entendimento entre professor-aluno (*teacher-learner rapport*).

De acordo com os estudos dos psicólogos cognitivistas, a motivação é definida como uma predisposição inata, que nos leva a explorar e controlar o ambiente que nos cerca (AUSUBEL, apud BROWN, 2001, p.74).

Falcão (1985), nos seus estudos de motivação, no seu contexto genuinamente psicológico destaca que motivação é vida, e que o estudo das

matérias escolares é uma fatia da vida, e que ele deve estar integrado à vida do aprendiz, caso contrário, não haverá interesse pela aula.

Para Brown (2001), em seus estudos de motivação no aprendizado de línguas estrangeiras, a motivação se refere a intensidade do ímpeto de se aprender, e que existem motivações intrínsecas e extrínsecas. Segundo Edward Deci (apud BROWN, 2001, p.76), sua definição para atividades de motivação intrínsecas,

são aquelas para as quais não há aparente recompensa, com exceção da própria atividade. As pessoas parecem se engajar nas atividades, por elas mesmas, não por levarem a alguma recompensa extrínseca... Os comportamentos intrinsecamente motivados têm o objetivo de causar certas conseqüências internas de recompensas, como, sentimentos de competência e de determinação própria.

Os comportamentos de motivação extrínsecos apresentam características diferentes como observa Brown (2001, p. 76), eles “são executados em antecipação a alguma recompensa que está fora e além do ser”. Algumas dessas recompensas poderiam ser dinheiro, prêmios, notas escolares, e até alguns tipos positivos de *feedback*.

Conforme seus estudos, Brown (2001) nos informa que pode haver um efeito na motivação intrínseca, causado pela motivação extrínseca, como um *feedback* positivo dado a um aluno, o qual poderá impulsionar seus sentimentos de competência e determinação própria.

A atitude dos professores de inglês, em relação à forma como motivam seus alunos, deve ser a de sempre dar-lhes um *feedback* positivo, nos seus desempenhos e tarefas executadas, de forma que assegure o seu desejo de aprender a usar a língua estrangeira para seu próprio benefício e possam estar sempre intrinsecamente motivados.

Brown (2001) sugere aos professores de línguas que não pensem tanto em si mesmos como um professor que tem que constantemente passar informações para

seus alunos, mas como um facilitador da aprendizagem, cuja função é preparar o cenário para o aprendizado.

Michelon (2004, p. 235) ao aprofundar suas pesquisas sobre a motivação na aprendizagem da língua inglesa, em contextos monolíngües, afirma que esta é uma área que ainda carece de “estudos específicos”; e, que a motivação é um “fenômeno complexo que se mostra presente e capaz de interferir de maneira intensa nas aulas”. No entanto, nos diz a pesquisadora, a motivação é um fenômeno ainda pouco conhecido e que poucos professores e pesquisadores “têm se aventurado a trilhar o caminho árduo de seu estudo” (op.cit. 2004, p.244).

O desafio do professor de línguas consiste em pesquisar, atualizar-se e aplicar os melhores métodos de ensino que possibilitem ajudar seus alunos a aprender a questionar, a pesquisar, a se sentirem motivados, e, a criar interesse por áreas e assuntos diversos, aumentando, assim, seu campo de conhecimento, quer seja na língua estrangeira estudada como em qualquer outra disciplina.

## A PESQUISA-AÇÃO

No capítulo de introdução deste trabalho, afirmamos que a maioria dos aprendizes de inglês são encontrados em turmas monolíngües no Brasil, onde todos falam português, como língua materna (L1). Os métodos e abordagens de ensino de línguas têm mudado e aumentado, refletindo a preocupação de encontrar formas eficazes para o ensino de línguas estrangeiras nesses contextos (RICHARDS et al. 1994). No Brasil, em turmas de adolescentes, de escolas particular e pública, geralmente numerosas, parte dos professores de línguas estrangeiras, cujos alunos parecem estar acostumados ao ensino de forma tradicional – professor – livro – aluno – matéria ensinada, sentem dificuldades em utilizar uma abordagem comunicativa em sala de aula.

Esses aprendizes parecem não perceber a importância de se aprender uma língua estrangeira, e o acesso que esta LE pode lhes dar para que se comuniquem com um grande número de pessoas no mundo que fala inglês, tanto como primeira língua quanto como segunda língua. Parece haver, implícita, a idéia de minimização do papel do ensino e aprendizagem de línguas nas escolas, conforme salienta Zozzoli (2002, p. 279), quando apresenta um dos ditos que apóiam o discurso que leva à seguinte afirmação: “Só se aprende bem uma LE indo a um instituto de língua, ou, melhor ainda, ao país que fala essa língua (...)”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, baseados no princípio da transversalidade no que se refere ao ensino das línguas estrangeiras, conforme

comentado na Introdução deste trabalho, sugerem uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Isso sugere a professores, alunos e instituições escolares a assumirem uma posição de que se deve aprender *sobre* a língua e não a *falar* a língua.

A motivação para a elaboração dessa dissertação gerou-se dessa problematização: A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês, em salas de aula de adolescentes, em uma escola secundária tradicional, poderia ajudar aos aprendizes a adquirirem avanços significativos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira?

Para melhor compreensão e futuras respostas para tal problema, fundamentamo-nos cientificamente em estudos de teóricos da Lingüística Aplicada, que têm trabalhado com o intuito de implementar pesquisas no campo de ensino e aprendizagem de línguas, entre outros que requerem uma problematização da linguagem, a fim de levantar discussões de novas idéias, as quais são baseadas em ações, entre outros temas, sobre como as pessoas aprendem uma língua estrangeira.

Baseamo-nos, também, nos estudos de alguns ramos da Lingüística atual, citados no capítulo de Introdução, bem como em estudos sobre os processos cognitivos de aprendizagem de línguas.

Como forma de comprometimento e reflexão sobre o que realmente acontece em nossas salas de aula de ensino de línguas, como um todo, e com minha experiência de mais de 14 anos como professora de língua inglesa, considereei como forma mais lógica de efetuar a presente pesquisa a utilização da pesquisa-ação, através da qual poderia utilizar minha própria sala de aula.

A utilização dessa forma de pesquisa poderia me possibilitar agir de forma a tentar agir ativamente na realidade desse ambiente, cujo público poderia proporcionar, mais acuradamente, respostas precisas às questões levantadas neste estudo; respostas as quais poderiam trazer benefícios, não só aos participantes, como também a outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **Características da Pesquisa-ação**

A pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa social, com base empírica, associada às diversas formas de ação coletiva é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, em que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”(THIOLLENT, 1988, p. 14).

Apesar da linha pesquisa-ação ser aplicada em diversos campos de atuação, como a educação, tanto no Brasil como em outros países do mundo, esse tipo de pesquisa ainda está em fase de discussão e, entre cientistas sociais e profissionais de diversas áreas, “ela não é objeto de unanimidade” (cf. THIOLLENT, ibid.). Isto porque, com o crescente interesse dos professores, do seu aperfeiçoamento profissional e da reflexão das práticas de ensino em suas salas de aulas, a idéia de se fazer pesquisa na sala de aula tem levado a uma necessária mudança na prática de pesquisa educacional. Passa-se de um olhar descritivo para um olhar interpretativo e atuante.

O termo pesquisa-ação foi criado pelo psicólogo social alemão Kurt Lewin, naturalizado americano, há quase 60 anos, que “propôs usá-la para resolver

problemas que podem surgir em grupos que, para atingir suas metas, dependiam muito de uma boa comunicação e de uma interação social positiva.” (HADLEY, 2004, p. iii).

Quanto aos diferentes tipos de metodologia das Ciências Sociais, Thiollent (1988) nos informa que a pesquisa-ação é apenas um dos tópicos entre os diferentes existentes, na corrente de pesquisas etnográficas, e que esta linha de pesquisa não é a única e não substitui as demais, como as de estudo de caso e micro-análise etnográfica de interação. Existem, também, outras técnicas ditas convencionais, que se preocupam com quantificação de resultados empíricos, não considerando a busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas; e, considera esse autor, “que a estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social” (ibid., p.14).

Ensina-nos Thiollent (op. cit., 1988; ZOZZOLI, 2006; ANDRÉ, 2004) no que diz respeito à configuração de uma pesquisa-ação, depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada, e que vários casos devem ser distinguidos, como por exemplo, no caso da pesquisa ser desenvolvida dentro de uma escola, em que exista uma hierarquia, devendo haver, numa fase de definição dos interessados na pesquisa, a negociação da condução da mesma de forma satisfatória para todos.

Na Escola onde a presente pesquisa foi aplicada, não houve em momento algum, nenhum empecilho quanto à implementação da mesma; todos, da direção aos alunos da turma escolhida para essa pesquisa, sem exceção, contribuíram de forma positiva na execução da mesma.

Quanto à fase de definição da pesquisa-ação, Thiollent (op. cit., 1988, p. 18) nos diz que deve haver uma condição relacionada a elucidação dos objetivos de

pesquisa e os objetivos de ação. Esse estudioso nos diz também que uma das características da pesquisa-ação consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos, que são:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamentos de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. (...).
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações(...).

Há variação entre esses dois tipos de objetivos, de acordo com o autor, e de uma maneira geral é considerado que uma ação é melhor conduzida com um maior conhecimento.

Há ainda outras situações nas quais os objetivos são direcionados para a conscientização dos agentes implicados na atividade investigada, “não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta” (op. cit., p.18).

Quanto às exigências científicas, Thiollent (1988, p. 20) nos informa que existe, a seu ver, um grande desafio metodológico de inserir a pesquisa-ação em uma perspectiva de investigação científica que seja vista de modo aberto, na qual “ciência” não seja sinônimo de “positivismo”, “funcionalismo” ou de outros “rótulos”.

Já para Richards e Rodgers (1992, p. 4-5), pesquisa-ação é assim definida:

1. pesquisa que tem como primeiro objetivo encontrar meios de solucionar problemas, trazendo mudança social ou ação prática, em comparação com a pesquisa que busca descobrir princípios científicos ou desenvolver leis e teorias gerais.
2. (no campo da educação) pesquisa iniciada na sala de aula, pelo professor, que procura aumentar sua compreensão do processo ensino-aprendizagem e produzir melhorias nas práticas de sala de aula.

De acordo com a definição dos autores acima, observamos que há duas características importantes nesse tipo de pesquisa: seu objetivo primordial é

encontrar formas de solucionar problemas; e, no campo da educação, ajudar o professor a produzir melhorias na sua prática de sala de aula.

Nos seus estudos sobre as tendências atuais da pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, Moita Lopes (1996, p. 86) identifica a existência da “*pesquisa de intervenção*”, para a qual o foco é a investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.

A pesquisa etnográfica na sala de aula, segundo Moita Lopes (op.cit., 1996, p. 88) “é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas.”

Conforme Moita Lopes (op. cit., 1996, p. 89), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que pode ser entendida de duas formas:

a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

E esse estudioso caracteriza essa pesquisa como:

(...) um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática. (p.185)

Moita Lopes (1996) acredita que será esta a forma de pesquisa mais utilizada por professores de línguas, o que lhes possibilitará a apresentação de seus resultados em congressos e foros de discussão, gerando teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Sugere, esse pesquisador, um “roteiro para a pesquisa-ação” (1996, p. 187):

1. Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;

2. Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
3. Negociação da questão a ser investigada;
4. Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
5. Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
6. Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização;
7. Relatórios da pesquisa: apresentação em seminários/congressos;
8. Negociações de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa três acima).

O roteiro elaborado por Moita Lopes, acima mencionado, foi de relevante importância na execução desta pesquisa, por orientar e fundamentar os passos a serem seguidos durante o tempo de sua implementação. Principalmente no ponto três, da negociação da questão a ser investigada, como, por exemplo, “Os adolescentes serão capazes de compreender o processo de comunicação, percebendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser utilizada como um meio real de comunicação?”

Há alguns críticos da pesquisa-ação que dizem que essa orientação de pesquisa seria ilógica, sem estrutura de raciocínio, sem hipóteses, inferências, e que se basearia em sentimento ou vivência. Thiollent (1988, p. 28) contesta tais críticas ao enfatizar que “não há pesquisa sem raciocínio. Quando não queremos pensar, raciocinar, conhecer algo sobre o mundo circundante, é melhor não pretendermos pesquisar.”

Assim, a pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa, ajudou a formalizar e melhorar uma prática de ensino, salientada em experiências com as quais pude

aprender a partir das reflexões e conhecimentos que foram essenciais na melhoria dessa prática, bem como de minhas habilidades educacionais. Quanto aos alunos, houve uma total participação e demonstração de flexibilidade e resposta às atividades e questionamentos propostos pela professora-pesquisadora, com o rigor que esse tipo de pesquisa exige.

## **A Escola e os sujeitos**

Esta pesquisa deu-se numa Instituição privada de ensino, EEEF<sup>3</sup> situada em Arapiraca, Alagoas, que proporciona à população de Arapiraca e cidades circunvizinhas Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio. Os aprendizes são em sua maioria de famílias de classe média. A Instituição possui 15 salas de aula climatizadas; uma funcionando como laboratório para aulas de informática, com 14 computadores, e outra utilizada para aulas de dependência. O Colégio tem uma estrutura de 1.052 m<sup>2</sup>. Tem um pátio coberto com uma área de 281,52 m<sup>2</sup>. Suas salas de aula têm em média de 35 a 52 m<sup>2</sup>. No térreo há três banheiros femininos, três masculinos e dois banheiros para os professores e pessoal administrativo; um banheiro feminino e outro masculino para crianças da Educação Infantil. Possui, também, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala para professores, onde funciona também a coordenação.

A Instituição de ensino onde se deu a pesquisa possui em seu quadro 46 professores: 29 graduados, 05 pós-graduados, 01 com mestrado, 05 com magistério e 06 professores que estão terminando a graduação. Há na Escola duas coordenadoras: uma trabalha no horário da manhã e a outra no período da tarde.

---

<sup>3</sup> As iniciais da Instituição onde se deu a pesquisa são fictícias, a fim de manter a sua privacidade preservada.

Possui, ainda, uma orientadora educacional que está presente na Instituição no período matutino.

O Colégio funciona em dois turnos: matutino e vespertino, possuindo 869 alunos (Anexo 1). A Escola oferece Educação Infantil e o Ensino Fundamental até a 7ª série no turno vespertino, e 8ª série e Ensino Médio no turno da manhã. A maioria dos professores que ensina no turno matutino, não leciona no período vespertino.

A Diretora mantém em sua Instituição, com a ajuda de seus colaboradores, um ambiente de disciplina, pontualidade, respeito e divulgação do conhecimento; o que proporciona aos pais e alunos da região o desejo de fazerem parte dessa Escola.

Os relacionamentos entre os profissionais, tanto da administração quanto da área de ensino, são cordatos. As coordenações de ensino agem com profissionalismo no que diz respeito às atitudes dos professores dentro da sala de aula. As decisões tomadas por esses profissionais de ensino são, geralmente, acatadas pela coordenação. As relações entre direção, pessoal administrativo, coordenação, professores e alunos são cordiais. A Instituição mantém os seus colaboradores sempre alertas a qualquer problema, dificuldade e necessidade de seus alunos.

Tornei-me professora de língua inglesa nessa Instituição a partir do mês de fevereiro de 2003, sendo responsável por lecionar em quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio, com alunos cujas idades variavam de 14 a 17 anos, no horário matutino. As turmas tinham, em média, 30 alunos. As aulas eram dadas uma na quinta-feira e, outra, na sexta-feira, ambas de 50 minutos cada.

Quanto ao envolvimento do corpo docente da Escola em estudo com seu corpo discente, percebe-se o seu comprometimento com a busca da eficiência dos

serviços educacionais prestados, com a finalidade de facilitar os ensinamentos aos aprendizes.

Com o decorrer do tempo, observei que, além de haver pouco espaço físico das salas, tornando os alunos agitados, propícios a empurrões ou discussões por motivo de estarem as cadeiras muito próximas umas das outras, havia, também, pouco interesse dos alunos em concentrar sua atenção no assunto que estava sendo ensinado. Os aprendizes pareciam mais preocupados com uma nota que iriam receber por atividades desenvolvidas em sala do que efetivamente adquirirem algum tipo de conhecimento de língua inglesa.

O segundo problema observado, no início do semestre, foi o pouco interesse dos alunos em concentrar sua atenção no assunto que estava sendo ensinado, e os poucos que se interessavam e que traziam o livro para a sala de aula, faziam logo a seguinte pergunta: “Esse assunto está em qual página do livro?”, demonstrando sua automação no que diz respeito à aquisição de conhecimento pelo modelo tradicional: professor – livro – aluno – matéria ensinada, conforme citado na Introdução desse trabalho.

Segundo as normas da Escola, o material didático do Contato deve ser utilizado na sala de aula com a finalidade de se ensinar conteúdos programados que devem ser seguidos à risca pelos professores da Instituição. O que demonstra que a Instituição impõe ao profissional professor uma conduta de prática pedagógica tradicional de ensino, o que ajuda a reforçar a visão de passividade que os aprendizes possuem de si mesmos, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e à instituição Escola.

As seguintes perguntas foram então formuladas para avaliar o livro didático adotado pela Escola: 1. Qual é o método focalizado nesse livro? 2. Esse método é

apropriado para esse tipo de turma? 3. Esse material é apropriado para a idade desse grupo de alunos? 4. Esse livro fornece leitura e escrita? 5. Esse livro fornece exercícios de escuta e de fala? 6. Esse livro fornece variedades de estímulos: gravuras, quadros etc? 7. A linguagem usada é autêntica e contextualizada?

O livro *Alfa Inglês*, publicado pelo Colégio Contato de Recife, Pernambuco, não informa em qual abordagem ou metodologia de ensino se insere. Isso é demonstrado, pela falta de uma apresentação para o aprendiz ou para o professor, de uma introdução ou de um sumário, bem como pela falta de apresentação de unidades. Ao que parece, o editor se preocupa apenas com a venda dos exemplares.

O livro traz lições-textos, seguidas de exercícios de vocabulário e de tradução, centrados nesses textos. A parte gramatical é explicada ora em língua materna, português, ora em inglês, seguida de exercícios escritos chamados *Aqui e Agora* e *Desafio* (Anexo 2). Todas as lições-textos são dispostas da mesma forma, defendendo uma visão tradicional de ensino de inglês. Esse LD ainda possui o agravante de ter impresso, no final de cada lição-texto, um gabarito com todas as respostas dos exercícios. Gabaritos esses em que nem mesmo os alunos podem confiar, por apresentar erros.

Como a resposta foi 'não' à maioria das perguntas formuladas em relação ao LD adotado pela Escola em questão, e com a experiência da pesquisadora, tentou-se utilizar uma outra abordagem de ensino que pudesse proporcionar aos alunos uma visão de aprendizagem de língua estrangeira como um meio real de comunicação, tentando não focalizar a aula no livro.

A pesquisa se realizou em uma das salas de aula da 1ª série do Ensino Médio, turno matutino, com aulas às quartas-feiras e sábados, sendo 50 minutos de

aula a cada dia, semanalmente; e teve a duração de quatro meses, do dia 03 de agosto ao dia 10 de dezembro de 2005. Convém salientar que durante todo o primeiro semestre do ano de 2005, houve a tentativa de se introduzir atividades comunicativas na sala de aula, com as devidas observações dos comportamentos dos adolescentes e de suas reações a essas atividades; e, feitas, também anotações, antes de se começar, efetivamente, a pesquisa e coleta de dados. A partir dessa prática, pôde-se observar que os adolescentes pareciam acostumados ao ensino tradicional de inglês, conforme informado anteriormente, no capítulo de Introdução.

Os 37 alunos têm idade média de 13 a 15 anos. A sala de aula se localiza próxima ao portão de entrada e saída da escola, sendo a primeira do lado direito do corredor. A sala possui sistema de ar refrigerado, que é ligado alguns minutos após a primeira aula começar, às 7h15. Janelas altas que dão para o pátio, quadro branco, uma mesa e uma cadeira para o professor complementam o mobiliário.

A maioria dos alunos reside na cidade de Arapiraca, havendo alguns que moram em cidades circunvizinhas. Quase todos moram com seus pais e, alguns, moram com a mãe e irmãos.

A professora, estudiosa dessa pesquisa, leciona a língua inglesa há mais de 14 anos. É licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Começou sua carreira como professora de inglês de um centro de ensino de línguas, em Maceió, cuja metodologia de ensino era baseada, tanto na abordagem estrutural quanto na comunicativa. Os alunos eram ensinados a ouvir, falar, ler e escrever em inglês, desde os níveis mais básicos. Esse centro de ensino de línguas não seguia estritamente nenhuma corrente ou abordagem metodológica, mas assumia os aspectos que considerava melhor em cada uma dessas abordagens, os quais

pudessem ajudar a tornar, tanto o ensino mais eficaz, quanto a aprendizagem mais prazerosa para os alunos.

A professora, ao se desligar desse centro de línguas, passou a trabalhar numa instituição privada de ensino do interior, com turmas de ensino médio. E percebeu, como já comentamos, que nessas turmas, os alunos pareciam acostumados ao ensino de forma tradicional – professor – livro – aluno – matéria ensinada.

Amante dos estudos, a professora decidiu então, matricular-se num curso de Especialização em Psicopedagogia, na cidade onde reside, a fim de adquirir mais conhecimentos e poder pesquisar e desenvolver estudos que pudessem lhe ajudar a descobrir mais sobre as formas de aprendizagem, e com isso, aperfeiçoar sua metodologia de ensino da língua inglesa.

### **Os aprendizes e suas relações com a língua inglesa**

Ao responderem a um questionário de identificação (Anexo 3), os alunos desse nível, que já estudam inglês desde o ensino fundamental, em sua maioria, disseram gostar de estudar inglês; alguns, não gostam muito e uns poucos, adoram ou gostam muito. A maior parte deles estuda essa língua estrangeira em centros de línguas da cidade, há cerca de três anos. Com relação à importância de se estudar uma língua estrangeira, a maioria disse ser importante para se profissionalizar, a fim de encontrar um trabalho e ter um futuro melhor. Seus pais não falam uma língua estrangeira, apenas um ou outro, ‘arranha no inglês e no espanhol’ ou, ‘não fala mas entende algumas coisas’. Quando perguntados se, ao ouvir uma música

interessante em inglês, a letra dessa música os interessava, a maioria respondeu que sim e alguns afirmaram querer conhecer o significado do que estavam ouvindo.

Quanto à importância dada ao uso do dicionário inglês-português, a maioria possui um e todos o reconhecem como necessário para conhecer e aprender o significado das palavras e ajudar na tradução. Embora todos reconheçam a necessidade e importância do uso de dicionário em sala de aula, a maioria não o trazia para a aula, ou em dia de prova escrita, nem mesmo com a autorização prévia da professora.

No que diz respeito ao uso da Internet, apenas um pequeno número desses alunos afirma conversar ou já ter conversado com alguém em inglês, bem como ler notícias em inglês; e, apenas uma aluna afirma ler revistas em inglês: *English Two Go*.

### **Coleta de dados**

De acordo com os preceitos da pesquisa-ação, a coleta de dados foi efetuada, em função dos seguintes aspectos, segundo Thiollent (1988, p. 58), “a informação necessária para cada indicador é levantada por meio de diferentes instrumentos de pesquisa, entre os quais as técnicas de questionário e de entrevistas(...)”. Esse autor também sugere técnicas antropológicas de observação participante e diário de campo, a fim de se examinar a construção da realidade social.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os seguintes: 1) gravações em áudio das aulas; 2) diário de campo para o registro das observações efetuadas durante as aulas dadas; 3) questionários de identificação e de

aprendizagem; 4) documentos oficiais da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Todos os procedimentos de coleta de dados foram baseados em teorias seguidas por pesquisadores que seguem a tradição da Análise da Conversação e das pesquisas de cunho etnográfico (MARCUSCHI, 1991; EDWARDS e LAMPERT, 1993; TAVARES, 2001).

Foram gravadas em áudio catorze aulas de inglês de uma turma de 1º ano de Ensino Médio da Escola, onde se deu a pesquisa, às quartas-feiras e sábados, durante os meses de agosto e dezembro de 2005. Oito aulas foram dadas e observadas sem gravação; das quais cinco foram utilizadas para prova escrita e simulado, e três para trabalho de leitura do livro paradidático *O Fantasma de Canterville*. Todas as gravações foram transcritas e etiquetadas. A primeira aula gravada foi descartada das análises, por tratar de treinamento com o aparelho e adequação dos participantes à nova situação em sala de aula. As gravações efetuadas em dias de prova escrita também foram descartadas. Ao final das gravações havia 14 aulas totalizando aproximadamente 258 minutos de aula gravada para compor o *corpus* do trabalho.

Foi utilizado um gravador portátil com bom poder de gravação. Esse gravador geralmente ficava localizado sobre a mesa da professora, mas como a professora sempre caminhava entre os alunos, ao redor da sala, ela o levava com ela, em sua mão.

A observação participante foi importante para que a professora-pesquisadora pudesse captar uma série de informações essenciais, através da convivência com os alunos, por um período de tempo, observando o que acontecia, ouvindo o que era dito pelos alunos, fazendo perguntas; e, coletando dados disponíveis durante essa

convivência, que pudessem ajudar a responder às questões que são o objeto dessa pesquisa.

As observações registradas no diário de campo foram importantes para uma melhor compreensão sobre o que acontecia na sala de aula, bem como das reações dos alunos à nova abordagem de ensino utilizada pela professora, que era uma novidade para esses aprendizes, até então acostumados ao ensino tradicional de línguas.

Os questionários de identificação e de aprendizagem foram elementos que vieram a esclarecer muito mais sobre os alunos e seus pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na escola regular, bem como da demonstração do progresso que a introdução de uma nova metodologia de ensino da língua inglesa lhes proporcionava. Isso tornou a investigação muito mais rica. Todos os conteúdos ensinados e as atividades efetuadas em sala de aula foram devidamente registrados na caderneta escolar.

A Metodologia apresentada, bem como a intervenção efetuada, foram aplicadas para tentarmos responder detalhadamente às seguintes perguntas de pesquisa:

- A utilização da Abordagem Comunicativa na sala de aula de adolescentes do Ensino Médio irá contribuir para melhorar os resultados no processo ensino e aprendizagem da língua inglesa?

- A metodologia da pesquisa-ação será eficaz, tanto para nortear os trabalhos da professora pesquisadora, quanto para se obter a melhora nos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na sala de aula de adolescentes do Ensino Médio?

## Transcrição de aulas

Para a transcrição das aulas gravadas foi estabelecida uma tabela, exposta a seguir, a fim de se analisar os dados e fazer uma transcrição que mostrasse as informações sem afetar essa análise, pois, de acordo com Marcuschi (1991, p.09) “Não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém.”

Baseamo-nos, também, em Edwards (1993, p. 10), no que diz respeito aos princípios que subjazem o formato da transcrição, em que nos utilizamos do arranjo “vertical dos turnos dos falantes”, por ser um dos mais utilizados, bem como para a facilitação da leitura das transcrições.

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO<sup>4</sup>

| SINAL     | OCORRÊNCIA                                   |
|-----------|--|
| P         | PROFESSOR                                    |
| A         | ALUNO NÃO IDENTIFICADO, INCLUSIVE O SEXO     |
| Ax        | ALUNA NÃO IDENTIFICADA                       |
| Ay        | ALUNO NÃO IDENTIFICADO                       |
| As        | VÁRIOS ALUNOS AO MESMO TEMPO <sup>5</sup>    |
| (xxx)     | INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS       |
| MAIÚSCULA | ENTONAÇÃO ENFÁTICA                           |
| ?         | SINAL DE ENTONAÇÃO CORRESPONDENTE A PERGUNTA |

<sup>4</sup> As transcrições seguem as convenções sugeridas por Marcuschi (1991), Edwards e Lampert (1993), e, Tavares (2001).

<sup>5</sup> A fala de cada aluno identificado é indicada pelas iniciais dos seus respectivos nomes: por exemplo, Al, Po, Mn etc.

## **Análise dos dados**

Essa pesquisa fez uma análise de todo o conjunto de aulas gravadas e transcritas, tanto em nível macro – as aulas em sua totalidade, como em nível micro – as aulas e seus enquadres interacionais. Em todas as transcrições das aulas analisadas, o uso da língua inglesa é grifado de forma a destacar cada língua utilizada em determinadas situações.

Para a análise das ações e procedimentos metodológicos utilizados pela professora pesquisadora, apoiamo-nos em Richards (2006), Kramsch (1993), Widdowson (1991), dentre outros. As quatorze aulas analisadas evidenciaram que os alunos, à princípio, ainda presos à abordagem tradicional de ensino, demonstraram, ao longo do semestre, um interesse natural em tentar se comunicar na língua inglesa. Isto se configurou através da conduta da professora, e da escolha das atividades, as quais deram direcionamento ao processo de interação na sala de aula.

Apesar da presente pesquisa propor a utilização de uma abordagem comunicativa de ensino de língua inglesa, a professora pesquisadora precisou considerar o programa instituído pelo PSS – Programa Seletivo Seriado, da Universidade Federal local (Anexo 4), o qual é exigido pela Escola onde se deu a pesquisa. Assim sendo, as aulas analisadas e descritas neste trabalho tiveram como conteúdo pedagógico a revisão das preposições de lugar e movimento e do Presente Contínuo (*Present Continuous*); e a forma como foram apresentadas as atividades deu-se com a finalidade de atender ao programa do PSS, o que se constitui em uma crítica à professora-pesquisadora que teve que adequar seu plano

de aula às exigências da Escola, como explicitado no capítulo do Referencial Teórico.

A análise completa dos dados neste estudo revelou que a professora pesquisadora, apesar de seguir um programa de uma universidade local, por determinação da escola onde se realizou a pesquisa, tentou construir uma prática coerente com a abordagem comunicativa de ensino de inglês, de forma que pudesse envolver os aprendizes em atividades significativas e de uso prático em suas vidas. Como pode ser constatado na descrição feita na aula quatro, a seguir.

Na aula quatro, a professora afixou no quadro branco alguns desenhos de preposição de movimento e informou aos alunos que era revisão da atividade da aula anterior e pediu a eles que a procurassem, com a finalidade de corrigi-la. Houve um momento de repetição das preposições, para aperfeiçoar a pronúncia e, então, a correção da atividade.

A seguir, a professora iniciou as instruções à classe, de forma que eles formassem grupos de quatro alunos para efetuarem a próxima atividade. A professora teve certa dificuldade em acalmar os alunos, após a indicação de que trabalhariam em grupos e pede, repetidamente, que eles a deixem falar e explicar a atividade. A atividade explicada a seguir, no excerto um, da aula quatro, foi idealizada pela professora-pesquisadora por acreditar que os professores de língua inglesa, em geral, não enfatizam as preposições de movimento, contextualizando-as, nem tentando envolver os aprendizes num processo de aprendizagem mais significativo.

Aula 4 - Excerto 1:

P: vocês vão pegar uma oração que eu vou passar, vocês vão desenhar e o outro grupo vai ter que descobrir através do desenho qual é a oração que vocês desenharam entenderam?

As: (xxx)

P: Psiu não pode comentar pra o outro grupo não descobrir viu?  
As: (xxx)

Cada grupo recebeu uma oração para fazerem um desenho sobre o que estavam lendo, para que os outros grupos descobrissem a oração e a pronunciassem. A professora, então, distribui as orações com os grupos, orientando-os a não mostrá-las aos outros grupos e, em seguida, monitora o desenvolvimento de cada grupo.

As orações utilizadas pela professora para que os alunos as desenhassem foram as seguintes:

- *The train is coming along the lines.*
- *The girl is getting out of the cinema.*
- *The plane is flying over the city.*
- *The girl is walking across the street.*
- *The boy is running up the stairs.*
- *The girl is walking towards the Post Office.*
- *The woman is coming out of the cinema.*

Na fase de desenhar o que estavam lendo, os alunos pareceram não sentir dificuldade, visto que o vocabulário apresentado já era conhecido deles, bem como a estrutura gramatical do *Present Continuous*.

Nos excertos abaixo, da aula quatro, pode-se observar que a professora pesquisadora age como facilitadora, incentivando os alunos a utilizarem suas próprias estratégias de comunicação para negociar significados e interagirem, o que reflete uma característica da Abordagem Comunicativa.

Aula 4 – Excerto 2:

P: O verbo **come** é o verbo vir e as preposições estão no quadro ok? Mandem brasa. **Prepositions of movement.**

As: (xxx) professora  
 P: Como?  
 De: A mulher está vindo pro cinema.  
 P: **Come** é o verbo vir sim mas e a preposição indica o quê? Ela está vindo para dentro ou vindo para fora?  
 De: (xxx)  
 P: Isso, agora diga **in English** tira esse pirulito da boca.  
 De: **The woman is coming** (xxx)  
 P: **coming? Coming?**  
 De: (xxx)  
 P: **coming? Coming?**  
 De: **coming out**  
 P: **coming out**  
 De: **coming out of the cinema**  
 P: A De tá ligada, a De tá ligada.

No entanto, alguns alunos apresentaram dificuldades em encontrar o verbo ideal para a produção oral do que estavam vendo através dos desenhos feitos pelos colegas dos outros grupos. Apesar dessa dificuldade, não se intimidaram e mostraram-se ansiosos em tentar comunicar o que estavam vendo.

Aula 4 – Excerto 3:

P: o que é isso Da, cadê o seu desenho? **Where is it? Ah, ok, very good, very good. Oh. What is it?**  
 Da: **é, the train along é**  
 P: **the lines, the lines**  
 Da: **the lines, along (xxx)**  
 P: repeat **The train is coming along the lines**  
 Da: **is coming**  
 P: **along the lines**  
 Da: **along**  
 P: **the lines**  
 Da: **the lines**  
 P: **repeat**  
 Da: **the train along**  
 P: **the train is coming**  
 Da: **The train is coming along the lines**  
 P: **Very good repeat**  
 Da: **The train is coming along the lines**  
 P: **VERY GOOD VERY GOOD**

Houve momentos em que a professora não pôde registrar em gravação todos os alunos dizendo o que estavam vendo nos desenhos dos outros grupos, pois nesse momento eles se levantaram e foram aos outros grupos, tanto para mostrar

seus desenhos, para que os colegas dissessem o que estavam vendo, quanto para dizerem o que estavam vendo nos desenhos que os colegas dos outros grupos haviam feito. Todo o entusiasmo dos alunos foi registrado no diário de campo pela professora pesquisadora.

A intercessão da professora foi efetuada, parte em língua materna, parte em inglês. Os alunos demonstravam entusiasmo ao conseguirem informar aos colegas de seus grupos, em inglês, o que estavam vendo nos desenhos feitos pelos outros grupos, e até tentando dar outras interpretações, em inglês, ao que estavam vendo.

Aula 4 – Excerto 4:

P: Vamu aqui com a Li vamü aqui com a Li e com a Ga vamos tentar, vamos tentar. **What's this? What's this Ga?**

Ga: **airplane**

P: **Good** vamü lá **the airplane**

Ga: **the airplane**

P: **is**

Ga: **is over**

P: **What's this Ga?**

Ga: **the houses, the houses**

P: **Over the houses** pode ser também **repeat** Ga **the plane**

Ga: **the plane**

P: **Repeat city repeat the plane is flying over the city**

Ax: **The plane is flying over the city**

P: **Good**

Pôde-se observar que houve, também, além da mediação da professora, a ajuda de alguns alunos que já eram estudantes de inglês em centros de ensino de línguas da cidade. No entanto, perto do final das atividades todos já estavam tentando se ajudar, mutuamente, a produzir informações a partir dos desenhos dos outros grupos. Para surpresa da professora, alguns participantes sugeriram fazer seus desenhos no quadro, para que toda a turma pudesse dizer o que estavam vendo.

Percebeu-se que essa atividade manteve os aprendizes interessados todo o tempo, não havendo problemas de indisciplina, ou qualquer dispersão de atenção

que pudesse prejudicar o andamento dos trabalhos. Notou-se, também, que embora a atividade utilizada não tenha apresentado uma resposta de interação efetiva na língua inglesa, por parte dos alunos, suas atitudes transpareceram a intenção de tentar utilizar a língua de forma mais natural e sem medo de errar nas construções lingüísticas, correndo riscos e desejando se comunicar. A professora pesquisadora pôde perceber que, quando os alunos estavam narrando a ação vista nos desenhos, demonstraram uma satisfação em se comunicar com os colegas dos outros grupos, em inglês, e isso pareceu transmitir seus sentimentos de que realmente podiam aprender a língua inglesa.

Ainda com o propósito de manter os aprendizes interagindo, de forma que pudessem tentar se expressar na língua inglesa, a pesquisadora pensou em uma outra atividade que pudesse mantê-los trabalhando em pares, o que poderia tornar essa interação mais fácil. Foi escolhida pela professora a atividade *Spot the difference 2*, (GRANGER & PLUMB, 1993, p. 55), (Anexo 5), visto que falar e escrever são habilidades de “produção”. A atividade em pares também poderia proporcionar aos aprendizes a oportunidade de praticar as habilidades de “recepção” (WIDDOWSON, 1991, p. 83), como, ouvir e ler.

Na aula cinco, nos excertos abaixo, percebemos que os aprendizes ficam um pouco confusos quanto à execução da atividade, mas demonstram seu engajamento a partir do reconhecimento das ações dos personagens na figura (Anexo 5); pois, apesar de trabalhar com orações, há as gravuras que contextualizam. No entanto, mostram insegurança para falar sobre essas ações, esperando e tentando sempre conseguir um *feedback* positivo da professora pesquisadora.

Aula 5 – Excerto 1:

Ax: Ô professora, e aqui ó **The childrens are coming down the escalator**  
P: **Yes, very good**

Aula 5 – Excerto 2:

Ax: Professora, isso eu poderia usar de novo o **get into**?

P: **SURE**

Ax: **The mans are getting into the**

P: **lift**

Ax: **lift**

Aula 5 – Excerto 3:

Ay: Isso aqui é **The woman is putting the car into the box** Pode ser?

P: **Yes, finished?**

A professora pesquisadora observou que o aluno, ao voltar-se para seu par com o qual estava trabalhando, repetiu a informação após a confirmação de que sua oração estava correta.

Aula 5 – Excerto 4:

Ax: E esse aqui também tá certo? **The woman is putting the books onto the case** E esse aqui também **The woman is paying the train**

P: **OK OK VERY GOOD**

Na verdade, de acordo com a figura, as orações corretas, nos excertos 3 e 4 seriam: *The woman is putting the train into the box*; *The woman is putting the books onto the bookcase*, e ainda, *The woman is paying for the train*. No entanto, a professora, seguindo os princípios da Abordagem Comunicativa, preferiu não interromper as tentativas dos aprendizes de se comunicar na língua inglesa.

Durante o decorrer dessa aula, a professora pesquisadora deparou-se com uma aluna iniciando um diálogo, em inglês, ao tentar retirar o marcador de quadro branco pertencente à professora, do bolso de sua bata de trabalho, o que a deixou bastante entusiasmada. O excerto 5 demonstra o envolvimento da aprendiz na situação real de comunicação na língua estrangeira estudada.

Aula 5 – Excerto 5:

P: Não, não, não, não, não

Ax: **It's fast please**

P: **What's it for?**

Ax: **It's writing the board**  
 P: **on the board**  
 Ax: **on the board**  
 P: **to write what?**  
 AXx: **My name**  
 P: **quickly quickly**

Isso demonstra que a professora pesquisadora, ao tentar utilizar uma abordagem comunicativa na sala de aula desses aprendizes adolescentes, pôde criar momentos de interação com os alunos através da língua inglesa, levando-os a acreditar que podiam usá-la como um meio real de comunicação; mesmo tendo, a professora pesquisadora, a consciência de que esses momentos de interação deram-se de forma limitada, devido à exigência da Escola de se enfatizar os conteúdos gramaticais contidos no programa seletivo seriado da Universidade local.

A fim de checar sua compreensão lingüística, no final da aula cinco, a professora questiona a classe, no excerto seis:

Aula 5 – Excerto 6:

P: Vocês entenderam? **Did you get that? People in these pictures are doing something getting out getting into coming down going up going down** então que tempo de verbo é esse pessoal?  
 As: o **present continuous**  
 P: **Excuse me**  
 As: o **present continuous**  
 P: **What are you doing now?**  
 As: **We are studying**  
 P: **What are you studying?**  
 As: **English**  
 P: **VERY GOOD**  
 P: **And you what are you studying now?**  
 Ay: **English**  
 P: **VERY GOOD**  
 P: **Bi please get out of the room Bi please get out of the room please**  
 As: xxxx  
 P: **Bi, Bi get out of the room I'm going to use you as an example GET OUT**  
 As: xxxx  
 P: **Class what is Bi doing?**  
 As: **She is getting out of**  
 P: **Repeat she is**  
 As: **She is getting out of**  
 P: **the room**

As: **the room**  
P: **Repeat she is getting out of the room**  
As: **She is getting out of the room**

Pôde-se observar, a partir das análises feitas, que a técnica de utilização do jogo dos erros conseguiu com que os aprendizes ficassem mais descontraídos, o que estabeleceu um ambiente de confiança para tentarem se comunicar na língua inglesa. No entanto, a pesquisadora percebeu que havia ainda a necessidade de atividades que pudessem proporcionar a esses aprendizes uma maior autonomia no falar, sem depender tanto do *feedback* dado pela professora.

A partir dessa observação, a professora-pesquisadora tentou encontrar meios que pudessem introduzir atividades mais comunicativas, as quais os alunos pudessem trabalhar mais independentemente da professora, levando-se em consideração, na escolha dessas atividades, que cada aprendiz tem seu estilo de aprendizagem e que alguns deles precisam de mais tempo do que outros para aprender.

Na aula seis analisada a seguir, a professora colou um mapa (GRANGER & BEAUMONT, 1992, p.16), (Anexo 6), em papel amarelo para chamar à atenção dos aprendizes, para a prática oral de pedir direções, e escreveu no quadro as expressões relacionadas às direções. A utilização do mapa oportuniza aos aprendizes desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizagem, ao tentar usar a língua inglesa como uma forma de comunicação real e autêntica, o que constitui uma característica da Abordagem Comunicativa. Os alunos trabalharam em grupos de cinco, e cada grupo recebeu dois ou três mapas.

Aula 6 – Excerto 1:

P: **Pay attention today we are going to learn some directions, look at the map you are going to use these expressions repeat turn right turn left go ahead go up the stairs**  
P: **How to get to room K look at the map look at the map?**

Ax: **You go up the stairs then you turn right it's on the left**  
P: **VERY GOOD How to get to room how to get to room F F?**  
Ax: **Go up the stairs go ahead and on the left**  
P: **GOOD**

A professora pesquisadora, ao tentar dar seqüência à prática oral, convocou três alunas para trazerem, oralmente, direções para algumas das salas da Escola: segundo B, terceiro A e do banheiro, no andar de cima.

Aula 6 – Excerto 2:

P: **Na bring the directions to third B directions to third B De bring directions To second B and Su bring directions to the bathroom upstairs ok?**  
As: **ok**  
P: **second B pay attention De is going to give us directions to second B psiu pay attention you**  
De: **You go up the stairs and turn left and go ahead and turn left and the second door on the right**  
P: **OK thank you very much**  
De: **You're welcome**  
P: **Su Su to the bathroom directions to the bathroom**  
Su: **You turn right go up the stairs you turn left go ahead**  
P: **go ahead**  
Su: **and on the it's on the right it's on the right**  
P: **the bathroom? It's on the right?**  
Su: **Yes**  
P: **OK OK Thank you thank you**

Os aprendizes demonstraram estar bastante eufóricos com a prática oral realizada e pediram para dar direções para suas próprias casas. O entusiasmo dos aprendizes revela que nessa aula já nos deparamos com mais diálogos na língua inglesa, diferentemente do que ocorreu nas análises das primeiras aulas, em que foi necessário o uso mais constante por parte tanto da professora pesquisadora quanto dos estudantes, da língua portuguesa. A professora, também muito entusiasmada com o envolvimento dos aprendizes na atividade, tentou interagir com os outros alunos menos envolvidos, chamando-os a praticar direções, conforme excerto abaixo:

Aula 6 – Excerto 3:

P: **Is there a Post Office near here? Yes or no?**  
 Iz: **No**  
 P: **No there isn't?**  
 P: **Is there a Post Office near here? Where you go to put letters**  
 Si: **Yes**  
 P: **Yes there is how can I get to the Post Office from here?**  
 Si: xxxx é que eu não sei chegar  
 P: **in English in English you go ahead this street**  
 Si: **é go ahead go ahead go ahead** ai chega numa praça  
 P: **Repeat there is a square**  
 Si: **There is a square**  
 P: **It's...**  
 Si: **It's on the square**  
 P: **OK**

Kramsch (1993, p.29), em seus estudos sobre os desafios educacionais, argumenta que na sala de aula de LE, tanto o professor como os aprendizes “são participantes e observadores” de um diálogo que acontece na LE através de “exercícios gramaticais, atividades comunicativas e de discussão de textos”.

Nos seguintes excertos, nota-se que já há o desprendimento dos alunos no sentido de dar direções nos arredores da Escola, de formas diferenciadas, mas contextualizadas.

Aula 6 – Excerto 4:

P: **Je again how can I get to the Post Office?**  
 Je: **Go ahead this street and there is a square and the post office on this is the square**  
 P: **Thank you very much**

Aula 6 – Excerto 5:

P: **Is there a Post Office near here? How can I get there?**  
 Ax: **I cross Domingos Correia and you can see a square in it has a post office**  
 P: **Thank you**  
 As: xxxx  
 P: **Very good very good**

A professora pediu então que eles tentassem escrever direções para a prefeitura da cidade, para a farmácia ou a praça mais próxima, a fim de que pudessem praticar a habilidade da escrita e seus conhecimentos adquiridos a partir

da prática daquela aula. Uma das alunas pediu, então, para dar direções para sua casa, conforme excerto abaixo:

Aula 6 – Excerto 6:

P: **How to get to your home?**

Ax: **I cross the street**

P: **You cross the street**

Ax: **You cross the street turn left turn right walk one block it's on the left in front of Casa da cultura**

P: **Very good Very good**

Ainda sobre os desafios educacionais, Kramersch (1993, p. 30) nos diz que nos níveis elementares do aprendizado de línguas os aprendizes podem “descobrir a licença que a língua estrangeira lhes dá para formar o contexto da aprendizagem, ao manipular aspectos interacionais, formas gramaticais, sons e formas de palavras, a fim de preencher seus significados particulares”. O entusiasmo e a disponibilidade da aprendiz para se expressar na língua inglesa, que se percebe no último excerto, avalizam os argumentos da pesquisadora.

Richards (2006, p. 50-51), em seus estudos sobre abordagens de ensino comunicativo de línguas estrangeiras, nos dias atuais, nos informa que há metodologias descritas como extensão desse ensino, com base em processos, cujo enfoque é a “criação de processos em sala de aula que se acredita facilitarem o aprendizado de idiomas”. Uma dessas metodologias é a Instrução com Base no Conteúdo (IBC), haja vista que, de acordo com as visões atuais de ensino de línguas estrangeiras, “o ensino é tido como resultado de processos, como os apresentados abaixo”:

- \* a interação entre o aluno e os usuários do idioma;
- \* a criação participativa de significado;
- \* a criação de interações significativas e com finalidades específicas por meio do idioma estrangeiro;

- \* a negociação de significados à medida que o aluno e seu interlocutor chegam a um entendimento;
- \* o aprendizado por meio do *feedback* que os alunos recebem ao utilizarem o idioma;
- \* prestar atenção à linguagem que se ouve (a entrada) e tentar incorporar novas formas em sua competência comunicativa que se encontra em processo de desenvolvimento;
- \* experimentar e colocar à prova novas formas de comunicação verbal.

O que se pôde observar, a partir dessa prática em grupo e oral, é que os aprendizes foram encorajados a usar o que haviam aprendido de forma espontânea e relaxada, e que houve uma produção oral mais criativa e significativa para eles. Essa aula apresentou aspectos de motivação importantes para os aprendizes, como pôr “à prova novas formas de comunicação verbal” (op. cit., 1993, p.51), o que os ajudou a perceber que estavam usando a língua inglesa como um meio real de comunicação.

O trabalho em grupo, em pares, a possibilidade de pedir e dar informações, vivenciando isso na prática, traz para esses aprendizes uma autenticidade que só os ajuda a usar a língua inglesa com mais confiança, num contexto mais realístico, desenvolvendo suas aptidões de fala com mais fluência.

Percebemos que a insatisfação, por parte dos praticantes de ensino de línguas e lingüistas aplicados, citada por McDonough e Shaw (1993, p. 21), e explicitada no capítulo II desse trabalho, ainda é bastante presente no contexto atual de ensino de língua inglesa, principalmente na Escola onde foi realizada a presente pesquisa.

Pudemos vivenciar, através da professora pesquisadora, sua tentativa de uso de uma abordagem de ensino de línguas de princípios interacionais, com os quais não foi possível obter o sucesso total esperado pela professora – o de melhorar o processo ensino e aprendizagem de uma LE na sala de aula de adolescentes do Ensino Médio.

A imposição, pela Instituição, da manutenção do ensino de formas gramaticais de um programa da Universidade local, causou o maior impedimento aos trabalhos propostos nesta pesquisa pela professora pesquisadora. No entanto, esta pesquisa mostrou que, com o esforço conjunto de professores e profissionais do ensino de línguas estrangeiras, é possível levar às nossas salas de aula de línguas uma abordagem de ensino com princípios interacionais, que poderá promover o uso da língua estrangeira como um meio real de comunicação, tanto dentro da sala de aula como fora dela.

## CONCLUSÃO

A discussão do presente trabalho está organizada pela análise da literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras e seu uso para a comunicação; pela pesquisa sobre os estudos do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; e, pelas observações de uma turma de alunos adolescentes do 1º ano do ensino médio, de uma instituição privada de ensino, em Arapiraca, os quais foram expostos, pela professora pesquisadora, a tentativa de utilização de uma abordagem comunicativa de ensino de língua inglesa, abordagem diferente daquela que pareciam estar acostumados: a tradicional, que ensina a falar *sobre* a língua, mas não a *falar* a língua, fazendo uso dela para se comunicar.

Técnicas de ensino da língua inglesa, bem como exercícios retirados de livros com a filosofia de ensino comunicativo, e a tentativa de não se enfatizar o sistema lingüístico, como primordial – que tem, na maioria das escolas brasileiras, o objetivo único de preparar os aprendizes para os concursos vestibulares –, foram essenciais para a descoberta das mudanças de atitudes da maioria dos alunos, que no início da pesquisa ainda se encontravam *presos* a um livro didático que não demonstrava suprir as necessidades de uma nova geração de adolescentes rodeada de informações que aparecem a todo instante nos diversos ambientes: em casa, na escola, na Internet, nas ruas, nos shoppings, nos cinemas, nos celulares etc.

A metodologia de pesquisa utilizada – a pesquisa-ação, foi essencial para a percepção de que a professora pesquisadora precisaria se tornar mais organizada, estabelecendo uma seqüência coerente para as aulas e para os planejamentos dos

procedimentos adotados durante as aulas, bem como, da necessidade de tornar a atividade de ensino de inglês mais eficaz e prazerosa aos aprendizes. O uso dessa metodologia de pesquisa também proporcionou momentos de reflexão à professora pesquisadora, no que diz respeito à escolha de atividades que fossem melhores e mais apropriadas para o uso da abordagem comunicativa na sala de aula. A importância maior desse tipo de pesquisa é o fato de poder possibilitar o engajamento dos professores de línguas estrangeiras no contexto principal de pesquisa em educação – a sala de aula, tornando-os mais atuantes e comprometidos com as melhoras no ensino de línguas.

A tentativa de aplicação da abordagem comunicativa num ambiente de ensino de língua inglesa, em sala de aula de adolescentes do ensino médio encontrou alguns obstáculos como: a indisciplina dos aprendizes; o estranhamento dos aprendizes em relação à nova abordagem; a concepção de aprendizagem de LE voltada somente para leitura e tradução; e, principalmente, apenas com o objetivo de se aprender conteúdos para concorrer ao concurso vestibular.

O envolvimento dos aprendizes nas atividades propostas deu-se progressivamente, a partir das descobertas de maneiras significativas e adequadas de se utilizar a língua inglesa como um meio real de comunicação, estabelecendo-se valores, antes somente dispensados a matérias consideradas importantes no universo dos aprendizes em estudo como: matemática, física, química e português.

A compreensão da sintaxe e o domínio das habilidades de fala, leitura e escrita da língua inglesa, durante o período de tentativa da aplicação da metodologia de ensino diferenciada e das observações efetuadas, deu-se em um plano superficial, resultando nesse estudo.

A partir da análise dos dados, é possível verificar que houve com o uso da abordagem comunicativa, no decurso das aulas, o engajamento dos aprendizes nas atividades em pares e em grupos propostas pela professora pesquisadora, bem como o interesse genuíno desses aprendizes em tentar usar a língua inglesa; e, em alguns desses momentos, esses aprendizes tomaram a iniciativa de iniciar um diálogo, de forma a se comunicarem, interagindo com a professora e com os colegas de classe, o que podemos considerar como uma melhoria alcançada no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, nesse contexto.

A professora pesquisadora conclui que, apesar das limitações ao uso de uma abordagem de ensino de inglês comunicativo, pelos impedimentos que parecem já se convencionaram aceitos no ambiente educacional, e, já citados no corpo desse trabalho, houve a compensação do comprometimento na implementação dessa pesquisa, a qual demonstrou a possibilidade de se minimizar alguns entraves e conflitos existentes entre métodos e abordagens de ensino de línguas, o que pode permitir aos profissionais da área de ensino de línguas, tornarem-se ecléticos, fazendo uso do que há de melhor em cada abordagem, tentando facilitar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas salas de aulas de nossas escolas brasileiras.

Faz-se importante enfatizar que os resultados aqui obtidos não têm um caráter definitivo. Mais pesquisas devem ser implementadas por professores de línguas estrangeiras, professores, lingüistas etc, com o objetivo de examinar melhor em quais condições práticas ou teóricas os aprendizes monolíngües de uma língua estrangeira estarão aptos a aprendê-la e usá-la comunicativamente mais rápido e eficientemente, levando a uma melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, S.P.: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Org. Stevens, C.M.T. & Cunha. M.J.C. Brasília, Editora UnB, 2003, p. 19-34.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80? **Revista Brasileira de Educação**, nº 7, APEOESP/São Paulo, dez. 1992. (Tradução do original em Espanhol de Edcléia Basso).

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 8, Unicamp, Campinas, 1986, p. 85-91.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

BROWN, H.D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd.ed. USA: Longman, 2001.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: **Language & communication**. Edited by Jack C. Richards and Richard U. Schmidt. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Oxford, OUP, 1979, Vol. I, nº 1, 1:1 – 47.

CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: Signorini, I. & Cavalcanti, M.C. (orgs). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A, de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**. Vol. 4. nº 1, 2001, p. 11-36.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. U.K.: Cambridge Textbooks in Linguistics, 1997.

EDWARDS, J.A. & LAMPERT, M.D (eds.). **Talking data: transcription and coding in discourse research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ed.Ática. 2ª ed. 1985.

GRANGER, C. & BEAUMONT, D. **American generation**. Workbook Two. Oxford: Heinemann, 1992, p. 16.

GRANGER, C. & PLUMB, J. **Play games with English 1**. Teacher's resource book. Oxford: Heinemann, 1993, p. 55.

HADLEY, G. **Pesquisa de ação em sala de aula**. São Paulo: SBS Editora, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. Language structure and language function. In: J. Lyons, ed. **New horizons in Linguistics 1**. Harmondsworth: Penguin, 1970, p.140-165.

HARTLEY, B. **New American Streamline: Departures**. Oxford: Oxford University Press, 1994. (Unit 25)

HOWATT, A.P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HYMES, D. Studying the interaction of language and social life. In: **Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach**. USA, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974, p.29-66.

HYMES, D. On communicative competence. In: Pride and Holmes, eds., **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Expansion of the field. In: **The newsletter of the American Association for Applied Linguistics**. Disponível no sítio:

<http://aaal.lang.uiuc.edu/letter/20.2/expansion.html>, em 30/09/2004.

KRAMSCH, C. Second language acquisition, Applied Linguistics, and the teaching of foreign languages. In: **The Modern Language Journal**. USA., Berkeley, CA., 84, iii, 2000 p. 311-326.

KRAMSCH, C. Spoken language, oral culture. In: **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998, p.37-51.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. USA: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. (Org.) BOHN,H.I. e VANDRESEN, P. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-235.

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

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. 2ª ed. São Paulo: Ed.Ática, 1991.

MCDONOUGH, J. & SHAW, C. **Materials and methods in ELT: A teacher's guide**. U.K.: Blackwell, 1993.

MEDGYES, P. Queries from a communicative teacher. **ELT Journal**. Oxford, OUP, 1986, Vol. 40/2, 107-112.

MEY, J. **Pragmatics: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1993.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. In: **Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Org. Rottava, L. & Lima, M.S. R.S., Editora Ijuí, 2004, p.225-245.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NICHOLLS, S.M. **Aspectos metodológicos e práticos do ensino de inglês como língua estrangeira**. 2ª ed., CEDU – UFAL, Maceió, 1999.

NOLASCO, R. & ARTHUR, L. **Large classes**. London: ELTS, 1988.

NUNAN, D. **Designing Task for the Communicative Classroom**. U.K.: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V.L.M.O. **Da estrutura frasal à estrutura discursiva**. Disponível no sítio: <http://www.veramenezes.com/estrutura.htm>, em 11/07/2005.

PERRENOUD, P. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. In: **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artesmédicas Sul, 2000.

- PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- PRABHU, N.S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, Vol. 24, nº 2, Summer 1990, 161-176.
- RICHARDS, J. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS Editora, 2006.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. USA: Cambridge University Press, 1994, p.65-66.
- RICHARDS, J. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. UK: Longman, 1992.
- ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. 26ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- SABINO, J. **Alfa inglês**. Colégio Contato de Recife, PE.
- SAVIGNON, S. Communicative language teaching: state of art, **TESOL Quarterly**, Vol. 25, 1991, p. 261-277.
- SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of communication: an introduction**. USA, Basil Blackwell, 1982, p.57.
- SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió-São Paulo: Catavento, 1999.
- SILVEIRA, M.I.M. O ensino da conversação em línguas estrangeiras. **Revista Leitura**. Maceió: Ufal, 2001/2002.
- SWAN, M. A critical look at the Communicative Approach (1), **ELT Journal**, Vol, 39/1, Jan.1985, p. 2-12.
- SWAN, M. A critical look at the Communicative Approach (2), **ELT Journal**, Vol. 39/2, April 1985, p.76-87.
- TAVARES, R. R. **A negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco, 2001.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- VASCONCELOS, Vera M. Ramos & VALSINER, Jaan. O processo de desenvolvimento da criança: noções fundamentais presentes nas teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget. In: **Perspectiva Co-Constutivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 34-48.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WATCYN-JONES, P. **Start testing your vocabulary**. England. Penguin Books, 1985, p.4-5.

WEININGER, M.J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (Org.) LEFFA, V.J., Pelotas:Educat, 2001.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos P.de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WIDDOWSON, H.G. **Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

WILKINS, D.A. **Notional syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WRIGHT, A. **Pictures for language learning**. Great Britain: Cambridge University Press, 1989.

WRIGHT, T. **Roles of teachers & learners**. Oxford, OUP, 1987.

ZOZZOLI, R.M.D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V.J. **Pesquisa em Lingüística Aplicada: Temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 93-134.

ZOZZOLI, R.M.D. Língua materna e língua estrangeira: o discurso da dominação e o ensino de línguas. In: Brito, C. & Teixeira, E. **Aquisição e ensino-aprendizagem do português**. Belém: EDUFPA, 2002. p. 265-287.

#### DOCUMENTOS:

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

MEC Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – Parecer CNE/CB nº 15/98, aprovado em 01/06/98.

MEC LEI nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

MEC Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna, Brasília, 1999.

# ANEXOS

## ANEXO 1

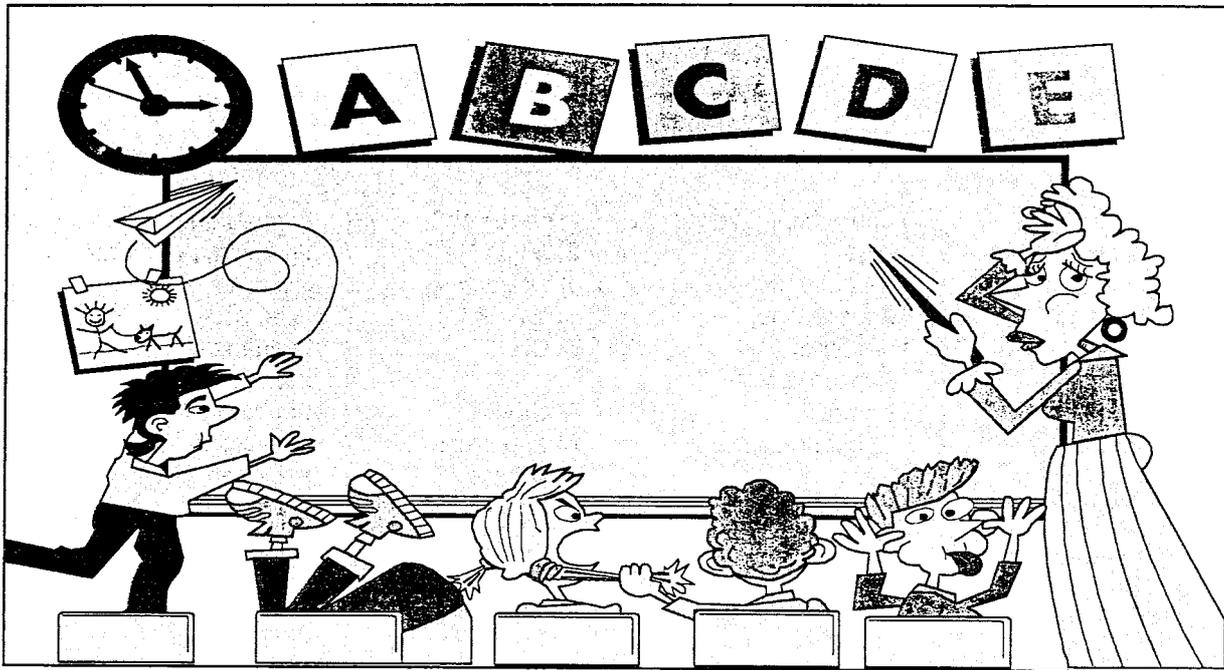
Número de alunos por turma / turno

| <b>MATUTINO</b>             | <b>VESPERTINO</b>         |
|-----------------------------|---------------------------|
| 8 <sup>a</sup> A - 34       | Alfabetização- 16         |
| 8 <sup>a</sup> B - 35       | 1 <sup>a</sup> Única – 23 |
| 8 <sup>a</sup> C - 38       | 2 <sup>a</sup> Única – 36 |
| <b>1<sup>o</sup> A - 37</b> | 3 <sup>a</sup> A - 23     |
| 1 <sup>o</sup> B - 30       | 3 <sup>a</sup> B - 21     |
| 1 <sup>o</sup> C - 32       | 4 <sup>a</sup> A - 28     |
| 1 <sup>o</sup> D - 31       | 4 <sup>a</sup> B - 31     |
| 2 <sup>o</sup> A - 39       | 5 <sup>a</sup> A - 34     |
| 2 <sup>o</sup> B - 43       | 5 <sup>a</sup> B - 34     |
| 2 <sup>o</sup> C - 43       | 6 <sup>a</sup> A - 43     |
| 3 <sup>o</sup> A - 54       | 6 <sup>a</sup> B - 41     |
| 3 <sup>o</sup> B - 55       | 7 <sup>a</sup> A - 36     |
|                             | 7 <sup>a</sup> B - 32     |

Número total de alunos: 869

## ANEXO 2

## Personal Pronouns



**Text 1**  
**WHY SHOULD WE**  
**RESPECT OUR ELDERLY?**

Today's parents usually complain against their children's way of acting and their words at addressing them. They also say that they are completely different and have never treated their parents, grandparents, teachers and older people like their children do.

Well, what is the explanation for this fact? Why are today's children so little respectful in relation to people in general? What has been happening to normal way of behaving?

The answer might be in the difference of breeding. Our parents taught us when we were children to respect God, Our Lord, above all things and respect them, constituted authorities, older people and so on. Some of us were even taught to ask priests and some dear old people to bless us, as though they were part of our family, while we leave our children alone in front of television sets, choosing what they will see and they naturally prefer adventure, movement and violence and so they learn aggressive behavior and words and seldom pray or thank God for anything.

Children's reaction depends on the way they are treated and our presence near them is the best behavior warranty we could expect. If we want our children to respect us as we respect our parents, we will have to breed them in the same way we were bred.

If we tell them what our parents told us, they will behave better and will respect us as we have always respected our elders and older people in general. Many things have changed but others must never be changed and respect is one of them.

## Personal Pronouns

Aqui e Agora



## VOCABULARY - MATCH THE COLUMNS

- |                   |                     |                |                        |
|-------------------|---------------------|----------------|------------------------|
| ( 1) parents      | ( ) como (se fosse) | ( 1) behaving  | ( ) criar, educar      |
| ( 2) complain     | ( ) pais            | ( 2) might     | ( ) e assim por diante |
| ( 3) against      | ( ) respeitoso      | ( 3) breeding  | ( ) Senhor             |
| ( 4) addressing   | ( ) acontecendo     | ( 4) taught    | ( ) Deus               |
| ( 5) grandparents | ( ) reclamar        | ( 5) God       | ( ) poderia            |
| ( 6) like         | ( ) explicação      | ( 6) Lord      | ( ) padres             |
| ( 7) explanation  | ( ) contra          | ( 7) above     | ( ) como se            |
| ( 8) so little    | ( ) dirigindo-se a  | ( 8) and so on | ( ) comportar-se       |
| ( 9) respectful   | ( ) avós            | ( 9) priests   | ( ) ensinado           |
| (10) happening    | ( ) tão pouco       | (10) as though | ( ) acima              |
| ( 1) while        | ( ) os mais velhos  | ( 1) expect    | ( ) orar, rezar        |
| ( 2) leave        | ( ) escolhendo      | ( 2) warranty  | ( ) coisa alguma       |
| ( 3) elders       | ( ) enquanto        | ( 3) thank     | ( ) garantia           |
| ( 4) choosing     | ( ) deixar          | ( 4) anything  | ( ) esperar            |
| ( 5) seldom       | ( ) raramente       | ( 5) pray      | ( ) agradecer          |

## TEACHER AND STUDENTS

FIXING DRILLS – Complete the text in Portuguese

Os \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ normalmente reclamam da maneira de \_\_\_\_\_ de seus \_\_\_\_\_ e suas \_\_\_\_\_ ao dirigir-se a \_\_\_\_\_. Eles \_\_\_\_\_ dizem que são completamente \_\_\_\_\_ e nunca trataram seus \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e pessoas mais \_\_\_\_\_ como seus filhos o fazem.

Bem, qual é a \_\_\_\_\_ para este \_\_\_\_\_? Por que as crianças de hoje são tão pouco respeitadas em relação às \_\_\_\_\_ em geral? O que tem estado acontecendo à maneira \_\_\_\_\_ de comportar-se?

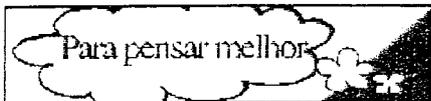
A resposta poderia \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de criação. Nossos pais nos ensinaram \_\_\_\_\_ nós éramos \_\_\_\_\_ a respeitar Deus, Nosso Senhor, acima de todas as coisas e a respeitá-los, às \_\_\_\_\_ constituídas, às \_\_\_\_\_ mais \_\_\_\_\_ e assim por \_\_\_\_\_. Alguns de nós fomos até ensinados a pedir a sacerdotes e a

algumas pessoas velhas e queridas para nos abençoar, como \_\_\_\_\_ elas fossem \_\_\_\_\_ de nossa \_\_\_\_\_, enquanto que nós deixamos nossos filhos em frente de televisores, escolhendo o que \_\_\_\_\_ verão e \_\_\_\_\_ naturalmente preferem \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ e assim eles \_\_\_\_\_ comportamento e \_\_\_\_\_ agressivas e raramente \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ a Deus qualquer coisa.

A \_\_\_\_\_ das crianças \_\_\_\_\_ da maneira que são tratadas e nossa \_\_\_\_\_ junto a elas é a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ que nós poderíamos esperar. Se nós quisermos que nossos \_\_\_\_\_ nos respeitem como nós \_\_\_\_\_ nossos \_\_\_\_\_, nós teremos que educá-los da \_\_\_\_\_ maneira que fomos \_\_\_\_\_.

Se nós lhes dissermos o que nossos \_\_\_\_\_ nos disseram, eles se comportarão melhor e nos respeitarão \_\_\_\_\_ nós temos \_\_\_\_\_ respeitado nossos mais velhos e pessoas mais idosas em \_\_\_\_\_. Muitas coisas mudaram mas outras \_\_\_\_\_ devem ser \_\_\_\_\_ e respeito é uma \_\_\_\_\_.

# Personal Pronouns



## FIXING DRILLS – READING COMPREHENSION

According to Text 1 ...

01. \_\_\_\_\_ must never be changed.
- a) Way of talking
  - b) People
  - c) Our world
  - d) Respect
  - e) Children
02. Nowadays children are left \_\_\_\_\_ in front of TV.
- a) all by themselves
  - b) on their own
  - c) alone
  - d) answers a and c are right
  - e) all the answers are right
03. Today's children rarely \_\_\_\_\_
- a) watch TV
  - b) talk to their parents
  - c) behave well
  - d) leave home
  - e) pray
04. Os pais modernos ...
- a) normalmente reclamam da maneira de agir de seus filhos
  - b) elogiam as palavras de seus filhos ao falar com eles
  - c) deixam seus filhos sozinhos diante da TV
  - d) respostas a e c estão corretas
  - e) todas as respostas são adequadas
05. O que realmente mudou foi ...
- a) o jeito de ser das crianças
  - b) o modo de educá-las
  - c) a programação de televisão

- d) a vontade de viver
- e) a atitude da escola

## Text 2 – CONVERSATION

Teacher: Hi, kids, good morning!  
 Kids: Hi, teacher, have a nice day!  
 Teacher: Well, sit down and let's remember God, Our Lord.  
 Let's say the prayer we usually do in the beginning of the class.  
 Teacher and Kids: "Lord, grant me serenity to accept the things I cannot change, courage to change the things I can, and wisdom to know the difference between them."  
 Teacher: Very well, kids. You're doing fine.  
 Kids: Thank you, teacher.

## STUDENTS AND TEACHER

CLASSTASK – Change the prayer into Portuguese

"Senhor, \_\_\_\_\_ - me \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_ as coisas que eu não \_\_\_\_\_, coragem para mudar as coisas que eu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ para conhecer a \_\_\_\_\_ elas."

## GRAMMAR – PERSONAL PRONOUNS

| SUBJECTIVE CASE  | OBJECTIVE CASE         |
|------------------|------------------------|
| I – EU           | ME – MIM               |
| YOU – TU, VOCÊ   | YOU – TE, TI           |
| HE – ELE         | HIM – ELE, LHE, O      |
| SHE – ELA        | HER – ELA, LHE, A      |
| IT – ELE, ELA    | IT – LHE, O, A         |
| WE – NÓS         | US – NÓS, NOS          |
| YOU – VÓS, VOCES | YOU – VÓS, VOS, OS, AS |
| THEY – ELES      | THEM – LHES, OS, AS    |

PRONOMES PESSOAIS do CASO SUBJE- TIVO são utilizados como sujeito da oração. Sua posição é antes do verbo principal da sentença, exceto em frases interrogativas, quando apare- cem depois do verbo auxiliar.

## Personal Pronouns

For instance:

Betty has got a good piano and SHE can play it very well

Your father is an old friend of mine. Is HE at home at this time?

My brothers and sisters are very nice. WE are always together.

Can YOU see those cars? THEY are beautiful, aren't THEY?

PRONOMES PESSOAIS DO CASO OBJETIVO são usados como objeto direto ou indireto. Sua posição é depois de verbo ou depois de preposição.

For example:

Jane is an excellent girl and everybody likes HER

Your parents are good friends of mine. I've known THEM since 1988.

Can you tell ME your full name? I need IT to complete the students' list.

Our parents love US much more than we are able to love THEM.

**Não esqueça**



1. The subject pronoun **I** is always written in capital letter, even in the end of a sentence,
2. The pronoun **you** is subject and object and has the same form for singular and plural
3. **They** is the plural form of **he, she and it.**

**Aqui e Agora**



REPLACE the underlined words into PERSONAL PRONOUNS.

01. Don't talk to those girls, please.  
Don't talk to \_\_\_\_\_, please.

02. The windows and doors were closed but my mother opened them all.

\_\_\_\_\_ were closed but  
\_\_\_\_\_ opened them all.

03. We were going to buy those cars but we couldn't do it.

We were going to buy \_\_\_\_\_ but we couldn't do it.

04. Diana and Sylvia are in love with Jack and Wilson.

\_\_\_\_\_ are in love with \_\_\_\_\_.

05. My family and you are the people I love best in the world.

\_\_\_\_\_ are the people I love best in the world.



**Desafio**

Choose the correct answers

According to Text 1

01. Children only learn what \_\_\_\_\_.

- a) they want
- b) we teach they
- c) we teach them
- d) they consider to be nice
- e) we want them to learn

02. The way of breeding children nowadays is \_\_\_\_\_ the way it used to be in the past.

- a) the same as
- b) completely different of
- c) completely different as
- d) completely different from
- e) the same of

03. We'd better be near our children to leaving them \_\_\_\_\_ before TV.

## Personal Pronouns

- a) alone
- b) all by herself
- c) all by themselves
- d) answers a and b
- e) answers a and c

04. \_\_\_\_\_ reaction depends \_\_\_\_\_ the way they are treated.

- a) Children's - on
- b) Childrens' - on
- c) Children' - on
- d) The children's - in
- e) The childrens' - on

05. Many things have changed but others must \_\_\_\_\_ be changed.

- a) ever
- b) always
- c) still
- d) yet
- e) never

### Text 3 – READING, LEARNING AND PRODUCING

We are treated as we treat, we receive according to what we give. That's why we should follow Christ's most beautiful words: "Love the Lord, your God, above all things and love one another as I have loved you." The world we live in is wonderful and may become a paradise. Everything depends on the way we live.

Translate the text above.

\_\_\_\_\_ somos \_\_\_\_\_ como \_\_\_\_\_ ,  
 nós \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ o que nós  
 \_\_\_\_\_. Eis porque nós \_\_\_\_\_ seguir as  
 mais belas \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_. "Amai  
 ao Senhor, Vosso \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ de todas  
 as \_\_\_\_\_ e amai-vos uns aos \_\_\_\_\_  
 como eu vos tenho \_\_\_\_\_. "Este \_\_\_\_\_  
 em que vivemos é \_\_\_\_\_ e pode \_\_\_\_\_ -  
 \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_. Tudo depende \_\_\_\_\_ .  
 maneira que \_\_\_\_\_ ".

### Text 4

Sometimes we speak and write quite differently, although, most of times, English and Portuguese have similar way of speaking. On the text above we can realize this easily. Try to complete the sentences below and you'll find out some of the differences we are talking about.

Change into English

1. O mundo onde vivemos:  
\_\_\_\_\_
2. Tudo depende da maneira que vivemos  
\_\_\_\_\_

05. E  
04. A  
03. E  
02. D  
01. C

Gabarito - Desafio

05. B  
04. D  
03. E  
02. E  
01. D

Gabarito - Para pensar melhor

## ANEXO 3

### Questionário de Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Onde mora:
4. Mora com os pais? Ou sozinho? Ou com irmãos?
5. Estuda inglês em centro de línguas (CCAA? System? Instituto de Línguas?)
6. Há quanto tempo?
7. Gosta de estudar inglês?
8. Qual a importância de se estudar uma língua estrangeira?
9. Seu pai fala alguma língua estrangeira?
10. E sua mãe?
11. Quando você assiste a filmes em VHS ou DVD, assiste em português ou em inglês?
12. Quando você ouve uma música legal em inglês você se interessa em conhecer a letra dessa música?
13. Qual a importância de se utilizar um dicionário de inglês?
14. Você tem um?
15. Você tecla na Net com alguém em inglês?
16. Mas já tentou?
17. Você lê notícias em inglês na Net?
18. Lê algum tipo de revista em inglês? Qual?

## ANEXO 4

# PPS

# 2005

Processo  
Seletivo  
Seriado

Universidade Federal de Alagoas

# Manual do Candidato



MINISTÉRIO  
DA EDUCAÇÃO



## 1. Leitura

- 1.1. Leitura de textos extraídos de jornais, revistas, livros (ficção e não-ficção), brochuras, manuais, propagandas e outras publicações, considerando o interesse dos alunos e a relevância do tema;
- 1.2. Identificação de idéias centrais, secundárias, implícitas e intertextuais;
- 1.3. Identificação e interpretação de referências culturais.

## 2. Produção

- 2.1. Produção de frases, diagramas, tabelas, parágrafos e textos, tendo como ponto de partida o tema ou o texto-base da unidade;
- 2.2. Produção de textos escritos ou orais, tendo como ponto de partida um texto, um tema, uma discussão, um desenho, um diagrama, um mapa, uma foto, uma pintura, uma propaganda, uma experiência pessoal etc.

## 3. Vocabulário e Gramática

- 3.1. Reflexão sobre elementos lexicais, gramaticais e textuais, escolhidos pelos alunos (palavra ou expressão interessante, estrutura de difícil compreensão etc.);
- 3.2. Reflexão sobre elementos lexicais, gramaticais e textuais escolhidos pelo professor a partir de:
  - a) Dificuldades observadas nos alunos mas não expressados por eles;
  - b) Comprovação do que é significativo para a compreensão e produção de textos.
- 3.3. Saudações e despedidas. Apresentação. Endereço. Hotel ou estabelecimento público. Meses, dias da semana, estações do ano. Profissões e nacionalidades.  
 Descrição física e psicológica de pessoas: adjetivos descritivos e apreciativos.  
 Bebidas e alimentos. A idéia de posse.

## 4. Sugestão de abordagem lexical a ser aplicada durante os três anos do Ensino Médio.

**Observação:** Os mesmos assuntos listados abaixo reaparecerão nos programas do 2º e do 3º ano de forma mais ampla e abrangente.

- 4.1. Inferência de significado de palavras novas a partir do contexto e de elementos gramaticais
- 4.2. Identificação de palavras-chave
- 4.3. Afixação
- 4.4. Uso do dicionário
- 4.5. Identificação de relações léxicas: sinônimos, antônimos;
- 4.6. Identificação de palavras compostas.

## 5. Sugestão de temas gramaticais a serem trabalhados durante os três anos do Ensino Médio

**Observação:** A lista abaixo não é uma seqüência linear. Os assuntos devem ser tratados dentro de contextos de leitura e produção, de forma gradual, recorrente e em conformidade com o que está explicitado no item 3.

- . Grupos nominais;
- . Referência lexical e gramatical;
- . Verbos. Modos. Vozes;
- . Tempos verbais;
- . Palavras e expressões indicadoras de freqüência;
- . Marcadores de seqüência cronológica;
- . Imperativo: Comandos;
- . Partitivos;
- . Substantivos;
- . Quantificadores (pronomes indefinidos);
- . Locuções perifrásticas;
- . Comparações;
- . Marcadores de concessão, condição, consequência, resultado;
- . Orações. Ordem e colocação de elementos da oração;
- . Preposições. Indicação de lugar, posição, direção, distância;
- . Indicadores de obrigação, permissão, explicação, reformulação e conclusão;
- . Discurso indireto;
- . Hipóteses, condições e suposições (orações condicionais);

- . Infinitivos e gerúndios;
- . Discurso indireto;
- . Hipóteses, condições e suposições (orações condicionais);
- . Infinitivos e gerúndios;
- . Advérbios;
- . Pronomes Pessoais. Colocação de pronomes complemento;
- . Pronomes reflexivos;
- . Verbos irregulares. Mudanças de radical;
- . Demonstrativos e possessivos;
- . Adjetivo;
- . Números;
- . Conjunções mais comuns indicando adição, alternativa, contraste, causa etc.;
- . Atenção especial: Presente indicativo dos verbos *être*, *avoir* e *aller*;
- . Conjugação dos verbos do 1º grupo (-ER);
- . Conjugação dos verbos do 2º e do 3º grupo: *venir*, *sortir*, *partir*, *vouloir*, *pouvoir*, *savoir*;
- . Construção de frases afirmativas e negativas;
- . Artigos partitivos, definidos e indefinidos;
- . A preposição *chez* e os artigos contraídos *au*, *aux*;
- . O futuro próximo *futur proche*. A interrogação com: *est-ce-que*, *qui*, *que*, *quand*, *où*, *comment*, *pourquoi*.

## Atividades Comunicativas e Instrumentais

A expressão de nacionalidade e da identidade profissional e civil. Informação sobre as profissões. Pedir ou dar informações sobre lugares. Informações sobre a idéia de posse. Compreender textos escritos curtos, contendo a unidade programática recém-discriminada.

## 1. Leitura

- 1.1. Leitura de textos extraídos de jornais, revistas, livros (ficção e não-ficção), brochuras, manuais e outras publicações, considerando o interesse dos alunos pelo tema, sua adequação ao quadro educativo, suas relações com o contexto social, a adequação das dificuldades linguísticas aos supostos conhecimentos dos alunos e do professor;
- 1.2. Identificação de idéias centrais, secundárias, implícitas e intertextuais;
- 1.3. Identificação e interpretação de referências culturais.

## 2. Produção

- 2.1. Produção de frases, diagramas, tabelas, parágrafos e textos, tendo como ponto de partida o tema ou o texto-base da unidade;
- 2.2. Produção de textos escritos ou orais, tendo como ponto de partida um texto, um tema, uma discussão, um desenho, um diagrama, um mapa, uma foto, uma pintura etc.

## 3. Vocabulário e Gramática

- 3.1. Reflexão sobre elementos lexicais, gramaticais e textuais, escolhidos pelos alunos (palavra ou expressão interessante, estrutura de difícil compreensão etc.);
- 3.2. Reflexão sobre elementos lexicais, gramaticais e textuais escolhidos pelo professor a partir de:
  - a) Dificuldades observadas nos alunos, mas não expressados por eles;
  - b) Comprovação de que a questão é significativa para a compreensão e produção de textos.

## 4. Sugestão de abordagem lexical a ser aplicada durante os três anos do Ensino Médio.

- 4.1. Inferência de significado de palavras novas a partir do contexto e de elementos gramaticais;
- 4.2. Identificação de palavras-chave;
- 4.3. Afixação;
- 4.4. Uso do dicionário;
- 4.5. Identificação de relações léxicas: hiperônimos, hipônimos, sinônimos e antônimos;
- 4.6. Identificação de palavras compostas;
- 4.7. Identificação de cognatos.

**5. Sugestão de temas gramaticais a serem trabalhados durante o 1º Ano do Ensino Médio.**

**Observação:**

a) A lista abaixo não é uma seqüência linear. Os assuntos devem ser tratados dentro de contextos de leitura e produção, de forma gradual, recorrente e em conformidade com o que está explicitado no item (3);

b) A maioria dos itens listados abaixo constarão do programa do 2º ano e serão gradualmente tratados de forma mais ampla e abrangente.

- . Grupos nominais: adjetivos atributivos, construções em *of* e caso genitivo;
- . Referência lexical e gramatical;
- . Tempos verbais: Presente simples, presente contínuo e passado simples;
- . Tempo futuro;
- . Palavras e expressões indicadoras de freqüência;
- . Conjunções mais comuns indicando adição, alternativa, contraste, causa;
- . Marcadores de seqüência cronológica;
- . Modais indicadores de possibilidade;
- . Imperativo: instruções;
- . Yes-no questions and answers;
- . Wh-questions and answers;
- . Indicação de lugar, posição, direção e distância;

**Observações:** A prova a que serão submetidos os alunos ao final do ano avaliará principalmente a compreensão e interpretação de textos. Questões de gramática estarão relacionadas ao entendimento do texto. Os assuntos poderão incluir os itens listados no segmento 3 ou temas de interesse geral, tais como: globalização, ecologia, desemprego, economia, problemas sociais, educação, esportes e outros. Os textos serão escritos em linguagem comum e de alta freqüência de ocorrência.

- 3.1.1. O início da Citologia;
- 3.1.2. A teoria celular;
- 3.1.3. Microscopia e outros métodos de estudo em Citologia;
- 3.1.4. Medidas usadas em Citologia.
- 3.2. Envoltórios celulares;
  - 3.2.1. Glicocálix;
  - 3.2.2. Parede celular;
  - 3.2.3. Membranas plasmáticas;
  - 3.2.4. Transporte através da membrana;
  - 3.2.5. Endocitose e exocitose;
  - 3.2.6. Especializações.
- 3.3. Citoplasma
  - 3.3.1. Noções gerais;
  - 3.3.2. Componentes;
  - 3.3.3. Síntese, armazenamento e transporte de macromoléculas;
  - 3.3.4. Metabolismo energético das células;
  - 3.3.5. Respiração e fermentação;
  - 3.3.6. Fotossíntese e quimiossíntese;
- 3.4. Núcleo
  - 3.4.1. Noções gerais;
  - 3.4.2. Carioteca;
  - 3.4.3. Carioplasma;
  - 3.4.4. Nucléolo;
  - 3.4.5. Cromatina e cromossomos;
- 3.5. Estrutura dos vírus, procariontes e eucariontes;
- 3.6. Divisão celular
  - 3.6.1. Mitose;
  - 3.6.2. Meiose;
  - 3.6.3. Gametogênese humana;
- 3.7. Métodos contraceptivos;
- 3.8. Doenças sexualmente transmissíveis.

**4. Histologia Animal**

- 4.1. Tecidos Epiteliais;
  - 4.1.1. De Revestimento;
  - 4.1.2. Glandular;
- 4.2. Tecidos Conjuntivos
  - 4.2.1. Frouxo;
  - 4.2.2. Denso;
  - 4.2.3. Adiposo;
  - 4.2.4. Cartilaginoso;
  - 4.2.5. Ósseo;
  - 4.2.6. Sangüíneo.
- 4.3. Tecidos Musculares
  - 4.3.1. Estriado esquelético;
  - 4.3.2. Liso;
  - 4.3.3. Cardíaco;
- 4.4. Tecido Nervoso

## Biologia

**1. Introdução ao Estudo da Biologia**

- 1.1. Conceito de Biologia
- 1.2. Níveis de organização dos seres vivos
- 1.3. Principais subdivisões da Biologia
- 1.4. Caracteres gerais dos seres vivos

**2. Química Celular**

- 2.1. Componentes inorgânicos
  - 2.1.1. Água
  - 2.1.2. Sais minerais
- 2.2. Componentes orgânicos
  - 2.2.1. Carboidratos
  - 2.2.2. Lipídios
  - 2.2.3. Proteínas
  - 2.2.4. Enzimas
  - 2.2.5. Vitaminas
  - 2.2.6. Ácidos nucléicos

**3. Citologia**

- 3.1. Histórico

## Matemática

**1. Conjuntos**

- 1.1. Noções e notações;
- 1.2. Relações de pertinência e inclusão;
- 1.3. Subconjuntos;
- 1.4. Operações elementares com conjuntos. Propriedades;
- 1.5. Conjunto das partes de um conjunto;
- 1.6. Conjuntos numéricos fundamentais;
- 1.7. Intervalos.

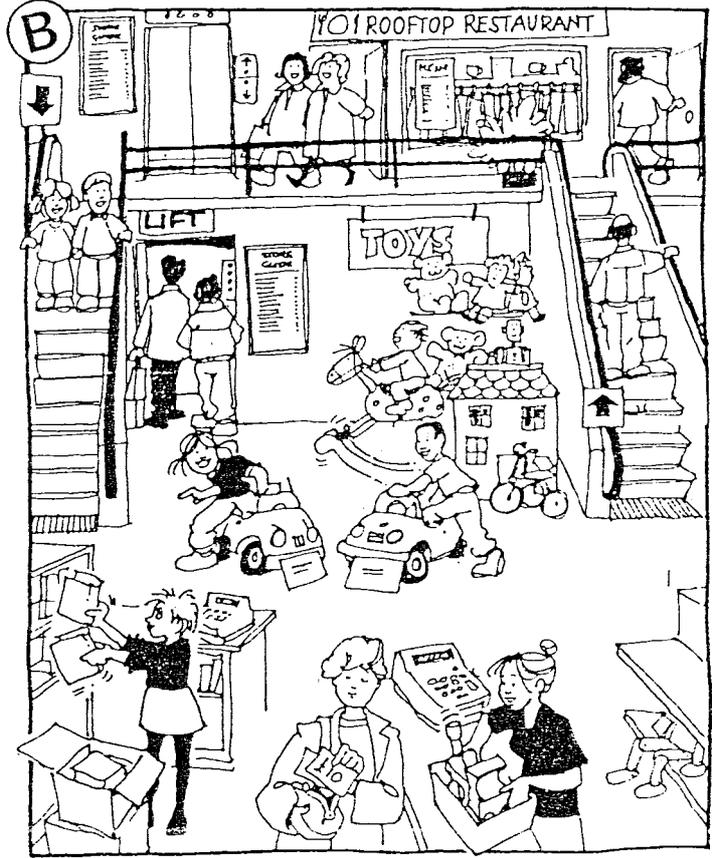
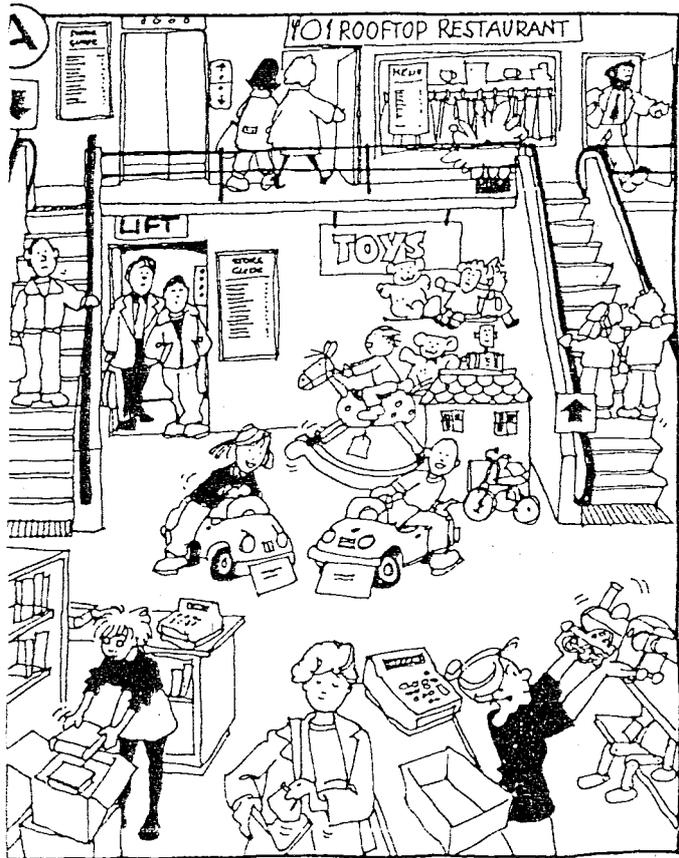
**2. Funções**

- 2.1. Definição. Domínio, Contradomínio e Conjunto-imagem de uma função;
- 2.2. Gráfico de uma função;
- 2.3. Tipos de funções: crescente e decrescente, par e ímpar, injetora, sobrejetora e bijetora;
- 2.4. Composição de funções;
- 2.5. A inversa de uma função;
- 2.6. Função definida através de várias sentenças.

## ANEXO 5

# Spot the Difference 2

Compare the pictures. Write what is different in picture B.



Use these words: put into    get out of    take out of    go up    put onto    get into    purse    come down  
 car    box    shelf    escalator    lift    restaurant

The man is going up the escalator.

The two women are coming out of the restaurant.

There are eight more differences between picture A and picture B. Try to find them.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO 6

