



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

O FOCO DA GRAMÁTICA
NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUAS

Maria José Ferreira Péres

Brasília-DF
2007

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MARIA JOSÉ FERREIRA PÉRES

O FOCO DA GRAMÁTICA

NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial a sua aprovação e obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Percília Lopes Cassemiro dos Santos.

Brasília – DF

2007

Dedico

*este Trabalho Final
aos que me ajudaram a
vencer mais esta etapa:
filhos, compaheiro, amigos e Deus.*

Agradeço

*Em especial à minha orientadora,
Profa. Dra. Percília Santos,
pela paciência e apoio oferecidos;
e à Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz,
pelo apoio moral sempre.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Introdução.....	09
1.2 Justificativa.....	10
1.3 Objetivos.....	11
1.4 Perguntas de pesquisa.....	12
<i>1.4.1 Justificativa para as perguntas.....</i>	12
1.5 Metodologia.....	14
<i>1.5.1 Método da pesquisa.....</i>	15
<i>1.5.2 Origem dos dados, informações e metodologias.....</i>	15
1.6 Perfil dos sujeitos.....	16
1.7 Instrumento de Pesquisa.....	17
<i>1.7.1 Questionários.....</i>	17
<i>1.7.2 Gravações.....</i>	18
<i>1.7.3 Notas de campo.....</i>	18
1.8 Estrutura da Pesquisa.....	18
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Breve história do ensino de línguas.....	19
2.2 Abordagens e Métodos do ensino de línguas estrangeiras.....	25
<i>2.2.1 Método Gramática e Tradução.....</i>	27
<i>2.2.1.1 Objetivos.....</i>	29
<i>2.2.1.2 Procedimentos.....</i>	29
<i>2.2.1.3 Papel do professor.....</i>	30
<i>2.2.2 O Método Direto.....</i>	30
<i>2.2.3 O método Audiolingual.....</i>	31
<i>2.2.3.1 O que é?.....</i>	31
<i>2.2.3.2 Teorias subjacentes.....</i>	32

2.2.3.3 <i>Objetivos</i>	33
2.2.3.4 <i>Papel do professor</i>	34
2.2.3.5 <i>Declínio do Método audiolingual</i>	34
2.2.4 <i>Abordagem Comunicativa</i>	35
2.2.4.1 <i>O conceito de competência comunicativa</i>	39
2.2.4.2 <i>Princípios da Abordagem Comunicativa</i>	40
2.2.4.3 <i>A teoria da linguagem subjacente ao método comunicativo</i>	41
2.2.4.4 <i>Procedimentos</i>	42
2.2.4.5 <i>O papel do professor na abordagem comunicativa</i>	42
2.2.5 <i>O Ensino Contemporâneo de línguas</i>	42
CAPÍTULO 3 – Análise de dados	46
3.1 Introdução	46
3.2 Coleta de Registros	46
3.3 Análise de dados de P1	47
3.3.1 <i>Transcrição da aula do nível Avançado II</i>	48
3.3.2 <i>Considerações finais sobre as aulas de P1</i>	61
3.4 Análise dos dados de P2	62
3.4.1 <i>Transcrição da aula do nível Iniciante II</i>	63
3.4.2 <i>Considerações finais sobre as aulas de P2</i>	71
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
Anexo I	77
Anexo II	79
Anexo III	81

RESUMO

O estudo gramatical tem sido a preocupação recorrente dos estudiosos relacionados à área de ensino/aprendizagem de línguas. Desde a definição do que é gramática, que tipo de gramática é mais indicada em uma situação ou mais adequada, e como construí-la, são estudos presentes quando procuramos nos inteirar de sua história. A questão que se coloca, é se a aula deve ser norteada pela gramática ou se deve ser uma contribuição para a construção do saber na nova língua, permitindo ao aprendiz caminhar em direção a sua competência comunicativa. Neste trabalho fala-se sobre a gramática na sala de aula de português língua estrangeira, no tocante à maneira de abordá-la em grupos de diferentes níveis de proficiência lingüística – Iniciante II e Avançado II – em duas situações específicas: quando o professor é solicitado a elucidar um determinado aspecto gramatical e quando ele traz a explicação para as aulas. A escolha da sala de aula e do professor como o sujeito da pesquisa foi proposital, por ser a preocupação dos estudiosos da Lingüística Aplicada o processo de ensino/aprendizagem de línguas, que se materializa no momento da aula e por isto passível de observação. Neste estudo verificou-se que a gramática está presente na sala de aula com diferentes focos. No nível Iniciante II, a gramática é apresentada mais do que solicitada. No nível Avançado II o professor faz uso do ensino da gramática mais quando solicitado. Embora as ações de ensinar e aprender tenham maneiras diferentes de tratamento, percebeu-se que ambas promovem o uso da língua-alvo no contexto da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem de Línguas, Português Língua Estrangeira, Métodos, Gramática.

ABSTRACT

The grammatical study it has been the recurrent concern of the scholars related to the education area/learning of languages. Since the definition of what she is grammatical, that type of grammar more is indicated in an adjusted situation or more, and as to construct it, are studies gifts when we look for in making entire them about its history. The question that if places, is if the lesson must be guided by the grammar or if it must be a contribution for the construction of knowing in the new language, allowing to the apprentice to walk in direction its communicative ability. In this work it is said on the grammar in the classroom of Portuguese foreign language, in regards to the way to approach it in groups of different levels of linguistic proficiency - Beginning II and Advanced II - in two specific situations: when the professor is requested to elucidate one definitive grammatical aspect and when it brings the explanation for the lessons. The choice of the classroom and the professor as the citizen of the research was purposeful, for being the concern of studios of the Applied Linguistics the process of education/learning of languages, that if materializes at the moment of the lesson and for this of comment. In this study it was verified that the grammar is present in the classroom with different center of attention. In Beginning level II, the grammar is presented more than what requested. In Advanced level II the professor makes use of the education of the grammar more when requested. Although the actions to teach and to learn have different ways of treatment, it perceived that both promote the use of the language-target in the context of the research.

Key-Words: Teach-Learning de Languages, Portuguese Foreign Language, Methods, Grammar.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

No decorrer da história da humanidade sempre existiu entre os seres humanos uma necessidade premente de se comunicar, seja entre falantes de uma mesma comunidade seja entre falantes de diferentes línguas, o que leva o ensino de línguas estrangeiras aos primórdios da civilização humana.

Os motivos que levavam e levam a esta comunicação são os mais variados: para comercialização, ou seja, econômico, para impor uma supremacia, entre outros. A linguagem pode ser redefinida como meio de comunicação interpessoal e intersubjetiva que opera entre falantes e ouvintes. Seu aprendizado e sua sobrevivência dependem do diálogo, da expressão da língua e do significado da fala.

Nesse sentido, é possível afirmar que a linguagem é a capacidade que o homem tem de transmitir suas idéias e de se comunicar, seja de forma escrita, falada, simbolizada etc.

Nos tempos atuais continua-se a aprender LE acrescentado-se às necessidades da antiguidade outros novos objetivos para este estudo..

Como consequência da procura pelo ensino-aprendizagem de LE e da busca pela melhor maneira de se alcançar este objetivo, foram estudados e pesquisados, ao longo dos séculos, diversos métodos de ensino, na tentativa de se encontrar os melhores resultados no processo que levasse o aluno a comunicar-se adequadamente na língua-alvo (LA).

Dentro dessa trajetória do ensino de línguas estrangeiras, observa-se que um ponto fundamental foi recorrente nos estudos a respeito, nas mais diferentes épocas pelos mais diversos estudiosos: a gramática.

A gramática foi a preocupação de todos os estudiosos, ora sendo destacada como o fundamento de uma determinada abordagem de ensino de línguas, ora tendo negada sua importância dentro desta prática, ou ainda, sendo colocada como coadjuvante neste processo. Na verdade pode-se dizer que a questão da aprendizagem da gramática é um dos pilares de toda reflexão sobre o ensino aprendizagem de língua estrangeira

Por esse motivo, por essa constância e preocupação na história do ensino/aprendizagem é que enfatizamos este assunto, procurando acompanhar a trajetória do processo do ensino da gramática em sala de aula e observar como hoje é transmitida aos

aprendizes de Português Língua Estrangeira.(PLE) Como parâmetros foram eleitos o professor e a sua didática ,materializada em sala de aula , passível de observação.

1.2 Justificativa

O motivo da escolha deste tema foi tentar uma visão mais concreta do que está acontecendo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, na contemporaneidade.

Ao longo de 12 anos de prática em sala de aula, e acompanhando a trabalho de outros colegas, senti necessidade de observar se essa prática é coerente com os pressupostos teóricos contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, questionamos qual enfoque os professores têm dado às suas aulas, e em quais momentos privilegiam a forma ou o significado. Em cada um destes momentos, o professor está consciente da postura que assume em sala de aula ou ela é resultado de uma cristalização em relação ao uso da abordagem gramatical de ensino tão impregnada nos hábitos dos professores.

A abordagem comunicativa , com sua forte preocupação com o aprendiz e com o uso comunicacional da língua, concretiza-se muitas vezes na realidade da sala de aula, com traços de uma herança do estruturalismo e do behaviorismo. Assim, a abordagem comunicativa (descrita mais detalhadamente na fundamentação teórica do capítulo 2) defendidas por Widdowson (1991), Breen e Candlin (1980) entre outros, nem sempre vão se efetivar. Muitas vezes o elemento social é banido do processo, em outras a aprendizagem é despida de reflexão, o que é característico do estruturalismo (PATROCÍNIO, 1993, p. 19).

Por outro lado, Almeida Filho (1997, p.23) afirma que a procura do professor por conhecimentos explícitos sobre a melhor maneira de ensinar pode levá-lo a truncamentos dentro de uma abordagem, gerando uma dicotomização entre a vivência prática do ensino e o objetivo desejado. O autor encara esse processo como positivo, pois deve levar o professor a uma crescente reflexão sobre os uso de seus conhecimentos na prática.

Apesar das grandes mudanças ocorridas no ensino de línguas, observou-se que alguns professores não conseguiram acompanhar essas mudanças.Percebeu-se uma maquiagem, onde as instruções, que se dizem “comunicativistas”, ainda trazem para a sala de aula métodos estruturalistas. Esta mudança de um paradigma para outro não significa na prática em sala de aula que o anterior tenha deixado de existir, mas que as novas tendências

tiveram fortes repercussões e exigem reflexão e mudanças de postura por parte do professor mesmo enfrentando uma oposição que muitas vezes é responsável pela manutenção de um fazer que já se encontrava fortemente arraigado (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 31).

A sala de aula é uma situação de ensino-aprendizagem com particularidades culturais e institucionais e, mesmo que cada aula se apresente configurada de uma maneira diferente, é neste contexto que se dá o processo de ensinar uma língua e onde se pode observar como a professora materializa a condução do seu processo, onde o professor segue sua linha de conduta e a desenvolve a sua maneira e de acordo com estratégias que visam ajudar os alunos a alcançar o objetivo final que é o de se comunicar na língua-alvo.

Uma segunda necessidade minha foi procurar atualizar as leituras a respeito de tudo o que se refere ao ensino da gramática, já que ela foi sempre, desde os primórdios da história da aprendizagem de línguas, a preocupação básica de todos que se dedicavam a esta prática.

Este sucinto relato vai nos propiciar o conhecimento dos vários momentos pelos quais passou o ensino de línguas estrangeiras, sintetizado na apresentação dos diversos métodos. Será também a base teórica para justificar as observações feitas em sala de aula, pois fornecerá dados para confrontar, analisar ou comparar, como e em que situação o professor passa para o aluno o conhecimento sobre gramática e se este enfoque acompanha as tendências atuais do ensino de línguas, contemplando ora a forma ora o conteúdo, desde que atenda às necessidades do aprendiz e estejam contribuindo para que ele alcance a sua competência comunicativa plena.

E por fim, refletir sobre minha prática em sala de aula e poder deixar aos meus colegas uma pequena contribuição desta reflexão.

1.3 Objetivos

O objetivo geral deste estudo é o de verificar como o professor lida com o ensino da gramática na sua prática pedagógica em sala de aula, tanto ao ser solicitado pelo aluno, quanto no momento em que traz uma estrutura nova para ser apresentada, observando se as características desta maneira de ensinar são compatíveis com a visão contemporânea de ensino de línguas estrangeiras.

Nos diferentes níveis de proficiência lingüística observados, têm-se como objetivos específicos:

- a) Descrever como o professor transmite os pontos gramaticais que constam do seu planejamento.
- b) Descrever como o professor transmite a gramática quando solicitado pelo aluno.

Realizar-se-á um apanhado sobre a gramática no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, enfatizando-se neste as duas grandes abordagens do ensino de línguas preconizada por Almeida Filho: abordagem gramatical (AG) e abordagem comunicativa (AC).

1.4 Perguntas de pesquisa

- Como a gramática é apresentada aos aprendizes de PLE em dois diferentes níveis de proficiência lingüística?
- Como os professores de PLE transmitem os conhecimentos gramaticais em sala de aula?

1.4.1 Justificativa para as perguntas

A justificativa para a pergunta é o fato de se considerar qualquer prática pedagógica calcada nas duas grandes abordagens: a Abordagem Gramatical, doravante AG, e a Abordagem Comunicativa, doravante AC.

Embora a literatura consultada indique que ambas as abordagens não são excludentes, o que queremos mostrar é como o professor de línguas lida com esta dicotomia em sala de aula. Em quais momentos privilegia a forma e em quais momentos o significado e como e quando isto acontece, já que atualmente, na tendência contemporânea de ensino, combate-se um ensino direcionado unicamente para formas e regras como o proposto pela AG. As pesquisas atuais em Lingüística Aplicada são direcionadas para o professor enquanto

desestrangeirador competente o bastante para em sala de aula ser capaz de unir estas duas visões na sua prática pedagógica (ALMEIDA FILHO, 1997, 1999).

Prabhu (1990) afirma que durante o ensino de línguas devemos ter em mente que não existe um único método de ensinar, mas que o professor deve ter uma noção de "senso de plausibilidade" que lhe permita a utilização dos diversos métodos para atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Assim, baseados na ação e no senso de plausibilidade o professor pode, em momentos de sua prática de ensino, fazer uso de diferentes métodos, desde que sejam considerados adequados, no momento, para favorecer a aprendizagem e ajudar ao aprendiz a se sentir atendido nos seus questionamentos.

Os sujeitos da pesquisa são dois professores, quando na sua atuação em sala de aula de língua estrangeira e como eles na sua prática pedagógica se relacionam com as abordagens de ensino de línguas (gramatical e/ou comunicacional), que são, segundo Almeida Filho (1997) as duas grandes abordagens pontuadas pela Lingüística Aplicada.

Como o processo de aprender línguas num ambiente formal, que é o espaço de sala de aula, é um fato social que se concretiza dentro de um contexto social (M. Lopes, 1995), direcionamos a nossa observação para este contexto porque é neste cenário que o professor externaliza sua prática docente de uma maneira que podemos verificar.

Enfocamos o professore, porque é dele que vamos sentir a representação de uma ou outra abordagem, conforme sua visão de ensino. Quando adentra o seu espaço de fazer pedagógico, ele, o professor de língua estrangeira, traz consigo uma prática de ensinar com base em crenças e concepções teóricas que são o reflexo de uma abordagem de ensino que acompanha sua história de vida mais o seu saber implícito e explícito e que se supõe estar direcionada para uma das duas grandes vertentes de ensino de línguas: a) AG, que prioriza a forma como fator de aprendizagem de uma língua, através do ensino de regras gramaticais e estruturas da língua-alvo, e b) AC, que prioriza o significado como caminho para a comunicação na língua-alvo, centrando-se na mensagem e no desejo de se comunicar do aprendiz.

A maneira que encontramos para saber qual a vertente do professor foi observando-o em sala de aula para podermos compreender e analisar a sua abordagem de ensino e poder explicitá-las segundo as fundamentações teóricas apresentadas neste estudo.

1.5 Metodologia

A metodologia utilizada para as análises e pareceres desenvolvidos no presente trabalho baseou-se no método indutivo de análise qualitativa, classificando-a como descritiva de base etnográfica, apresentado por Marconi e Lakatos (2003) e teve por meta buscar por meio desta, elementos que subsidiassem de forma qualitativa os pressupostos básicos e essenciais, a interpretação e reflexão do problema da pesquisa.

Trata este estudo também de uma pesquisa descritiva, cuja finalidade é observar, registrar e reportar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, entretanto, entrar no mérito dos conteúdos (Gil, 2002). O processo descritivo visa a identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o conteúdo estudado.

Uma descrição dos eventos ou características implica a observação sistemática não-participante em práticas experimentais ou qualitativas participantes.

1.5.1 Método da pesquisa

O método adotado para o desenvolvimento do trabalho é a observação, uma vez que considera que a dedução tem como ponto de partida um princípio tido como verdadeiro a priori. O seu objetivo é relatar o que efetivamente foi observado. Hoje são usadas técnicas tanto de análise quantitativa quanto qualitativa relativamente ao conteúdo. Nas quantitativas há a preocupação de apresentar a frequência com que são usadas determinadas palavras ou emitidas idéias, valores ou mensagens. Nas análises qualitativas, a preocupação maior deve ser com o significado das palavras, idéias e mensagens que aparecem nas “falas” dos entrevistados ou nas mensagens (OLIVEIRA, 1999).

Segundo Oliveira (op.cit), na análise de conteúdo pode-se inicialmente verificar se os objetivos da pesquisa são atendidos e em seguida, apontar o que teria de oculto nos conteúdos apresentados. Como já foi dito anteriormente, nossa análise será somente qualitativa e serão utilizados os registros obtidos em sala de aula.

1.5.2 Origem dos dados, informações e metodologias

Como o objetivo de nossa pesquisa é observar a maneira como a gramática é abordada no processo de ensino-aprendizagem que acontece dentro da sala de aula de ensino

de português língua estrangeira (PLE), optou-se por uma pesquisa de cunho etnográfico, por se entender que a sala de aula, com seus participantes, está inserida num contexto social e reflete uma realidade momentânea e atual.

No cenário brasileiro, pode-se citar Moita Lopes (1993), Gomes de Mattos (1992) e especialmente no caso de PLE, deve-se citar Cançado (1991) com seus estudos esclarecedores sobre procedimentos utilizados na pesquisa etnográfica e a sua aplicabilidade em salas de aula de português para estrangeiros.

Neste estudo tem-se uma pesquisa interpretativa, com o foco nas professoras-sujeito inseridas no contexto de sala de aula. Os registros foram coletados durante as aulas dos cursos que estavam sendo administrados nas instituições escolhidas. Foram feitos dois tipos de registros: gravações em áudio e notas de campo.

O pesquisador foi apenas observador, não interferindo no contexto. Paralelamente aos registros (gravações em fitas K-sete), foram feitas notas de campo que permitiram enriquecer os registros de áudio, fornecendo informações complementares, pois gravações em áudio nem sempre são totalmente recuperáveis. As notas de campo contribuíram também para contextualizar os registros.

Os dois tipos de registro se relacionam com a dissertação e através deles é que se tentou chegar a uma resposta para as perguntas da pesquisa. Para esta análise foram transcritas as aulas gravadas e observadas e no decorrer da análise desta transcrição foram levantados os pontos sugeridos pelas perguntas, e em seguida relacionados com os pressupostos teóricos do tema. Através desta transcrição teremos os subsídios para confrontarmos a atuação da professora com as abordagens citadas e através disto encontrarmos respostas para os questionamentos propostos.

O questionário respondido pelas professoras-sujeito traz subsídios para verificação do grau de reflexão e/ou conscientização quanto a sua própria atuação dentro das abordagens citadas.

Desse modo, como já dito, priorizou-se, na pesquisa, a professora-sujeito. A observação voltou-se para a sala de aula onde as professoras atuam, no que diz respeito à questão da relação entre uso da forma, que enfatiza as estruturas gramaticais, e do significado, que se preocupa com o sentido na comunicação, no momento de abordar estes ensinamentos. Isso vai ao encontro do nosso estudo que é a observação da maneira como as professoras conduzem o ensino da gramática em sala de aula.

Entende-se que na realidade o ideal seria associar a teoria de ensinar com a teoria de aprender, pois ensino/aprendizagem são faces solidárias e complementares de um único fenômeno: aquisição de um LE em situação institucional. Mas foi preciso delimitar o campo de observação, como pesquisador, até pelo exíguo espaço de tempo para a realização do trabalho.

A delimitação da investigação sobre os professores se deve ao fato do professor ser o condutor do processo pedagógico em sala de aula. O segundo motivo é observar a maneira que escolhem para sensibilizar os aprendizes para os aspectos gramaticais da língua.

Um professor que tem conhecimento dos diversos métodos de ensino de línguas e calcado em perspectivas diferenciadas na abordagem destes processos, e junto com sua história pessoal de aprendizagem e sua história cultural, se manifesta de forma muito pessoal nas suas intervenções pedagógicas sobre os aspectos gramaticais. São estas manifestações que queremos efetivamente observar e colocá-las frente a frente com o estudo contemporâneo de ensino de línguas estrangeiras.

Neste estudo, não estamos discutindo os resultados do processo de aprendizagem do PLE. Também não estamos discutindo se com estas atitudes os aprendizes estão caminhando para alcançar uma competência comunicativa (CC) plena na língua-alvo (L-A). Estamos observando o que acontece agora, na contemporaneidade, dentro de salas de aula de ensino de PLE.

1.6 Perfil dos sujeitos

A escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu a princípio sobre quatro professores de PLE, e foram feitas as gravações e notas de campo de suas aulas. Eram três professoras de uma instituição pública de Brasília e uma de uma escola privada, também de Brasília. No decorrer da análise dos dados fixamo-nos em apenas dois professores, pertencentes à instituição pública de ensino, por suas aulas expressarem momentos muitos diversos e significativos, sujeitos a uma boa visão comparativa como se verá a seguir e por serem também todos os dois oriundos de curso de letras e com mestrado em Linguística Aplicada.

Os alunos eram do nível Iniciante II e Avançado II. A escolha dos níveis foi proposital, levando-se em conta que os aprendizes já haviam adquirido uma base gramatical

que permitisse às professoras-sujeito mais opções pedagógicas quando abordasse os conceitos de gramática.

Os níveis Avançado II e Iniciante II contavam com adultos falantes de espanhol e inglês, num total de cinco alunos por sala.

Das gravações feitas, selecionamos uma aula de cada curso, pois consideramos que para o propósito de relatar e analisar o que aconteceu mostrou-se suficiente. As aulas com duração de 1h e 45 min registradas em áudio, foram transcritas e complementadas com notas de campo.

1.7 Instrumento de Pesquisa

Para registro dos dados utilizamos questionário para as professoras, gravações de áudio e notas de campo.

1.7.1 Questionários

As professoras-sujeito foram escolhidas de acordo com o nível das turmas de PLE. Eram necessárias turmas com algum desempenho na L.A, pois estas têm mais interesses em entender os pontos gramaticais e também exigem do professor maior atenção sobre este aspecto. As professoras tinham formação em Letras por Instituições Públicas e com Mestrado em Linguística Aplicada.

Os professores serão nomeados nas transcrições como Professor1 (P1) e Professor 2 (P2) e os alunos aparecem em geral nomeados como A, B, C....., e assim por diante.

Os dados dos professores resultam do questionário realizado no final da pesquisa, representando a posição do professor frente a sua maneira de ensinar uma língua estrangeira.

Segue abaixo o questionário respondido pelos professores:

- 1 - Qual abordagem norteia a sua maneira de ensinar?
- 2 - A instituição na qual você trabalha lhe dá liberdade para planejar suas aulas?
- 3 - Você concorda com o método adotado pela instituição? Por quê?
- 4 - Por favor, faça um breve histórico de sua vida acadêmica.

1.7.2 Gravações

Foram gravadas em áudio uma aula de cada professor, cujos registros foram realizados pela própria pesquisadora. As gravações foram o instrumento principal para a coleta de dados e por serem muito favoráveis a uma pesquisa por que trazem dados práticos e concretos e, através da transcrição, fáceis de serem consultados e manuseados. Paralelamente à gravação em áudio, foram feitas anotações complementares. As aulas gravadas foram escolhidas aleatoriamente.

As gravações foram utilizadas no bojo da análise de dados e as notas de campo relativas a cada aula as acompanharam.

1.7.3 Notas de campo

Acompanharam todas as aulas gravadas e serviram como um ponto de apoio para contextualizar e complementar as gravações de áudio. Foram feitas pela própria pesquisadora e em momento algum houve da parte dela qualquer interferência no processo.

1.8 Estrutura da Pesquisa

Esta dissertação se divide em três capítulos onde são abordados todos os passos da pesquisa.

O primeiro capítulo compreende: Introdução, Justificativa, Objetivos e Perguntas da Pesquisa. A Metodologia da pesquisa e toda parte relativa aos sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados também se encontram nesta seção. Consideramos como objetivo deste estudo a observação da maneira como se transmite a gramática em aulas de diferentes níveis de proficiência.

O segundo capítulo inclui a fundamentação teórica que embasou esse estudo, onde tratamos de temas como o breve relato do ensino de línguas, colocando em destaque a ênfase dada a gramática. Consideramos relevante enunciar os fundamentos dos principais métodos de ensino de Gramática e Tradução, Método Direto, Audiolingual e Abordagem Comunicativa – bem como das perspectivas atuais do ensino de línguas. O Capítulo 3 corresponde a Análise dos Dados. Trabalhamos com o material gravado em áudio, sua análise e as nossas considerações finais

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve história do ensino de línguas

Este breve relato do ensino de línguas nos dá uma base para discussão dos métodos contemporâneos e subsídios para nos referirmos a eles quando quisermos analisá-los.

Percebe-se, através desta perspectiva histórica, que as discussões modernas são similares às aquelas que sempre estiveram no centro das discussões de como ensinar língua estrangeira.

As mudanças ocorridas nos métodos de ensino de línguas através da história se refletiram no reconhecimento de se atender as necessidades dos aprendizes, como por exemplo, a necessidade de real proficiência oral como objetivo do estudo de línguas. Refletem também novas visões das teorias sobre o estudo da natureza da linguagem e a natureza da aprendizagem de línguas, que geraram controvérsias que se refletem até o momento atual, buscando resposta nas teorias contemporâneas.

Considerando-se, dentro de uma perspectiva histórica, que atualmente 60% da população mundial é bilíngüe ou multilíngüe, isto quer dizer que o ensino de línguas sempre foi uma prática e uma preocupação importantes. Há milhares de anos – cerca de cinco mil anos – já existia o ensino profissional de aprendizagem de línguas. Primeiramente ensinava-se uma língua dentro de uma comunidade e este conhecimento era passado de geração em geração. Logo esse ensino passou a ser também o de uma língua estrangeira, em virtude da conquista de povos falantes de outras línguas, da comercialização de mercadorias, entre outras razões. Desse modo, assim como hoje o Inglês é a língua mais estudada, há quinhentos anos o latim era a língua dominante na educação, religião e nos governos do mundo ocidental (RICHARDS e RODGERS, 1991).

No século XVI, no entanto, o francês, o italiano, e o inglês, ganharam importância, como resultado de mudanças políticas na Europa. O latim foi gradualmente passando de uma língua falada para uma língua escrita. Nas escolas, o status do latim também diminuiu tornando-se disciplina ocasional e tendo diferente função.

As crianças dos séculos XVI, XVII e XVIII na Inglaterra, primeiro entravam na “escola da gramática”, onde tinham uma rigorosa introdução à gramática do latim, o que quer dizer que tinham que aprender regras gramaticais, declinações e conjugações, tradução e práticas de escrever sentenças de acordo com textos bilíngües e diálogos. Adquirindo essa

proficiência, os alunos eram introduzidos a estudos avançados de gramática e retórica. Erros nesta prática eram punidos brutalmente. Montaigne e Rogers Ascham, no século XVI, e Comenius e John Locke no século XVII fizeram propostas de reforma curricular e na maneira como o latim era ensinado, mas o latim era tido como uma língua clássica e como forma ideal de língua. O seu papel no currículo refletia o longo estabelecimento de seu status como língua, e não houve mudança. Somente quando a língua latina deixou de ser um veículo normal de comunicação e foi substituída por línguas vernáculas, é que a função do latim mudou, passando a ser indispensável apenas como uma base para todas as formas de educação erudita.

Ora, se o ensino e o foco de proficiência dos aprendizes mudaram da necessidade escrita para a oral, outras mudanças aconteceram para que este objetivo fosse alcançado com êxito. O decorrer da história através dos séculos vai nos esclarecer sobre essa mudança.

No século XVII o status do latim mudou finalmente e o estudo do latim clássico com textos de oradores famosos como Virgílio, Cícero e outros, e a análise de sua gramática e retórica, tornaram-se o modelo para o estudo de línguas estrangeiras, fato que se estendeu até o século XIX.

Uma vez que o latim cessou de ser um veículo normal de comunicação, e foi substituído como tal pelas línguas vernáculas, a superior língua "morta" então transformou-se numa "ginástica mental" um estudo disciplinado e sistemático considerado indispensável como uma base para todas as formas de educação superior. (MALLISON cited in TITONE, 1968. Apud RODGERS, 1991 p. 2).¹

No século XVIII as línguas "modernas" começaram a fazer parte do currículo das escolas européias, mas para ensiná-las usavam o método que conheciam e que era o mesmo procedimento usado no ensino do latim. Os livros-texto consistiam de regras abstratas de gramática, lista de vocabulário, e sentenças para tradução. O objetivo não era falar uma língua estrangeira, e a prática oral se limitava à aprendizagem pelos estudantes de sentenças que eles traduziam, ou seja, a língua até então não era usada ainda para a comunicação, e as frases somente ilustravam as regras gramaticais.

No século XIX continua a abordagem baseada no estudo do latim, para o ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas. Um típico livro texto da metade do século XIX

¹ *When once the Latin tongue had ceased to be a normal vehicle for Communication, and was replaced as such by the vernacular languages, then it most speedily became a "mental gymnastic", the supremely "dead" language, a disciplined and systematic study of which was held to be indispensable as a basis for all forms of higher education*

consistia de capítulos ou lições organizadas em torno de pontos gramaticais. Cada ponto gramatical era listado e as regras para usá-los eram ilustradas por sentenças simples.

Os livros do início do século XIX eram feitos principalmente para codificar a língua estrangeira em regras congeladas da morfologia e sintaxe e para eventualmente memorizá-los. O trabalho era reduzido ao mínimo absoluto, enquanto os exercícios escritos criados aleatoriamente tornaram-se um apêndice de regras. Um exemplo de sentenças ensinadas neste período mostra bem a maneira aleatória em que eram codificadas as regras ensinadas: "The house is beautiful", "The door is black" (TITONE, 1968. Apud RODGERS e RICHARDS, 1991 p.2)

Esta abordagem de ensino de línguas estrangeiras tornou-se conhecida com Método Gramática e Tradução e dominou o ensino de língua estrangeira de 1840 a 1940 e até hoje, de uma maneira modificada, continua sendo usado em algumas partes do mundo.

O resultado em se usar este método em centenas de escolas de línguas torna este ensino para os aprendizes em uma experiência entediante de memorização de listas intermináveis de regras gramaticais e vocabulário, além de tentativas de se fazer perfeitas traduções de textos literários. Embora este método sempre crie frustração para o estudante, é usado ainda por muitos professores de línguas, especialmente em situações em que a compreensão de textos literários é o foco do estudo de uma língua estrangeira. Os próprios textos contemporâneos para o ensino de línguas nas escolas refletem os princípios da Gramática e Tradução.

De acordo com Rodgers e Richards (1991), isto acontece freqüentemente pelo fato de terem sido escritos por pessoas treinadas mais em literatura do que em ensino de línguas ou em Lingüística Aplicada. Conseqüentemente, pode se considerar uma verdade que o Método Gramática e Tradução é ainda largamente praticado e não há uma literatura a respeito que ofereça justificativa para ele ou que tente relacioná-lo a temas em lingüística, psicologia ou teorias educacionais.

Finalmente, do meio para o final do século XIX começou gradualmente a oposição ao Método Gramática e Tradução em vários países europeus, com um novo movimento intitulado o Movimento de Reforma, que lançou as bases para o desenvolvimento de novas maneiras de ensinar línguas e despertou controvérsias que continuam presentes até os dias atuais (RODGERS e RICHARDS, 1991, p.4).

Na segunda metade do século XIX começaram grandes inovações no ensino de línguas e vários fatores contribuíram para o questionamento e rejeição do Método Gramática e Tradução.

Como aumentaram as oportunidades de comunicação entre os europeus, criou-se uma demanda por proficiência oral em línguas estrangeiras. Principalmente na França, Inglaterra e Alemanha, novas abordagens de ensino de línguas começavam a ser desenvolvidas por especialistas da área, cada um tentando seguir um método específico para mudar o ensino de línguas. Alguns destes especialistas se destacaram historicamente, entre eles, o inglês T. Prendergast e o francês F. Gouin Marcel (1793-1896) que se referiu à aprendizagem de línguas como a mesma maneira que uma criança aprende sua língua, propondo que ensinar a falar deveria vir antes de outras habilidades. (RODGERS e RICHARDS, 1991, p. 5)

O francês Marcel (1793-1896) faz referência ao aprendizado da língua pela criança como um modelo para o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando a importância do significado na aprendizagem e propôs que o ensino da leitura deveria vir antes de outras habilidades e que se deveria tentar colocar o ensino de línguas dentro de uma estrutura educacional mais ampla .

O inglês Prendergast (1806-1886) foi o primeiro estudioso a observar e registrar que as crianças usam pistas de contexto e de situações para interpretar os enunciados e que memorizam frases fixas para falar.

Já o francês F. Gouin (1831-1896), o mais conhecido e renomado dos reformadores deste período, desenvolveu uma abordagem de ensino de língua estrangeira baseada na observação do uso da língua pelas crianças, pois ele acreditava que aprender língua seria facilitado se usasse a linguagem para executar eventos agrupados em uma sequência de ações relacionadas. Gouin enfatizou a necessidade de se apresentar os novos itens ensinados dentro de um contexto que tornasse claro seu significado e sugeria para ajudar o uso de gestos e ações para conduzir os enunciados.

O trabalho de especialistas como os citados acima refletem os ares de mudança da época. Dentro deste contexto os educadores entenderam a necessidade de uma proficiência oral mais do que compreensão escrita e gramatical ou uma apreciação literária de um texto como objetivo para os programas de língua estrangeira. O interesse maior daquele momento foi mais de observar como as crianças aprendiam uma língua e fazer uma reflexão sobre estas

observações. Mas essas idéias e inovações nos métodos tanto de Marcel, Prendergast, Gouin e outros inovadores se desenvolveram num contexto fora dos círculos ligados à área da educação, o que significou que estas novas idéias não encontraram eco para se expandirem e se implementarem, pois não havia à época na profissão de ensino de línguas uma estrutura organizacional no formato de associações de profissionais, não havia revistas especializadas e conferências capazes de fazer com que novas idéias que apareciam se disseminassem e promovessem um movimento educacional (RODGERS e RICHARDS, 1991, p. 6).

Já nos idos do século XIX, no momento em que os interesses dos professores de línguas e dos lingüistas coincidiram, começou um movimento de mudança por sentirem necessidade de novas abordagens no ensino de línguas o que seria o começo do Movimento da Reforma.

Neste período houve um movimento na Inglaterra, na Alemanha e na França para maior aceitação de novas alternativas de abordagens para o ensino de línguas. Estabeleceu-se então que a fonética era muito importante para o processo de se falar uma língua.

Não se pode deixar de lembrar que em todo este período a preocupação com a proficiência oral é a que prevaleceu na aprendizagem. E nesta fase a preocupação de todos os estudiosos era melhorar o ensino de línguas. E de acordo com as novas idéias o movimento que estava eclodindo enfatizava a língua oral e os hábitos de pronúncia. A gramática não era priorizada, ela deveria aparecer de maneira indutiva. A preocupação com a fonética era de tão grande importância que os padrões do discurso eram os elementos fundamentais da língua, em detrimento da gramática.

Neste mesmo período em que o Movimento da Reforma visava à aprendizagem de línguas com seus princípios naturalistas de aprendizagem, quer dizer, a aquisição de uma língua era feita do mesmo modo que se aprendia a língua materna. O procedimento em sala de aula era encorajar o uso direto e espontâneo da língua estrangeira mais do que dirigir o foco para explicações de regras gramaticais. Os aprendizes seriam capazes de induzir as regras gramaticais por esta maneira de ensinar. O livro nem deveria ser usado nos estágios iniciais de aprendizagem. Começava-se dando atenção à pronúncia e a partir de palavras conhecidas ensinavam-se novos vocábulos.

Foram esses os princípios defendidos nestes métodos que levaram ao desenvolvimento do que se tornou conhecido mais tarde como o Método Direto, que foi usado com sucesso em escolas privadas de ensino de línguas como a Berlitz, em que os aprendizes

tinham alta motivação e os professores eram nativos das línguas que ensinavam. No entanto, nas escolas públicas não obteve esse sucesso, especialmente pela falta de professores nativos ou professores que dominavam o idioma que ensinavam como um falante nativo.

Com a observação da prática desta maneira de ensinar, muitas críticas apareceram, causando o declínio desta metodologia. Na França e na Alemanha procurou-se modificar o MD, acrescentando a ele o enfoque também na gramática. Voltou-se, assim, a incluir atividades baseadas na gramática nas técnicas de ensino, havendo uma volta ao método GT.

No século XX, um estudo iniciado em 1923 e findado em 1929, nos Estados Unidos, publicado como “Coleman Report” como estava se comportando e quais os resultados do ensino de língua concluiu que nenhum método isolado garantia o sucesso dos resultados. A pesquisa mostrou que adquirir só padrões de conversação era impossível pelo pouco tempo de aula de línguas nas escolas e pela limitação dos professores no domínio da língua oral. Assim, o desenvolvimento da habilidade oral não era possível de ser alcançado nas escolas.

O estudo sugeriu que a maneira mais razoável de alcançar o objetivo de aprender línguas estrangeiras nas escolas de ensino fundamental e médio seria através da introdução de palavras e estruturas gramaticais inseridas em textos de leitura simples, ou seja, dada todas as dificuldades observadas, a proposta era que se ensinasse apenas a ler e não a falar (RODGERS e RICHARDS, 1991, p.11).

O resultado desta tentativa não foi favorável à proficiência oral porque o forte enraizamento do ensino gramatical continuou dominando o ensino de línguas estrangeiras e assim continuou até o início da Segunda Guerra Mundial quando a aprendizagem de novas línguas se fez necessária para que os americanos se comunicassem com aliados e adversários, o que levou os lingüistas a desenvolverem uma nova metodologia de ensino conhecida como “Army Program”, ou seja, o Método do Exército. Instalaram-se aí definitivamente os recursos áudios-visuais no ensino/aprendizagem de línguas. Nas Forças Armadas este Método funcionou pela disciplina imposta aos militares e às horas e horas de estudo a que obrigatoriamente tiveram que se dedicar. A ênfase neste método passou a ser na pronúncia, na repetição e na aquisição de estruturas que permitissem ao aprendiz se comunicar como um falante nativo. A necessidade de atender a aprendizagem de línguas é claramente enfatizada pela proficiência oral, mas a gramática não foi suprimida, apenas deslocado o seu foco, pois a necessidade primeira passou a ser a “fala” e considerou-se o ensino de língua um processo de condicionamento.

A partir dos anos 70, começa a aparecer um interesse mais intenso sobre os aspectos sociais da linguagem, com uma preocupação com o discurso e o uso efetivo da língua para comunicação e não mais como código lingüístico.

A língua dentro desta visão é vista como uma atividade destinada à realização das interações sociais. Começa aí, uma convergência das teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas direcionando o ensino de línguas para movimento comunicativo.

2.2 Abordagens e Métodos do ensino de línguas estrangeiras

Em 1963 lingüistas e especialistas em linguagem, na tentativa de melhorar as teorias concernentes à aprendizagem de línguas e questões afins, sentiram necessidade de elaborar princípios teóricos para definir melhor os programas de ensino. Para esclarecer as diferenças entre os diversos termos relacionados ao ensino de línguas Anthony (1963) identificou três tipos de conceitualização e organização os quais nomeou como abordagem, método e técnica. Para Anthony (1963, p. 63) estes conceitos são hierárquicos. "A chave organizacional é que as técnicas carregam em si um método o qual é consistente com uma abordagem".² Continua ainda dizendo que a abordagem consiste em uma série de suposições relativas a natureza do processo de aprender e ensinar línguas. A abordagem seria mais de natureza filosófica, uma direção geral e um enfoque de ensino que orienta e dá rumo ao trabalho do professor.. Ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Enquanto a abordagem é axiomática, para Anthony o método é um procedimento e considera que dentro de uma abordagem pode haver vários métodos. Para ele finalmente as técnicas que se usam em sala de aula são todas as estratégias que o professor utiliza para ajudar seus alunos na aprendizagem. Almeida Filho(1993) também coloca a questão hierárquica entre os termos no mesmo sentido que Anthony ,difere no entanto quanto ao objetivo que para ele é conseguir a compreensão esclarecedora da composição e do funcionamento da operação complexa de ensinar línguas de acordo com a abordagem, o método e as técnicas usadas.

Já Richards e Rodgers (1982) propuseram uma hierarquia em que o método é o termo mais abrangente vindo em seguida no mesmo nível a abordagem e as técnicas, pois a

² *The arrangement is hierarchical. The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach.*

proposta dele era desenvolver um modelo para descrever e comparar os métodos, no que difere das propostas de Anthony e Almeida Filho.

Para Almeida Filho (2002, p. 35),

Métodos são modelos a serem seguidos no processo de ensino. Chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação e de rendimento dos aprendizes. É comum também entre professores a referência ao método querendo dizer o livro didático adotado para uma dada situação. Essa é uma alusão à força direcionadora que representa muitas vezes o material didático no exercício da profissão de ensinar línguas.

O método é o momento da materialização do processo de ensino/aprendizagem, é a parte visível do processo, passível de observação e análise.

Já Almeida Filho (2002, p.59) considera método, também, todo o conjunto de experiências auxiliadas ou não por recursos audiovisuais, com e na língua alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz competência lingüístico-comunicativa dentro e fora da sala de aula. Portanto, o método não é isolado nem estático, ele permite ao professor usar uma série de recursos em sala de aula. O autor acredita que para o ensino de línguas é necessário um conceito mais abstrato e abrangente uma vez que, para tal ensino, pode-se mesclar vários métodos na busca pela melhor maneira de ensinar.

A abordagem é mais abstrata, é uma filosofia e uma força propulsora que norteiam o professor e direciona o seu enfoque de ensinar. Ela não é visível, para detectá-la se faz necessário observar as ações do professor em sala de aula, o seu planejamento de aula e a maneira de usar o material didático, além de sua história de vida e das crenças que tem a respeito de ensinar uma língua estrangeira.

De acordo com Almeida Filho existem somente duas grandes abordagens: a gramatical e a comunicativa e nelas se enquadram os diversos métodos.

Nesse capítulo trataremos de alguns métodos inseridos nessas duas grandes abordagens do ensino de línguas: o método, gramática e tradução, o método direto e o método audiolingual.

A terminologia método é usada diferentemente de abordagem, pois uma abordagem pode conter vários métodos.

2.2.1 Método Gramática e Tradução

O método GT foi utilizado no ensino de línguas, em vários países, durante séculos. Esse método, de acordo com Brown (1994), é considerado o primeiro meio de se ensinar línguas. Embora para Chagas (1979) o ensino de línguas estrangeiras (LE) tenha começado na Antigüidade, por intermédio do contato direto com a língua-alvo e seus falantes nativos, em um ambiente de interação social, o método GT tem o seu foco nas regras da gramática como base para a tradução da língua estrangeira para a língua materna. Baseado no Método Clássico, que enfatizava a escrita e desconsiderava a parte oral, foi usado inicialmente no ensino do latim e do grego por meio de textos clássicos.

O método Gramática e Tradução dominou o ensino de línguas durante séculos, englobando todos os métodos que possuem estas características. Torna-se difícil fazer um balanço da metodologia do ensino tradicional de línguas, uma vez que existe há mais de três mil anos e tomou formas variadas no curso de sua evolução, mas em todas as metodologias houve uma marca fundamental que o caracteriza. Estas características são descritas mais abaixo quando falarmos dos objetivos e procedimentos e papel do professor dentro deste método.

De acordo com Pedreiro (2002), esse modo de ensinar é considerado, no ensino de uma LE, como um treinamento mental, uma atividade intelectual de leitura, escrita e tradução. O vocabulário é ensinado em forma de lista de palavras isoladas, e pouca atenção é dada ao contexto. A prática de exercícios descontextualizados é comum, assim como a tradução de frases isoladas da língua-alvo para a língua materna e vice-versa. A maior parte do tempo é destinada ao ensino sobre a língua e não da língua.

Para Pedreiro (2002), o que é primordial nessas aulas é a explicação gramatical baseada na tradução de textos – os alunos copiam regras, explicações, exemplos, e depois respondem aos exercícios. As tarefas para casa resultam no que acontece nas aulas, com exercícios de gramática e memorização de lista de vocabulário.

Este método é todo baseado no estudo de línguas clássicas, não havendo uma teoria da linguagem que a sustente como aos outros métodos citados adiante.

As análises lingüísticas realizadas pelos gregos entre os séculos IV a.C. e II d.C. incluíam a maioria dos conceitos básicos que ainda constituem a concepção leiga de 'gramática'. A iniciativa grega foi amplamente seguida e as gramáticas que se sucederam foram utilizadas durante a Idade Média e seguiram até o final do século XVII. As categorias

tradicionais foram preservadas por diversos gramáticos, a fim de manter intacta a tradição de análises gramaticais que haviam durado desde o tempo de Aristóteles.

Um estudo da gramática tradicional não seria completo sem levar em conta os eruditos medievais que trouxeram avanços para a análise do Latim. Os filósofos escolásticos interessavam-se pela gramática como uma ferramenta capaz de analisar a estrutura da realidade, tentando relacionar as categorias gramaticais às da lógica, epistemologia e metafísica.

De acordo com Santos (2001), dois tipos de gramática tradicional são comumente tomados como ponto de partida para a discussão de teorias mais modernas: a gramática erudita do final do século XIX e começo do século XX; e a gramática pedagógica, uma simplificação da gramática erudita.

A crítica generalizada à gramática tradicional que surge nos últimos anos refere-se em parte aos métodos empregados pelos gramáticos eruditos, principalmente às deficiências das versões "simplificadas" da gramática erudita levadas a uso nas escolas.

Uma tendência posterior nos estudos lingüísticos, envolvendo uma tentativa de descrever o sistema abstrato de regras que estão por trás das formas de superfície da língua, levou a uma notável renovação nos métodos e conteúdos da gramática tradicional.

Enquanto disciplina acadêmica, a gramática surgiu no período helenístico, tendo, porém, como objeto de estudo o Grego clássico. Ela surge, então, como uma forma de enaltecer uma forma de língua não mais existente.

Guimarães (2007) observa que, ao lado dos estudos filosóficos, na Grécia, desenvolveram-se os estudos retóricos e gramaticais. A Gramática pode ser considerada como elemento de uma das primeiras revoluções tecnológicas da história do Homem, constituindo-se como uma instrumentação das línguas que, enquanto arte, no sentido latino, ou técnica, no sentido grego, apresenta-se como um modo de ensinar a ler e a escrever corretamente. Ou seja, a Gramática, instala como central, no domínio dos estudos da linguagem, a qualidade da correção. Qualidade que toma várias feições no decorrer da história e permanece, ainda hoje, como um modo de regular as línguas como línguas dos Estados Nacionais, com todas as conseqüências que isso traz.

A Gramática é entendida como um conjunto de regras do bem falar e do bem entender. Suas regras são equivalentes às leis. O aprendizado da língua consiste,

essencialmente, na descoberta do funcionamento da gramática e na manifestação do seu significado.

2.2.1.1 Objetivos

O objetivo desse método é principalmente traduzir o que era dado na língua-alvo para a língua materna e através disto se conseguir a aprendizagem de uma nova língua. Para se alcançar este objetivo a ênfase é dada na aprendizagem das regras gramaticais, dando-se maior atenção à leitura e não à oralidade. O ensino se dá por meio de treinamento mental, realizado em leituras, escrita e tradução. As palavras são ensinadas isoladas de seu contexto. Há ênfase na análise detalhada de regras gramaticais e sua aplicação nas versões e traduções. Ler e escrever eram os focos principais. Pequena ou nenhuma atenção era dada à audição ou à produção oral.

2.2.1.2 Procedimentos

Como o foco principal era a tradução e a leitura, fazia-se sempre a seleção do vocabulário dos textos e enfatizava-se o uso de dicionário, a tradução de listas de palavras e da sua memorização. As regras de gramática eram apresentadas e ilustradas com sentenças que eram a unidade básica da prática e do ensino de línguas. Sentenças estas que deveriam vir acompanhadas de tradução. O pensamento era de que o foco na sentença facilitava a aprendizagem para os alunos (HOWWATT 1984, apud RODGERS e RICHARDS).

No Método Gramática e Tradução, a gramática é ensinada dedutivamente, isto é, através do aprendizado explícito das regras da língua-alvo, que são posteriormente treinadas em exaustivos exercícios para a sua fixação. A língua nativa do aluno é usada para explicar pontos gramaticais e dar instruções de forma a facilitar a comparação entre a LE e a LM do aluno. O recurso da tradução está a serviço da aprendizagem e do vocabulário. A literatura é considerada o coroamento da aprendizagem de uma língua.

2.2.1.3 Papel do professor

O professor é o centro do processo de ensino/aprendizagem da língua alvo. Sua interação com o aluno é superficial, mas cabe a ele decidir o que está certo ou errado e é dele que vem a correção. Só ele detém o poder e o conhecimento.

As aulas são ministradas na língua materna, sem que seja dada muita importância à pronúncia. Na realidade, o objetivo principal da GT é dar condições ao aprendiz de ler os grandes clássicos na língua-alvo, o que se supõe seja conseguido por meio da explicação da gramática, da memorização de um extenso vocabulário, dando ênfase à produção e compreensão escrita, em detrimento da produção e compreensão oral.

2.2.2 O Método Direto

O Método Direto (MD) foi o resultado da tentativa de reforma que procuraram fazer para que o ensino de línguas se tornasse mais efetivo. O MD é tão antigo quanto o método GT. Resultou das idéias de reforma que entre elas ressaltou o método natural que imitava a maneira como as crianças aprendem a língua materna.

O MD tem grande importância porque fez surgir a busca por um método científico, através da observação da aprendizagem da língua pelas crianças.

Observou-se que uma LE poderia ser ensinada sem tradução ou sem o uso da língua nativa. Enfatizava-se, sobretudo o uso da língua-alvo dentro da sala de aula para comunicação, forçando os alunos a pensarem na LA evitando a tradução. As explicações ou o vocabulário eram ensinados por ações ou demonstrações.

Mais que priorizar as explicações e regras gramaticais os professores deveriam encorajar o uso espontâneo da LA em sala e os aprendizes deveriam ser capazes de introduzir regras gramaticais indutivamente. Era dada atenção especial à pronúncia. O vocabulário novo poderia ser introduzido usando mímica, demonstrações e desenhos. Foi introduzida a prática de exercícios que envolviam transposições e substituições.

Embora popular nos 25 primeiros anos do século XX houve críticas à sua fundamentação teórica, mas ressurgiu mais completo na segunda metade do mesmo século.

Redirecionado deu origem ao método *Áudio Lingual* (AL).

2.2.3 O método Audiolingual

2.2.3.1 O que é?

O método audiolingual (AL) teve sua origem nos EUA e se espalhou por todo o mundo. O audiolinguismo dominou os programas acadêmicos nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos. No Brasil, ele começa a se instalar nas escolas no final da década de 1960.

As principais características do método audiolingual são apontadas por Pedreiro (2002, p. 38):

O novo material é apresentado em forma de diálogo; há a dependência de imitação (mimetismo), memorização de jogos de frases; as estruturas são seqüenciadas por meio de análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez; padrões estruturais são ensinados utilizando-se de drills de repetição; há pouca ou quase nenhuma explicação sobre a gramática: esta é ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva; o vocabulário é limitado e aprendido em contexto; é vasto o uso de fitas cassetes, laboratórios de línguas e recursos audiovisuais; é dada grande importância à pronúncia; a língua materna não deve ser usada; as respostas corretas são prontamente reforçadas; procuram levar os alunos a produzirem falas sem erros; há uma tendência de manipular a língua e desconsiderar o significado, ou seja, o que se quer realmente transmitir, comunicar.

No audiolinguismo, a língua é, sobretudo, um fenômeno oral, e é aprendida obedecendo a uma ordem hierárquica das habilidades lingüísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Deve-se aprender a falar sem se preocupar em como a língua é estruturada. A língua é ensinada e não a sua formação estrutural. Em alguns momentos o professor utiliza a análise contrastiva, pois se considera que as línguas são diferentes umas das outras, e que essa diferença pode causar problemas. A memorização de diálogos e drills padronizados são os meios para se conseguir respostas condicionadas, até que chegue o momento de os alunos se expressarem espontaneamente nos cursos mais avançados. Os pilares mais fortes da teoria do método AL são as técnicas elaboradas de prática oral e auditiva, assim como a separação pedagógica de línguas em habilidades.

Sendo o audiolinguismo principalmente um método oral de ensino de línguas é natural que o processo envolva intensa atividade oral. O foco é na fala, a gramática é apenas um coadjuvante através de pequenas explicações ou referências. A língua alvo é usada para dar as instruções e a tradução e/ou o uso da língua materna são firmemente desencorajadas. O número ideal na sala de aula é de, no máximo, dez alunos.

Esse método trouxe vários resultados positivos no sentido de aprender uma LE, porém, houve quem não se adaptasse a ele. Uns por exaustão em meio a tanta prática e repetição que, muitas vezes, tornava-se sem sentido; outros por sentirem-se com medo de errar, pois o professor cobrava uma produção correta; outros até por terem um estilo de aprendizagem que priorizava o conhecimento da gramática antes da produção oral.

Pedreira (2002) afirma que os especialistas da área de línguas foram percebendo que havia algumas falhas nesse método como, por exemplo, que não se aprende uma língua para comunicação através de formação de hábitos, e que a língua não é vista com suas habilidades dissociadas umas das outras. Na tentativa de se ter a língua como um todo e para a comunicação, surge à abordagem comunicativa.

2.2.3.2 *Teorias subjacentes*

É o conhecimento da teoria subjacente que embasa um método ou abordagem que vai nos fazer entender o seu funcionamento.

De acordo com Pedreiro (2002), o método audiolingual é a fusão da lingüística estruturalista e da psicologia behaviorista que nos leva à teoria de que aprender línguas é um processo de condicionamento. Utilizam-se modelos de ensino que têm como prática o condicionamento e a formação de hábitos – imitação – que se combinam com práticas padronizadas da metodologia audiolingual.

Brown (1994, p. 9) nos diz que "A tarefa do lingüista, de acordo com o estruturalismo, era descrever línguas humanas e identificar as características dessas línguas".³ Examinavam-se apenas os dados lingüísticos superficiais, as informações mais evidentes que se podiam observar, sem nenhuma preocupação com as diferenças individuais inerentes a todo ser humano. Outro aspecto importante para o lingüista estruturalista, ou descritivo, "era a noção de que a língua poderia ser separada em pequenas partes ou unidades e que essas unidades poderiam ser descritas cientificamente, contrastadas, e agrupadas novamente para formar o todo."⁴ (BROWN, 1994, p. 10.)

³ *The linguist's task, according to the structuralism, was to describe human languages and to identify the structural characteristics of those languages.*

⁴ *"...was the notion that language could be dismantled into small pieces or units and that these units could be described scientifically, contrasted, and added up again to form the whole.*

Já a psicologia behaviorista (comportamentalista) propunha que o cérebro do ser humano era uma tabula rasa, uma massa sem forma, pronta para receber qualquer tipo de informação. O behaviorismo tinha como proposta que a aprendizagem se dava por meio do condicionamento operante. Assim, para a internalização e fixação da aprendizagem, propunha-se o uso do processo de condicionamento, que se obtinha a partir de um estímulo que provocava uma resposta, a qual era positivamente reforçada.

Skinner (1957) propõe, então, que a linguagem humana também é adquirida através do condicionamento operante. Assim, a criança adquire sua língua materna ouvindo um estímulo correto que suscita uma resposta, e a resposta apropriada é reforçada e repetida até que se torne um hábito. As respostas indesejáveis são extintas através da falta de reforço positivo.

O reforço era o ponto principal no processo de aprendizagem desta teoria, porque aumentava a possibilidade do comportamento ocorrer novamente e de se tornar um hábito.

Transportando essa teoria para o ensino de línguas, que foi o que o método áudio lingual se propôs, o aprendiz de uma língua estrangeira recebe um estímulo – aquilo que se deseja ensinar na língua alvo (por exemplo, uma frase falada ou escrita) –, esse estímulo deve produzir uma resposta (por exemplo, a repetição da frase), que por sua vez vai gerar o reforço que é a aprovação do professor e dos colegas à resposta certa na língua alvo. Estava assim estabelecida uma cadeia de procedimentos adequada ao ensino de línguas estrangeiras.

2.2.3.3 Objetivos

Distingue-se no método audiolingual dois objetivos: um de curto prazo que é a compreensão oral, a pronúncia acurada a capacidade de ler os símbolos e reproduzi-los na escrita e o de longo prazo que é o de falar uma língua como um falante nativo. (Brooks 1964, apud Rodgers e Richards 1991:52)

O objetivo de curto prazo inclui o treinamento em ouvir, entender e falar a língua alvo, o treinamento para se adquirir uma boa pronúncia, o reconhecimento dos símbolos gráficos para haver uma boa leitura, sendo que a aprendizagem da escrita só acontece mais tarde. Na prática, esses objetivos vêm confirmar o que foi dito sobre o método audiolingual que dá prioridade à habilidade oral e, aos poucos, as outras habilidades, ler e escrever, são introduzidas. A proficiência oral é desenvolvida através de treino acurado da pronúncia e os

ensinos da compreensão oral, da gramática e do vocabulário estão todos a serviço da fluência oral, não sendo enfatizados.

2.2.3.4 Papel do professor

No audiolinguismo o papel do professor é central e ativo. É um método em que o professor tem um papel dominante. É ele quem direciona os ensinamentos da língua alvo, monitora e corrige o desempenho dos aprendizes. Ele tem que saber motivar os alunos através da variação dos exercícios e tarefas e saber escolher situações relevantes para a prática das estruturas que pretende treinar com os alunos. Tudo gira em torno do professor e do aluno. O fracasso na aprendizagem só ocorrerá se houver uma aplicação inadequada do método como, por exemplo, se o professor não praticar suficientemente cada estrutura ou o aluno não memorizar os padrões e as estruturas da língua-alvo. Cabe ao professor, segundo Brooks (1964, apud Richards e Rodgers, 1991), introduzir e treinar o aprendiz nas quatro habilidades na ordem indicada pelo método: ouvir, falar, ler e escrever. Não usar língua materna e deixar claro para os alunos as regras do curso. Incentivar os alunos para a repetição em grupo e individual e reforçar as respostas corretas. Introduzir pequenas histórias e manter ilhas de cultura.

2.2.3.5 Declínio do Método audiolingual

O declínio do audiolinguismo começou com as críticas a dois aspectos: um quanto ao seu embasamento teórico nas teorias estruturalista e behaviorista, e no outro pela dificuldade que os alunos tinham em transpor para o mundo real os padrões treinados em sala de aula.

À época, Chomsky (1959) questionou muito o behaviorismo aplicado à teoria da aprendizagem por não concordar que a aprendizagem de uma língua se equipare a qualquer outro tipo de aprendizagem e que essa possa ser aprendida através de estímulo-resposta-reforço e associação. Para Chomsky a linguagem humana não se adquire apenas por imitação, mas é o resultado do conhecimento de regras abstratas. As sentenças são geradas pela competência adquirida no idioma. Neste momento todo paradigma do audiolinguismo foi questionado: a prática e a memorização das estruturas básicas, o que caracterizava lidar com a linguagem como comportamento, não resultava em competência comunicativa.

Estes pressupostos direcionaram o ensino de línguas para um foco mais consciente na gramática e nos processos mentais da aprendizagem mais do que na formação de hábitos. Os aprendizes deveriam ser encorajados a usar suas habilidades inatas e criativas para formar e explicitar as regras gramaticais da língua.

2.2.4 Abordagem Comunicativa

O Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) é considerado mais uma abordagem do que um método, com isso ele permite mais maleabilidade nos procedimentos e formatos das aulas que os outros métodos.

O Ensino Comunicativo de Línguas é baseado na interação comunicativa entre sujeitos, enfatizando-se o sentido e o significado. Parte-se do interesse dos aprendizes, buscando-se atividades que lhes sejam mais relevantes no processo de aprendizagem, a fim de que sejam capacitados a interagirem comunicativamente com outros sujeitos falantes-usuários da língua (Almeida Filho, 2002, p. 36).

A Abordagem Comunicativa nasceu de necessidades políticas e de novas teorias de referência. Um dado importante nesta abordagem é que para cada "ato da fala" eram apresentados vários enunciados possíveis, já tendo presente aí a noção de competência comunicativa (doravante nomeada como CC), em que a mensagem precisa se adequar ao interlocutor. É dentro deste contexto que aparece a noção de "necessidade" e que vai condicionar os programas da AC e oferecer a possibilidade de uma utilização da fala específica para cada situação.

A abordagem comunicativa adquiriu raízes nos anos 1970, quando começaram a dar mais importância à língua social, buscando um modo de ensinar para a comunicação. Queriam encontrar meios pelos quais os alunos atingissem uma competência comunicativa na língua-alvo.

Pedreiro (2002) afirma que nessa mesma época, havia uma convergência de teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas que se preocupavam mais com o discurso e o uso efetivo da língua e, não mais com a imanência do código lingüístico, o que propiciou o aparecimento de um movimento comunicativo. Ainda nos anos 1970, houve um grande fluxo de imigração, ocorrendo assim, uma busca por métodos que

realmente levassem as pessoas a usar adequadamente essas línguas em situações reais de interação social. Até então os métodos não haviam alcançado tal objetivo.

A abordagem comunicativa surge nesse contexto, na tentativa de atender as necessidades de aquisição de línguas por parte dos imigrantes e outros que tivessem necessidade de aprender uma LE – a finalidade era “usar” a língua em situações reais, “comunicar-se” realmente na LE, enfim, adquirir uma competência comunicativa na língua-alvo.

A lingüística da enunciação, a análise do discurso e a pragmática vão oferecer sólidas bases científicas e reorientar o material de aprendizagem. Como indica seu chamado, a abordagem comunicativa tem como objetivo essencial aprender a comunicar-se na língua alvo.

Segundo Almeida Filho (2002), o ensino comunicativo é aquele baseado nos interesses e nas necessidades do aluno. Por meio de atividades contextualizadas à realidade do aprendiz e da interação com outros sujeitos falantes e usuários da língua, promove-se a aquisição da língua-alvo.

A abordagem comunicativa propõe o treinamento de variações lingüísticas, privilegia o discurso e a cultura. A gramática não é o foco da aprendizagem, que passa a ser a construção do significado, a comunicação e a construção do sentido. Ela está presente e é necessária para melhorar os atos da fala. Esta abordagem modifica o papel do professor no momento em que o aprendiz passa a ser o centro do processo.

Os diversos métodos comunicativos são apresentados por Almeida Filho (2002, p. 36):

Os métodos comunicativos não são de um único tipo. Frequentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ora como comunicativos progressivistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos. É constitutiva de um método comunicativo, ainda, a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tenso possível.

O autor explica, ainda, que o método comunicativo não exige do professor que este não utilize nenhuma forma de ensino gramatical, nem os materiais utilizados para tal fim.

Duas são as características principais do ensino criativo, apontadas por Almeida Filho (2002). O aprendiz é considerado um agente ativo do processo de aprendizagem, sua

subjetividade é exaltada, buscando-se adequar os conteúdos aos seus interesses e realidade. A aprendizagem se dá por meio do diálogo e da problematização da realidade. A segunda diz respeito à avaliação, que não é baseada apenas em notas, mas procura observar o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. É a chamada avaliação de proficiência, que leva em consideração o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

O método comunicativo tem como objetivo a criação de um ambiente favorável à aquisição de uma nova língua e, para tanto, é necessário que se compreenda os seus procedimentos, pois apenas saber utilizá-lo não é suficiente.

No processo de ensino-aprendizagem baseado na abordagem comunicativa, é enfatizada a habilidade de se comunicar fluentemente, em detrimento da pura e simples aquisição de formas gramaticais. Tem ênfase no uso e não na forma lingüística.

A abordagem comunicativa, embora muito heterogênea, se baseia em princípios fundamentais: ensinar uma CC trabalhando as diferentes competências; ensinar a língua dentro de sua dimensão social; apreender o discurso numa perspectiva global; e privilegiar o sentido.

Busca-se, nessa abordagem, que o processo de ensino e aprendizagem de línguas seja significativo para o aluno, de forma a se potencializar tal processo. Nesse sentido, utiliza-se de matérias realistas e que tenham sentido para o aprendiz.

O ensino de línguas, de acordo com esse método, deve ocorrer de forma flexível, permitindo ao aluno tornar-se sujeito ativo na construção do seu conhecimento e partindo da realidade dos próprios alunos, de forma a tornar o conhecimento significativo e o processo de ensino-aprendizagem efetivo.

Quatro componentes essenciais norteiam esta abordagem. A Competência Lingüística visa o conhecimento das regras e estruturas gramaticais, fonológicas, de vocabulário. Este componente na AC é necessário, mas não é essencial à comunicação em LE. A Competência Sociolingüística envolve o conhecimento das regras socioculturais do uso da língua e permite utilizar formas lingüísticas apropriadas às situações. A Competência Discursiva garante a coesão e coerência dos diferentes tipos de discurso em função dos parâmetros da situação comunicativa. A Competência Estratégica é a capacidade de utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar as dificuldades na comunicação. O uso de estratégias pode ocorrer na Competência Lingüística ou na Competência sociolingüística.

As quatro competências que privilegiam as condições pragmáticas do uso da língua constituem a base das unidades didáticas do material pedagógico concernente tanto ao ensino oral quanto ao ensino da escrita. E o que se pretende nessa abordagem é que o aprendiz ao aprender a se comunicar saiba adaptar os enunciados lingüísticos, em função da situação de comunicação – status social, idade, local da conversa – e em função da intenção de comunicação – informação, dar uma ordem, convencer, opinar. Desta perspectiva o sentido reside na interação dos interlocutores e não somente na simples transmissão de uma mensagem. Em qualquer situação saber se comunicar não se reduz ao simples conhecimento da língua, mas ao conhecimento das regras do uso desta língua exploradas por meio das quatro habilidades que formam a CC.

O interesse de gramáticos gerativistas em noções como força ilocucionária apresenta, assim, uma mudança de ênfase, passando de uma concentração quase que exclusivamente nas propriedades internas formais das sentenças para uma consideração sobre como as sentenças em atos comunicativos podem ser geradas.

Escritores passam, então, a expressar a visão de que a delimitação do escopo da descrição lingüística de Chomsky, que tem a ver com a competência gramatical do usuário da língua, é muito restrita. Passa-se a pressupor que 'saber uma língua' envolve não somente a habilidade de compor sentenças corretas, mas também a habilidade de usá-las apropriadamente em atos comunicativos.

Segundo Santos (2001), o lingüista tem que buscar dados de natureza diferente, a fim de permitir considerações de contexto. A questão, então, passou a ser até onde é possível fazer isso sem comprometer a capacidade da gramática de lidar explicitamente com as regularidades sintáticas subjacentes.

Contudo, ainda não estava claro o que o termo 'competência comunicativa' tentava abranger. Habilidade lingüística pode ser conceituada como o produzir ou entender sentenças não apenas gramaticais, mas apropriadas ao contexto em que são produzidas.

A dificuldade, segundo Santos (2001), passa a ser que as sentenças podem assumir um grande número de significados em diferentes contextos. E tal dificuldade não está somente em estabelecer um número de contextos a serem considerados quando da especificação do limite de apropriação de uma sentença, mas também em saber quanto do contexto é relevante.

Se a pressuposição é de que a propriedade de uma sentença depende somente da sentença que a precede, não é o fato de duas sentenças estarem juntas que garantirá que haverá um texto. Por outro lado, se pensar nas sentenças como parte de um texto maior, é possível que estejam coerentemente ligadas.

Para Santos (2001):

Um gramático pode descrever os recursos formais que estão ao dispor dos usuários da língua para o desempenho dos atos comunicativos; porém, se não for capaz de descrever como esses recursos são realmente usados para produzir sentenças apropriadas em diferentes contextos, permanece uma lacuna. É uma questão que tange a diferença entre orientações lingüísticas e sociolingüísticas no estudo da linguagem; entre descrições gramaticais e etnográficas das funções comunicativas (SANTOS, 2001, p. 56).

A partir das noções de “competência” e “desempenho” contidas nas teorias de Chomsky (1965), novos enfoques e novos construtos foram se impondo na Lingüística e na Lingüística Aplicada. Na década de 1970, começou a aparecer um interesse mais intenso sobre os aspectos sociais da linguagem, no entanto, o autor não os considerava em suas teorias.

Hymes, em 1972, manifestou sua reação à noção de competência de Chomsky (1965), criticando-o justamente por essa razão. Hymes (1972) propõe o conceito de competência comunicativa, o qual não descarta, totalmente, o conceito chomskyano de competência lingüística. Contudo, reconhece o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação social.

Pedreiro (2002) afirma que o método nocional-funcional assumiu por inteiro os princípios da abordagem comunicativa, e por essa razão, muitas vezes é confundido com a mesma. O método funcional tem sua ênfase nos aspectos funcionais dos enunciados lingüísticos, enquanto a abordagem comunicativa tem o seu foco na habilidade de comunicação.

2.2.4.1 O conceito de competência comunicativa

Percebe-se que, dentre os diversos métodos utilizados, nenhum foi efetivamente adequado para atingir o objetivo de comunicação. Foi em reação a essas tentativas e, tal finalidade, que surgiu o termo 'comunicativo' no ensino de línguas estrangeiras.

A abordagem comunicativa no ensino de línguas surge, de acordo com Pedreiro (2002), de uma concepção de “língua para a comunicação”. A partir dessa perspectiva, o objetivo principal do ensino de línguas passa a ser, em reação às noções de “competência” e “desempenho” de Chomsky (1965), o que Hymes (1972) chama de "desenvolvimento da competência comunicativa". Mais tarde, as idéias de Hymes (1972), Wilkins (1976) e Widdowson (1978) se aprofundam com as contribuições de Canale e Swain (1980), Canale (1983), Widdowson (1989) e, no Brasil, de Almeida Filho (1990, 1993, 1999).

Hymes (1972) propõe como conceito de competência comunicativa, o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da linguagem num quadro social. Esse autor não exclui a competência lingüística, mas a considera insuficiente para a comunicação social. A teoria de competência comunicativa de Hymes (op.cit) é uma definição do que um falante necessita saber para que haja comunicação num diálogo socialmente construído. Do ponto de vista desse teórico, uma pessoa que adquire competência comunicativa, adquire tanto o conhecimento quanto a habilidade para o uso da língua.

Widdowson (1989) afirma que a competência comunicativa depende criticamente do acesso aos conhecimentos lingüísticos de gramática e de blocos lexicais. Almeida Filho (1993) postula que uma competência comunicativa inclui o desempenho do participante através do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis.

Pedreiro (2002) afirma que, a partir desses novos conceitos que se contrapuseram com outros, foram abertas novas possibilidades de compreensão dos processos de aprender e ensinar línguas. Assim, surgiu a abordagem comunicativa, caracterizada nos seus primórdios dos anos 1970 como abordagem nocional-funcional. O conceito de comunicação em linguagem passou então a ser a preocupação maior no ensino de línguas.

2.2.4.2 Princípios da Abordagem Comunicativa

Pedreiro (2002) aponta os fundamentos da abordagem comunicativa:

As quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) são vistas de maneira integrada e fazendo parte das competências: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica (CANALE, 1983); essa abordagem considera as variantes da segunda língua (língua-alvo) e as situações reais de comunicação que o aprendiz possa vir a entrar em contato, e a aula procura prepará-lo para tal; não há sistematização em termos de estrutura ou do ensino de itens e

situações; as atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante e/ou necessário para o aprendiz (PEDREIRO, 2002, p. 42).

2.2.4.3 A teoria da linguagem subjacente ao método comunicativo

A abordagem comunicativa no ensino de línguas começou com uma teoria da linguagem que definia a linguagem como comunicação. Mas o que é comunicação? Para explicar este objetivo Hymes (1972) define que o objetivo do ensino de línguas é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Hymes diferentemente de Chomsky (1965) usou o termo competência para sustentar que uma teoria lingüística trata primeiro de um falante /ouvinte ideal, inserido numa comunidade homogênea onde todos falam da mesma maneira e corretamente.

Para Chomsky (op.cit) o foco na teoria lingüística é para caracterizar as habilidades que o falante possui que o capacita a produzir sentenças corretas na língua que se propõe a falar. Já Hymes (op.cit) sustenta que isto é estéril porque uma teoria lingüística precisa ser vista mais como uma comunicação inserida numa cultura. Para este autor a competência comunicativa é uma definição do que a falante precisa para ser competente comunicativamente na comunidade.

Para Hymes (1972, apud RODGERS, 1991) conhecimento e habilidade para o uso da língua dizem respeito a: ⁵

⁵1. *Whether (and to what degree) something is formally possible; 2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available; 3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; 4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails. (Hymes 1972, apud Rodgers e Richards, 1991)*

Então, aprender uma segunda língua de acordo com o ensino comunicativo de línguas é adquirir os diferentes significados para desempenhar diferentes tipos de função sendo que funções seriam os diversos tipos de intenções nas comunicações ou seja se comunicar para fazer um pedido, controlar um comportamento, criar uma interação, expressar sentimentos etc.

Widdowson (1978) sustenta que os atos comunicativos antecedem a habilidade de usar a língua para diferentes propósitos. Canale e Swain (1980) colocam as quatro dimensões de competências comunicativas e estratégias de competência, que já foram citadas.

2.2.4.4 Procedimentos

Como os princípios comunicativistas proporcionam o uso de uma ampla gama de atividades em sala de aula, fica difícil descrevê-las. Savignon (1983), no entanto, apresenta

técnicas que devem ser observadas tais como atividades de grupo, jogos de linguagem, troca de papéis, entre outras. Na realidade, essas atividades não são exclusivas da abordagem comunicativa, mas se faz necessário estar atento ao seu enfoque.

2.2.4.5 O papel do professor na abordagem comunicativa

O professor tem dois papéis principais que são o de facilitar a comunicação entre alunos quando no desempenho das atividades orais e escritas e, segundo, de ter uma participação independente organizando recursos e sugerindo procedimentos e atividades. Um terceiro papel do professor é com relação a ele próprio, o de pesquisador e aprendiz para adquirir e contribuir com conhecimento, habilidades e experiências atuais sobre a natureza da aprendizagem e das capacidades organizacionais. (Rodgers e Richards, 1991)

2.2.5 O Ensino Contemporâneo de línguas

Hoje quando o entusiasmo inicial do comunicativismo passou, os olhares se tornam mais críticos (SWAN, 1985. Apud RODGERS, 1991). As questões se voltaram mais para o treinamento de professores, materiais de ensino e de avaliação, para a explicação do complexo processo de ensinar línguas e especialmente saber como o professor está usando estes conhecimentos no grande processo de ensino-aprendizagem de línguas que se materializa na sala de aula.

Ensinar uma língua estrangeira é viabilizar o conhecimento (ou o estudo) de uma outra língua e são discutidas hoje dentro de tendências mais contemporâneas. Constitui aprender uma nova língua ainda a meta final na operação, mas aqui o aprendiz é o foco principal.

Um curso de LE na contemporaneidade, não se reduz a um curso de gramática pois não se propõe aos aprendizes como objetivo último a construção de um saber sobre a língua, mas um saber na língua, ou seja, não a construção de um saber, mas de um saber fazer. O ensino da língua estrangeira não dispensa inteiramente o recurso de um saber gramatical ou lingüístico. O próprio professor e a intervenção pedagógica que ele conduz o conhecimento explícito e implícito que ele possui da LE, tudo isso constitui uma verdadeira gramática pedagógica que pode servir de material que ajudará aos aprendizes na construção de suas gramáticas de aprendizagem.

A atuação do professor vai dar condições que propiciem a reformulação, a adaptação, à mudança de representações mais adequadas da língua-alvo que o aprendiz está adquirindo. Para isso o professor não se baseará na gramática como termos técnicos, mas criará condições para o aluno primeiro aprender a falar como se fala, segundo discutindo entre ele os conceitos inerentes àqueles novos pontos gramaticais apresentados e propiciando a utilização de uma descrição gramatical que corresponda o mais possível a intuição gramatical que o aprendiz já internalizou na sua língua de partida e também na própria LE.

O que se propõe é que o aprendiz alcance sua Competência Comunicativa na nova língua integrando a ela a Competência Lingüística, pois concebe a língua em termos de desempenho e comportamento adequados, dentro de uma ação conjunta de participantes com um propósito social em que língua e cultura são indissociáveis, capacitando o aprendiz a desempenhar ações no mundo na variante a que se propõe. Para isso busca apoio nos conceitos de “plausibilidade” de Prabhu (1990) e de “ação” de Almeida Filho (1998) que enfatiza o fato de que o ensinante precisa ter conhecimento explícito da maneira de ensinar e aprender para saber a que momento recorrer em sala de aula, ora ao significado, ora à forma – a parte do estudo das estruturas gramaticais – para que os seus aprendizes alcancem o melhor desempenho na língua-alvo.

Hoje se enfatiza o uso fluente da LA e da propriedade de se comunicar de acordo com o contexto cultural e não apenas usando as estruturas corretas da língua. O que quer dizer também que o aprendiz de LE deve ser incentivado a saber qual linguagem deve usar com o seu interlocutor e não apenas repetir frases gramaticalmente corretas. Dentro desta nova visão, o professor deve trazer para a sala de aula situações que se aproximem do mundo real e que exijam desempenhos direcionados para a cultura na qual o aprendiz está inserido ou venha a inserir-se. Só assim conseguirá desempenhar para o aluno o papel de desestrangeirizador, aproximando seu aluno cada vez mais perto da nova língua a qual deseja se apropriar. Para isto é fundamental também que o ensino seja pautado nos interesses e necessidades dos alunos e nos desejos que nutre a respeito da nova língua e da nova cultura.

Dentro destes pressupostos sabe-se hoje que o processo de ensinar/aprender é um processo complexo, com seus participantes, de um lado os alunos, trazendo com eles para dentro da sala de aula sua cultura, sua história de vida com estilos e estratégias diversas de aprender, e do outro lado os professores também com suas crenças, sua cultura, estratégias e estilos próprios de ensinar. Os fatores afetivos são amplamente influentes na qualidade dos

processos obtidos e o professor é hoje muito mais um professor /humanizador e participante no processo de crescimento dos alunos do que de um transmissor de ensinamentos.

Rubin (1975) e Stern (1992) Citado em Almeida Filho no seu livro *Ensino de Línguas e Comunicação* p.67 reconheceram que a aprendizagem depende muito do que acontece entre as pessoas na sala de aula; a preocupação com o ambiente de sala de aula tornou-se também prioridade. O ensino deve propiciar ao aluno a vontade de continuar seu caminho cultural fora desse contexto formal. Ele deve proporcionar oásis de conhecimentos que gerem extensões fora da sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2005). O aluno deve caminhar para ser independente em seu processo de aprender a nova língua, ser participativo na sala de aula e principalmente responsável pela sua aprendizagem.

Assim como na década de 80 a questão do ensino de línguas deslocou seu foco do professor para o aluno, preocupando-se com as diferenças individuais dos aprendizes, na atualidade a preocupação é com o complexo processo de ensinar e aprender línguas. Daí a importância do momento em que se materializa o processo de ensinar que é a sala de aula. Segundo Almeida Filho (1997, p.69) “É do exame de tais experiências que as concepções de linguagem, de ensinar e aprender línguas – parte da abordagem direcionadora de todo o processo de ensino-aprendizagem – são colocadas em evidência.”

Hoje o professor deve ser reflexivo, preocupado com o seu saber explícito para ser crítico e renovador de sua prática de ensino. Consciente de seu papel humanizador, dentro de aula não detém o poder, mas é o facilitador do processo de aprendizagem. É mais um orientador e não uma autoridade que impõe a sua cultura e o seu saber.

Dentro deste processo, o método tem um lugar de destaque, pois é a parte visível que permite a expressão de experiências concretas que fazem parte do planejamento da aula. Citando Almeida Filho (1997, p.44)

...É o lugar, que favorece o desencadeamento da necessária dialogia entre prática e teoria, já que a explicitação da percepção do que seja linguagem, bem como de conceitos sobre ensinar e aprender línguas do professor através do exame de suas experiências, pode ser um estímulo no rastreamento de subsídios teóricos para a otimização do processo de ensino – aprendizagem em sua sala de aula.”

Outra tendência importante no ensino contemporâneo diz respeito à avaliação. Diferentemente do passado em que se testava o conhecimento gramatical do aluno, hoje a maneira de avaliar deve refletir a maneira de ensinar, coerente com os pressupostos teóricos

contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas. O que significa que a competência do aluno é verificada através de tarefas que representam uma situação real do uso da língua-alvo, tais como: escrever uma carta, fazer uma reclamação, uma crítica etc. Não se busca mais na atualidade medir a competência lingüística, ou seja, o conhecimento da língua através de questões gramaticais e de vocabulário, mas integrar estas duas competências para que o aprendiz se saia bem na tarefa que precisa desempenhar. Diante destes novos preceitos a visão de linguagem é indissociável de seu propósito social. Hoje língua e cultura não podem mais ter caminhos paralelos.

CAPÍTULO 3 – Análise de dados

3.1 Introdução

Reportando ao que foi feito no decorrer deste trabalho, começamos com a apresentação dos motivos da escolha do tema que está relacionado à prática da autora em sala de aula e à necessidade de reflexão sobre o ensino da gramática nos cursos de português língua estrangeira, na contemporaneidade.

Como existe um consenso sobre a centralidade do sentido, do significado, da interação social como algo relevante e o respeito pela subjetividade do aprendiz que definem

a abordagem comunicativa nos seus conceitos atuais, é importante observar como esse processo esta ocorrendo nas salas de aula.

A questão da gramática não pode deixar de estar presente nas novas orientações interacionais, discursivas, comunicativas seguidas pelo ensino/aprendizagem de LE já que demonstra haver dificuldades teóricas e práticas colocadas pela articulação entre os componentes da competência comunicativa e a articulação entre os atos da fala e o conteúdo gramatical. É da convergência destes pontos que o aprendiz vai alcançar sua competência comunicativa na língua-alvo.

Para isso, foram gravadas aulas de duas turmas do curso de Português Língua Estrangeiras. Com base nas transcrições dessas aulas, serão analisados os diversos momentos e as diversas atividades da aula, com os comentários sobre a maneira pela qual a professora conduz a sua prática pedagógica.

Em seguida chegamos às considerações finais com sugestões para trabalhos posteriores.

3.2 Coleta de Registros

Os registros foram coletados durante duas aulas de um curso de português para estrangeiros e tratados de duas formas distintas: num âmbito macro em que se procura observar os aspectos da competência comunicativa trabalhados em sala de aula e num âmbito micro, onde os eventos se constituem em situações específicas para se entender como a parte pedagógica é trabalhada pelo professor.

Entre os procedimentos de uma pesquisa etnográfica está a triangulação de instrumentos da coleta de dados. Este estudo trabalha três tipos de instrumentos que geraram os seguintes registros:

- a- Gravações em áudio em sala de aula;
- b - Notas de campo provenientes de observação não participante;
- c - Transcrição das gravações feitas em sala de aula;
- d - Questionário escrito com os professores observados.

Todos os três primeiros registros (gravações em áudio, notas de campo e transcrição das gravações) buscam mostrar o universo representativo da pesquisa como uma

amostra dos aspectos trabalhados numa aula da atualidade em que se supõe tenha parâmetros comunicativistas e sejam os registros mais representativos para responder as perguntas da pesquisa.

A análise destes registros se propõe a dar uma visão mais clara do que acontece nos diversos momentos da prática pedagógica dos professores participantes.

Todos os dois tipos de registros se relacionam com os objetivos e as perguntas de pesquisa. O questionário das professoras do curso onde os registros foram coletados vem nos trazer dados esclarecedores sobre a proposta pedagógica do curso assim como o grau de conscientização da professora quanto a sua proposta teórica e sua atuação em sala de aula.

A coleta de registros está especificada na transcrição da gravação das aulas das duas professoras de português que serão caracterizadas como P1 e P2 e os alunos será caracterizados como A, B, C...

Primeiramente destacaremos a transcrição da aula da professora P1, de uma turma do Avançado II e o questionário que a acompanha. As perguntas do questionário e as notas de campo foram colocadas no apêndice para eventuais consultas.

3.3 Análise de dados de P1

De acordo com o questionário respondido pela professora P1, que foi muito solícita e a quem muito agradeço, ela norteia sua maneira de ensinar pela abordagem comunicativa e tem toda liberdade da instituição para planejar suas aulas. Faz, porém, uma ressalva quando diz que o comunicativismo é o que se destaca, mas que usa também outros métodos, pois há uma preocupação com o tipo de cultura de aprender do aluno.

Segundo dados fornecidos por P1 ela trabalha com ensino de português para estrangeiros desde 1984 e sua formação acadêmica é em Letras, Bacharelado em Tradução-ínglês e Licenciatura em Língua Inglesa pela UnB, e é mestra em Lingüística Aplicada também pela UnB.

3.3.1 Transcrição da aula do nível Avançado II

(Conversas dispersas entre várias pessoas ao mesmo tempo)

P1: Eu estou falando da frieza das outras pessoas, a gente julga eles frios e eles nos julgam quentes, gente vamos pegar o material...

B:... Eu atravessei a fronteira... No...

P1: Gente abre na página e vamos dar uma checagem nas respostas...

C: vamos.

(conversas paralelas)

B: Esse é A...

C: ...

P1: Chega gente esse mundo é muito cruel e vocês ainda querem povoar o mundo, vamos lá, vamos corrigir que a gente tem muita lição pra responder.

Aqui se inicia efetivamente a aula, com a correção de exercícios sobre verbos, tempos e modos verbais que haviam sido passados como tarefa de casa. O foco é no verbo “pedir” e antes que comecem a corrigir o dever de casa a professora faz a conjugação do verbo oralmente, de acordo com notas de campo e gravação (ver anexo).

D: o verbo pedir é difícil.

B: Eu tenho aqui a conjugação.

P1: O verbo pedir é difícil gente? Se o verbo pedir é difícil então todos os que vão variar, os que vão He..., He..., que vão depender do pedir, vai ter problema também.

C: Sim, mas eu tenho que estudar o verbo pedir?

P1: Todo mundo tem que estudar o verbo pedir, porque se não...

B: Se não é muito vergonha, muito vergonha, é diferente do espanhol, é muito diferente.

P1: Então é bom. Vocês todos viram lá como é o pedir?

C: Ainda não.

P1: Ah, então tá, eu quero só as primeiras pessoas, hem gente, me dá só as primeiras pessoas, primeira e segunda pessoas, “eu” e “ele”, “eu” no presente.

B e C: “peço”.

P1: e “ele”?

B e C: “pede”...

P1: Há gente não pode olhar não, no pretérito perfeito, “eu”...?

C, D e B: “pedi”.

P1: e “ele”?

B: “pediu”.

C: “pedeu”.

P1: Não, ele “PE...”

C: “pediu”.

P1: “pediu”.

C: Eu não consigo é na pronuncia...

P1: Tá então repitam ai: “eu pedi”, “ele pediu”.

C, D e B: “eu pedi”, “ele pediu”.

P1: E no pretérito mais que perfeito, quer dizer imperfeito.

C e D: “eu pedia”, “ele pedia”.

PI: isso “eu pedia”, “ele pedia”, e o imperfeito composto? “eu tinha”...

C, D e B: “eu tinha pedido”.

PI: “ele tinha”.

C, D e B: “ele tinha pedido”.

PI: E “você tem”?

C, D e B: “pedido”.

PI: No presente “você tem”

C, D e B: “pedido”.

PI: No presente “Ele tem”...?

C, D e B: “pedido”.

PI: E no gerúndio

C: “pedindo”.

PI: Isso é no “ando”, “endo”, “indo”, e o futuro, “eu”...?

C, D e B: “pedirei”.

PI: e “você”?

C, D e B: “pedirá”.

PI: Tá certo, e o presente do subjuntivo? “que eu”?

C, D e B: “peça”.

PI: Que “você”?

C, D e B: “peça”.

PI: E o imperfeito do subjuntivo?

C, D e B: “Se eu PE...”.

PI: Oh... “se eu pedisse”

C, D e B: “pedisse”.

PI: E o futuro do subjuntivo?

C, D e B: “pedira”.

PI: Se “eu pedir”, “quando eu pedir”, onde que tá a dificuldade de vocês afinal?

Muitos questionamentos sobre os verbos são feitos pelos alunos que demonstram dificuldade em usar os diferentes tempos verbais dentro do exercício proposto que é muito estruturalista.

As dúvidas que aparecem são discutidas entre os alunos e a professora.

Um aluno expõe suas dificuldades sendo respondido pela professora que o aconselha a procurar uma fonte de informação, mas não traz a dúvida para um contexto real de uso para trabalhar as diferentes maneiras de usar os tempos verbais.

B: É que perturba tudo e pensamos que tudo é a mesma coisa.

C: (risos) é uma porção de irregularidade.

D: É que eu já aprendi em espanhol, o que não é fácil, agora eu vejo outra dificuldade.

PI: Mas olha só, você tem dificuldade no verbo fazer?

D: Eu já aprendi no espanhol, só que embaralha tudo.

PI: Olha só, fazer e pedir tem a mesma regularidade, “eu faço”, “eu peço”.

B: Gente pega da internet é melhor.

PI: ...é um livro de conjugação de verbos, é um livro com todos os verbos.

Em seguida começa a leitura, por um aluno de cada vez, das frases do exercício que se compõe de frases descontextualizada, nos diversos tempos e modos verbais do indicativo e do subjuntivo. A correção demora boa parte da aula e em momento algum se fugiu da leitura do livro. Não há momentos de contextualização.

C: “Não gosto que me contraria..”

B: “Queria que a cartomante predissesse o nosso futuro”

PI: “Predissesse”

D: (...)

PI: Substitui “que” por “quando”... Assim que ela “predizer” (...)

C, D e B: conversa paralela.

Estamos observando nestes momentos da aula o uso de uma metodologia estruturalista em que a gramática se sobressai de maneira repetitiva e descontextualizada.. A professora faz uso de seu papel de condutora do processo de ensinar e é ela quem delimita o que é certo ou errado e reforça ou não as respostas dos alunos.

PI: Gente lembra, lembra, quando vocês forem, olha aqui, não faz correlação de subjuntivo espanhol e português porque, vocês não têm parâmetro, então o que vocês vão fazer, ou vocês criam suas próprias regras ou você procura fazer análise da sua sentença, tá, porque subjuntivo em português ele não vai te dá regra, ele vai te dar dica de quando aparecer em conjunções é subjetividade, tá lá na segunda frase: “Fecharemos esse negócio.” Esse verbo tá em que tempo? Não tá no futuro? Então não tem como você usar...

B: O presente.

PI: Em alguns casos até poderia, mas no caso é o futuro, “Fecharemos esse negócio.”, nós fecharemos quando? Pra vocês que são hispanofalantes, substituem essa “assim que”, “logo que”, que vocês tem mais dificuldade porque pode requerer um presente subjuntivo, substitui por “quando”: “Há, Fecharemos esse negócio”. Quando? “quando ele predisser o nosso futuro? Pronto, e isso vai se tornando automático e vocês vão começando a internalizar a língua, quem aprende inglês? Quem é hispanofalante só começa a usar os presentes e passados perfeitos, quando internaliza, aquelas regras são suficientes pra vocês que são professores de inglês? não são. E é esse o nosso maior desafio, essa internalização, tem aluno que substitui, tem outros que analisam a frase, eu não sei como você vai fazer, vamos lá soletra pra mim, por favor, “predizer”.

C: p, r, e, d, i, z, e r

PI: “zeeeeer”, agora lê outra frase pra mim, por favor.

Neste momento, P1 procura orientar seus alunos para que encontrem uma maneira de sistematizar os verbos para haver uma utilização correta, procura lembrar aos alunos de

fazer uma correlação entre a LM e a LA, mas nesta orientação ela só enfatiza o uso de regras, não trabalha uma análise contrastiva relacionando o uso deste tempo verbal em português e em outras línguas.

Aqui, há uma correção de pronúncia, já que alunos hispanofalantes têm dificuldade em pronunciar o fonema /z/ em português.

A aula continua neste momento com exercícios de correção de verbos e de pronomes oblíquos.

C: Por favor, não mal diga a empresa que os recebeu tão bem.

PI: Muiússimo bem.

B: Eu bem digo o momento em que eu o conheci.

PI: Eu bem digo o momento em que eu o conheci. Certo?

B: certo.

PI: Tudo bem?

B: Tudo bem, porque “os recebeu”?

PI: que “os recebeu”, que receberam eles. Você e o outro tá. E o verbo impedir?

C: Não há nada que me impeça.

PI: Não há nada que me impeça que tempo é esse?

B: presente.

PI: Liliana.

B: (...)

PI: (...)

D: ... Quando o despedir.

PI: Eu falo assim pra (...) “Não despeça sua empregada”, você o que? Respondam bom dia.

? : Bom dia.

B: despedi.

PI: Não, gente, “fará“ é o que, gente? (quis se referir ao tempo do verbo)

C: futuro.

PI: e aí o que vai acontecer? Nós vamos trabalhar a frase, um futuro...

C: (...)

PI: e a quarta quem vai falar (...)

B: Amanhã despedirei... Mos...

PI: Amanhã teremos de?

B: Despedirmos...

PI: O que você fez com “se” se ele é um verbo reflexivo?

Houve uma pausa para mudança de fita no gravador, mas o ritmo da aula foi o mesmo continuando com correção de pronomes e verbos.

P1: Então ele espera, “espera” está em que tempo?

B: Presente.

P1: Ótimo.

C: (...)

P1: Eu estou analisando a frase..., eu estou mostrando a você como pensar, evacuar não é um bom, embora tenha essa idéia não é bom sinônimo pra “expelir”, por quê? Qual é o sinônimo de “evacuar”? Isso aqui começa a pegar fogo, qual é a idéia de evacuar um prédio?

C: Sair.

P1: É uma saída emergencial, o significado de “evacuar” é o quê?

C: Emergencial.

Aqui neste recorte houve um momento de troca entre o aluno e P1 em que discutem o sentido do verbo “evacuar” para explicação de vocabulário e P1 tenta contextualizar a explicação.

Esta parte da aula vem ao encontro das citações de Almeida Filho sobre as “ilhas de interesse do aluno” que podem tanto se referir à forma como ao significado ou a cultura da LA , dentro do contexto de sala de aula e que devem ser atendidas pelo professor.

P1: Não, aí o sentido é biológico, no caso aqui fica o ventre, o médico pergunta de você tem prisão de ventre, você tem o intestino preso, se você consegue “evacuar”?

C: Mais devia ser o verbo esvaziar.

P1: por quê?

C: Deveria ser

Embora o aluno não concorde com a explicação de P1 ela não se sensibiliza com o problema e segue em frente com sua correção verbal. Percebe-se que há por parte de P1 nesta aula uma preocupação grande com a revisão do conteúdo gramatical das unidades estudadas, talvez pela proximidade da avaliação.

P1: Olha só gente, você sabe quais são os verbos que vocês têm dificuldade, você tem que praticar, é só isso, mas não que você tenha um professor pra verbo, você tem a lista de verbo, você tem aquele exercício, e o mais interessante é não saber tanto os exercício escritos, mas é falar que é pra você sentir a situação, você lê o exercício, interage, então outra maneira de se fazer isso, você pode saber toda as maneiras do verbo pedir, os seus compostos, aí eu pergunto, você sabe conjugar perfeito, “pedir”, “dizer”, então são duas coisas, é pra você falar pra você sentir em qual situação você usa o subjuntivo, imperativo, não há outra maneira de você fazer isso, há a lista de verbos, a lista de verbos não adianta nada. Vamos lá leiam aí umas frases pra mim.

P1 volta a falar da maneira de se aprender verbos através do uso, que está em choque com toda a sua prática pedagógica que foi de repetir os tempos verbais descontextualizados.

Seria um conflito entre a prática e a teoria? Para P1 a aprendizagem ocorre no uso da língua, mas em aula houve uma forte prática descontextualizada de itens gramaticais.

C: Eu nunca reclamo de nada, mas não posso reclamar do que está acontecendo.

P1: você não reclama mesmo, ou você é reclamão?

C: Depende.

P1: Você é reclamão?

C: Eu reclamo do que é direito.

B: Ele reclama muito.

Rápida inferência a uma contextualização de um termo lexical que aparece no texto, mas pouco explorado.

D: Ele se referiu à casa que tinha pertencido a seu pai.

P1: Ele se referiu à casa que tinha pertencido... A quê?

D: parecido...

P1: Não senhora, não tem isso escrito ai não.

D: pertencido...

Correção de interferências que acontecem com alunos hispanofalantes

P1: Esse acento aí no “a” é a crase, que é a aglutinação de duas?

D: vogais.

P1: uma preposição + um artigo.

B: Ah...

P1: Esse “a” é a preposição do verbo + “a” artigo, portanto palavras masculinas são craseadas ou não?

C e B: Não.

P1: Muito bem.

D: (...)

P1 Olha só: “Não quero renunciar aos poucos”, tá vendo ai não tem crase, porque?

B: é masculina.

P1: Vou me preparar para a defender, essa frase tem a crase? Não. Número cinco.

Neste recorte é a professora que chama a atenção para o ponto gramatical. Na realidade os alunos demonstram já ter conhecimento do ponto apresentado não despertando muito interesse, só respondendo à solicitação de P1, que retoma o ritmo da correção.

D: Ele estava com a intenção de deixá-la ofendida.

P1: E a outra Marian,

C: (...)

P1: Vocês não percebem isso, mas esses exercícios do começo do ano pra cá ficaram muito mais fáceis pra vocês, quando vocês chegaram, vocês tinham uma tremenda dificuldade, para que tivessem uma resposta mais que explicita hoje vocês falam com muito mais facilidade.

B: Não, mas essas são muito mais fáceis que a primeira.

P1: Claro, sempre serão mais fáceis do que as primeiras...

B: mas não porque nos usamos mais, (...)

A professora procura mostrar aos alunos como progrediram em seus conhecimentos lingüísticos, mas, rapidamente, não se abre para uma reflexão que os alunos tentam fazer. Na sua fala B tenta refletir sobre sua aprendizagem, mas não encontra receptividade dos colegas e da professora. Sendo que essa conscientização hoje é considerada muito importante para o desenvolvimento e a motivação do aluno.

P1: Não. Não, não. Volte lá no primeiro quadro e faça uma análise pra você vê, na pagina 151 você tem que relacionar, digam-me as respostas: pedir o quê?

C: Para sair.

P1: E queixar-se?

B e C: Do garoto.

P1: E preocupar?

B e C: Em chegar na hora.

P1: E pertencer?

D: A você.

P1: Renunciar

B e C: a tudo.

P1: A tudo, e arrepender?

D: disso.

Retoma a correção das preposições e continua da mesma maneira que já havia feito antes. Os alunos lêem a frase do exercício já a complementando com a resposta e a professora segue em frente se estiver certa ou faz a correção quando necessário.

P1: Tem algum verbo difícil aqui?

B: Pertencer

P1: pertencer, por quê?

B: É muito difícil a pronúncia.

P1: Mais você está falando.

B: Não é a pronúncia é... eu acho que não está claro pra mim pertencer, pertencer...

Percebe-se que há constância na solicitação de repetições e de esclarecimentos dos alunos quanto à pronúncia de certas palavras e seu significado lexical, mas a professora não parece se sensibilizar com a demonstração do aluno e segue adiante. Tudo é feito de maneira muito rápida como se houvesse um programa a ser cumprido naquele espaço de tempo da aula.

A abordagem comunicativa coloca o professor como um apoio para o aluno quanto à aquisição do conhecimento e de suporte afetivo para propiciar melhor ambiente e motivação em sala de aula. Neste contexto não houve muito espaço para o aluno.

P1: O que é que é melhor o ócio ou o negócio?

P1 muda a aula de exercícios gramaticais para outra de compreensão global da linguagem, sem fazer qualquer menção aos seus alunos desta mudança, nem se preocupa em usar um gancho para introduzir a nova fase da aula.

P1 conclui a correção dos exercícios e imediatamente introduz uma nova etapa da aula que compreende leitura e compreensão do texto seguida de uma discussão.

B: acho que negócio.

P1: Eu tô perguntando o que é melhor: o ócio ou o negócio?

D: Dependendo do negócio, se é um negócio lucrativo.

P1: Tá, aí nesse pequeno parágrafo, conta pra mim em pouquinhas palavras; ele é um texto bem pequeno, ele é bem pontual nisso que ele fala tá, qual é a opinião dele?

B: É melhor, que gente deveria trabalhar só 3 meses por ano (risos), que as pessoas não sabem o que fazer pra sobreviver.

PI: Acho que esse é o principal ponto desse artigo, as pessoas sabem o que fazer com seu tempo livre?

B: Não sabem, eu acho que muitas pessoas que trabalham fora de casa, eu acho na minha opinião, eu acho que, que quem trabalha fora de casa muitos não querem voltar para casa, preferem ficar no trabalho, trabalhando.

D: Eu acho que não.

PI: Porque você acha que não?

B: Eu acho que a gente vai trabalhar porque, precisa trabalhar ou porque gosta do trabalho e não porque volta pra casa.

D: Porque ele fala, que o chefe dele fica até 8h da noite, e ele não queria voltar (...)

B: Eu acho que muitos homens não querem a responsabilidade de chegar em casa com seus filhos, eu estou falando de algumas exceções, eu conheço homens que não querem ,voltar para casa.

PI: Então você acha que é uma fuga?

B: Sim, muitos preferem ficar no trabalho do que voltar para casa.

D: O problema é quando você tem um chefe assim, porque você tem ficar, ficar com ele, por exemplo, minha mãe que trabalha na França o costume é chegar tarde, tem que chegar tarde, é muito cansativo, porque é um costume do lugar.

PI: E as pessoas se mostram satisfeitas ou acomodadas com essa idéia?

C: acomodadas?

PI: Acomodadas é que já nem questionam mais, no seu trabalho era assim?

D: Não, não, era muito diferente.

PI: E você, E?

E: Em Cuba eu acho que o problema é administrativo porque hoje em dia, porque os empregadores da ilha cobram menos tempo de trabalho aos seus empregados, por que aqui no texto fala que o máximo que precisa fazer trabalho durante um dia é, 6h, então os administradores obrigam os funcionários a ficar mais tempo no trabalho para trazer, ter a certeza de o trabalho ser bem feito, eu acho que no Brasil eles aproveitam dos trabalhadores porque você ganha por mês, por semana, por hora, como se chama quando se trabalha a mais?

PI: Horas extras.

E: Eles não pagam mais.

B: Em toda a América é igual.

PI: Você tá calado, o que você acha "C".

C: Eu acho que esse é um tema muito complicado depende, eu mesmo vi tantas diferentes, eu (gaguejando) eu, eu vi diferentes tipos de trabalhadores, eu, eu lidei com diferentes tipos de pessoas, de pessoas que fazem trabalhos complicados, as que fazem os trabalhos mais simples, então as pessoas fazem os trabalhos mais simples eles só querem (...), então eles, eu acho que somos poucas as pessoas que temos o privilegio de estudar o nosso trabalho, depois essas que disputam pelo trabalho é muito difícil, e tem as pessoas que tem cargos de chefes, esses só podem ir embora depois dos outros, eles precisam trabalhar, trabalhar, trabalhar...

B: Eles levam trabalho pra casa.

C: Mas eu acho que as pessoas não sabem o que fazer nos seus tempos livres, eu acho que existem alguns lugares, por exemplo, no Chile isso é muito generalizado, as pessoas não sabem o quanto elas tem poder, em alguns lugares que eu conheci na Europa, por exemplo, eles tem muita vida social nas ruas, nos bares, isso muito interessante.

D: Eles se divertem.

C: Sim porque hoje em dia a vida não é só o trabalho, é interessante conquistar outros lugares, bares, temas boas não sei algo assim.

PI: (...)

C: Ah! só para terminar eu estava lembrando de uma anedota que eu vi num canal de televisão quando eu estava trabalhando lá no Chile que, sobre uma dupla de cinegrafistas, eles trabalhavam em plantões, então tinha o chefe, ele não gostava dos caras que ficassem saindo dos seus plantões, então ele ficava mandando, “gente vai pra casa, vai pra casa”, então eles não iam porque eu acho que eles não queriam chegar em casa, e também não tinham outra opção, de falar assim gente vamos fazer outra coisa...

B: Mas não tem bares?

E, B e D: tem bares, sim.

C: Tem, mas não é parte da cultura depois do trabalho ir para o bar.

PI: Tirar uma hora de relaxamento.

C: Isso também não tem, em Buenos-Aires acho que tem, mas não tanto.

D: Ir nos cafés.

B: O problema é quando se têm crianças.

PI: Então não tem essa questão do relaxamento?

D: Mas a mulher tem que agüentar, a mulher que trabalha tem que volta pra casa, “para casa”.

PI: Você é a única que fala “casa”, certinho, todo mundo fala “caça”, parece que tá todo mundo caçando aqui,... é verdade é uma questão bastante polêmica.

B: É cultural, né.

PI: O que acontece, qual é a percepção de vocês, aqui do Brasil, o que acontece aqui conta pra mim, a impressão que vocês tem do brasileiro no trabalho. Ele fica? Ele vai pra casa?

B: Ele vai pra casa algumas vezes.

PI: (...) Olha só essa é a percepção da Marcela, algumas vezes ele vai, outras ele volta pra ter o momento dele.

D: Todas essas coisas acontecem à noite com a Turma do charuto.

Percebe-se que houve uma prática oral, com os alunos interagindo e expressando a opinião deles e são incentivados pela professora. Esta prática vem ao encontro dos pressupostos da teoria comunicativa que procura na aprendizagem da língua- alvo a competência comunicativa dos seus aprendizes. Há participação de todos. No entanto P1 não corrige a pronúncia nem falas inadequadas ou erros lingüísticos.

Nesta primeira fase da aula o que se observa é:

- **Papel do professor.** A professora não estava se sentindo à vontade para fazer esta aula de correção. Não houve uma atitude de P1 relacionada com as solicitações dos alunos. Ela foi muito mais a condutora do processo do que uma facilitadora.

- **Material:** É todo baseado no livro didático, que nesta parte é de fundo estruturalista, ou seja, possui exercícios de frases soltas, fora de um contexto. O que foi feito foi um treinamento em torno de pontos gramaticais apresentados.
- **O aluno:** É o coadjuvante do processo; em alguns momentos ele é pouco participativo por falta de espaços para se manifestar.

Não é difícil perceber a inconsistência desta aula de P1. Não há momentos de uso da língua em situações verdadeiras de acordo com o sentido de comunicação de Widdowson (2005 – 2ª. ed.) . A correção de exercícios é de mera leitura mecânica das frases do livro. Não se buscou ligar as respostas a algum contexto de uso lingüístico oral ou escrito. O livro didático foi seguido fielmente, embora pela discussão sobre o tema lançado (ócio ou negócio) o desempenho dos alunos mostrou um grupo com bom nível de CC na língua-alvo. Participantes mostraram um discurso coeso, apresentando boa competência lexical.

2ª. Etapa da aula:

Em seguida, P1 passa para outra parte da aula em que apresenta um documentário de tv para que seus alunos possam vê-lo e a partir daí opinarem de acordo com suas experiências pessoais.

P1: O que se vai assistir aqui são reportagens selecionadas de opinião publica do Fantástico. O Fantástico fez 30 anos então foi feito em 2003. O Fantástico foi criado em 1973. Mas o que a gente vai assistir hoje aqui é (...) aqui vão passar momentos marcantes da nossa e da histórica mundial. Então o que eu gostaria que vocês, se você quiser pelo menos só pontuar alguma coisa no tempo, vocês vão reconhecer momentos aqui que depois disso ser passado eu gostaria é que você conversasse com o seu colega o que foi que te impactou. Que momentos esses que foram apresentados aqui que fizeram a diferença na sua formação, na sua maneira de ver as coisas. O que te chamou a atenção. Por que nós somos expectadores muito pacíficos, não é, nós sentamos na frente da máquina que fala e aí ficamos muito (...) tudo aquilo, não é? Então, a idéia é essa tudo bem com esse quadro?

Programa: O que pode tornar um domingo inesquecível? Uma data? (...) um último dia do século XX, o último dia do segundo milênio. Uma aposta. Fazer um programa dirigido ao futuro, às conquistas que (...) da humanidade. Isso também pode fazer de um domingo um dia inesquecível. Uma boa dose de (...). Uma sessão de imagens e sons que seja poderosa o bastante para resumir cem anos de aventura humana. Foi assim que começou o último fantástico do século XX. (Diversas músicas)

Após o término da apresentação.

P1: Muito bom, vocês gostaram? São imagens de varias épocas né, então vamos lá conversem um pouco com seu colega, tem umas que deram uma boa refrescadinha, vamos lá?

(conversas paralelas, todo mundo falando ao mesmo tempo)

Aqui P1 faz uso de procedimentos incentivados pela abordagem comunicativa que é a interação entre os colegas e a formação e a expressão de opinião. A língua-alvo é usada para expressar opinião, conceitos e interação.

B: Tem muita coisa da mídia, muita coisa que aconteceu no mundo.

C: Isso aqui é o que aconteceu mais no Brasil...

D: muita música...

E: ... Tem o assassinato do presidente Kennedy... Yroshima, Nagasaki...

B: ... Futebol (...)

D: Juscelino Kubitscheck... Eu gostei.

E: mas mostrou o século (...)

C: mostrou a morte do Senna ali, uma cena muito forte (...)

B: Beattles (...)

E: Temos que dar mais importâncias às coisas do Brasil neste século.

B: Ali também mostrou cenas da Argentina, você viu?

D: deram muitas informações ao mesmo tempo fica difícil (...)

C: na verdade foi tanta coisa que eu nem sei o que comentar primeiro pra vocês.

D: é um documentário (...)

C: Teve o futebol, as praias a garota de Ipanema (...)

P1: Esse programa ele foi todo baseado em opinião pública, então eles fizeram uma pesquisa, o que eu estou falando é que esse programa...

B: (...)

P1: Veja bem, aqui oh, o que eu estou falando é eles, quando eles fizeram esse programa esse primeiro DVD, foram em torno de seis, esse ai foi todo baseado em opinião pública então eles fizeram...

B: Então quem participou?

P1: Obviamente que foi por faixa etária, pessoas da idade da C, pega ai, você lembra?

Não dentro desse bloco, dessa vivência. Então, o que você vê aí é um reflexo, por isso que você fala não tem isso, não tem isso... Aqui você pode ter a visão de um historiador, a visão de um crítico. Não, você não tem. Você tem a opinião pública dividida por bloco de idades nas ruas. É tanto que vocês verão ali no menu, o quê que tem ali? A morte dos Mamonas Assassinas. Francamente, francamente, sabe...

C: Mas sempre tem alguém que diz alguma coisa e depois aparece.

P1: Mas se você. Fala assim, olha, os Mamonas estão indo para São Paulo depois de amanhã. Eu digo: não vão por que vocês vão sofrer um acidente. Também tem uma porcentagem de sorte, mas sinceramente, não é fazer um programa dos Mamonas Assassinas, Deus me livre, entendeu, quer dizer, baseado dentro da opinião pública da rua. Aí tem da minha geração que é o menino da bolha uma coisa extremamente impactante para nós, não é. Eu não sei se é um menino que foi...

Não. Ele era um menino que nasceu sem sistema imunológico.

Eu lembro quando eu vi o Programa eu fiquei impactada.

Antes de cada quadro você tem uma pessoa que fala um pouco do cantor contemporâneo (...) então cada quadro desses foi escolhido pela opinião pública.

Mas a opinião pública também foi determinante (...) há muitos anos. Marilyn Monroe está muito mais presente do que Eva Perón, por exemplo.

C: Eu acho que isso é uma coisa importante para o Brasil...

Mas não tenha dúvida toda a opinião pública será sempre pré-determinada a não ser que você faça opinião pública com caipira. Ele vai dizer nos anos 50 o que marcou sua vida (...) caso contrário se é um pessoa que não tem informação o que marcou a vida dele é (...) o que não é o que vai acontecer numa cidade grande. Você nasceu, você entrou no meio, acabou. Passou a tomar consciência das coisas você vai está pré-disposicionado dentro do seu meio, então, assim, a neutralidade é uma palavra que existe só. É isso. Ela só existe. Não há ao meu ver. Não há neutralidade. Não há variação neutra. Então, a gente tem que usar muitas vezes o bom senso, mas dentro dessa opinião pública de lua que é o que se tem. E com certeza toda baseada naquilo que você vê. O que se aceita. Qual foi dessas imagens que na sua época onde isso foi alguma coisa que pegou.

Zé Carioca. Seria o protagonista da figura do brasileiro nos desenhos de Disney, não é? O Zé Carioca ele é o estereótipo do quê, do brasileiro? Do malandro. O Zé Carioca é o malandro. Então, toda historinha dele vocês vão ver, ele é o malandro. Aquela coisa de malandragem brasileira. Disney pegou assim, o malandro. Não é nem o jeitinho, viu, é o malandro.

B: Na minha geração, é uma coisa que aconteceu na Europa, o muro de Berlim.

A: O casamento e a morte da Princesa Diana.

P1: São coisas que eu não vivi, mas eu sei. Em geral são coisas que eles falaram e desde uma certa época nasceram suas referências.

P1: A simbologia só foi se dá a tantos anos depois.

D - música de Nirvana, por que eu era pequena ainda e foi tão diferente do que estava acostumada e eu senti muito depois daquela música, pelo tipo de música. Por que eu não sei. Então é isso é a canção e as imagens são muito importantes, mas é a música que me tocou mais assim..

P1 Está certo. (toda esta fala)

A morte de Ayrton Senna. Você já estava no Brasil nesta época? Aqui no Brasil a morte de Ayrton Senna foi muito marcante. Você via a natural tristeza das pessoas. Foi um mito não imposto (...) não pelo campeão, por ser campeão.

Bom, vou passar tarefa para vocês. Pode? É bem pouquinho, está bom? Olha, eu queria que vocês fizessem esses exercício que é uma revisãozinha na página 160. Então, você vai fazer das 261, letra c, letra d., 161, letra c, letra d, letra a, letra b, a gente vai revisar alguns termos aqui, tudo bem?

Todos: Tudo.

P1: Está certo? Está muito ou pouco? Pode passar mais um? Na página 162, letra a e letra d. Está certo? Senhores tenham um bom dia aproveitem esse céu ensolarado e até amanhã.

3.3.2 Considerações finais sobre as aulas de P1

O tempo de aula é todo preenchido com atividades. São atividades que não apresentam aparentemente elos de ligação, pois se passa de exercícios gramaticais para compreensão escrita e compreensão oral sem que elementos de uma das partes tragam para o próximo passo o uso do que foi aprendido. Não necessariamente o léxico aprendido, mas

poderia ser praticado o sentido do uso do subjuntivo, por exemplo, que foi um dos enfoques dos exercícios gramaticais. Não houve uma atividade escrita que incentivasse o uso do que foi treinado durante a parte gramatical. Questiona-se se esta diversidade de atividades pode levar ou não a um saber lingüístico consciente e eficaz ou se contribuem para fins de uso real da língua. Há um direcionamento das atividades para exercícios gramaticais a maior parte da aula, que são descontextualizados, distantes de qualquer realidade usual da língua. Passa-se de um tópico para outro durante a aula sem ligação alguma entre eles. Não há também ligação entre os exercícios de compreensão escrita e oral e os tópicos gramaticais treinados exaustivamente durante a aula. Ou seja, não há ligação entre os textos trabalhados em aula que poderiam ser uma forte fonte de insumo lingüístico e os exercícios gramaticais.

Como as perguntas e objetivos da pesquisa focalizam o fazer do professor em sala de aula e a sua prática pedagógica quanto ao ensino da gramática, e se estão em coerência com os pressupostos atuais de ensino, não podemos deixar de citar que estamos nos referindo à tendência comunicativa explicitada por Prabhu (1990) e Almeida Filho (1998) em que o professor deve fazer uso de seu senso de plausibilidade, recorrendo a todos os recursos para a aprendizagem de seus alunos, mas coerente com um conjunto de princípios, pressupostos, planejamento e avaliação que pode até não ser harmonioso, mas deve ser subjacente a uma concepção de linguagem e a um conceito de ensinar e aprender línguas.

Observando esta aula, questionamos em que sentido P1 está fazendo uso das estratégias que estariam imbuídas dos conceitos acima e da sua ideologia de ensino respondida no seu questionário e de acordo com a instituição a que pertence.

Não podemos dizer pela observação apresentada que esta sala de aula seja norteadada exclusivamente pela abordagem comunicativa em qualquer de suas tendências. É normal que um professor com sua história de vida calcada em métodos estruturalistas de ensino não sofra interferência em sala de aula, quando numa nova prática de ensino principalmente numa nova abordagem em que a prática atual não exclua as práticas antigas.

O material didático em que foi baseada a aula de acordo com o que gravamos e observamos, com seus exercícios gramaticais, não propiciou à professora uma prática comunicativa, pois ela se baseou no livro didático durante toda a aula e este apresentou uma gradação gramatical.

Além das propostas de exercícios do livro didático, a professora acrescentou outras atividades trazidas por ela com o objetivo de proporcionar aos alunos o

desenvolvimento da competência comunicativa, atividade esta de vídeo que os motivou muito, mas não se aproveitou o momento para correções de pronúncia nem dos erros praticados com relação a estruturas da língua.

O conhecimento cultural também esteve presente, expresso pela troca de informações trazida pela professora e pelos alunos e pelo interesse dos alunos nos acontecimentos culturais da cidade (ver notas de campo).

Esta aula é de um nível avançado o que faz com que os alunos tragam para dentro da sala de aula seus questionamentos a respeito da língua e que a professora possa trabalhar junto a eles permitindo um enriquecimento do conteúdo da aula e ao mesmo tempo despertando o interesse do aluno para a língua-alvo.

Passaremos a seguir para a aula de P2 e adotaremos o mesmo critério usado para P1. À medida que a aula vai se desenvolvendo vamos fazendo nossas inferências.

3.4 Análise dos dados de P2

De acordo com o informado no questionário da professora, ela é graduada em letras pela UNB, português /literatura e detentora do título de mestre em Lingüística Aplicada. Trabalha com português para estrangeiros desde o ano 2000. Considera sua abordagem norteada por uma mistura de métodos as quais elege como eficientes e adequadas a cada momento da aula. Essa é sua maneira de pensar por achar também que uma só abordagem é insuficiente para atender todo o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Considera sua instituição aberta aos diversos métodos e com liberdade de ação.

3.4.1 Transcrição da aula do nível Iniciante II

O livro adotado é o Avenida Brasil I, e as unidades planejadas para esse nível vão das 4 a 7.

Antes do início da aula houve um breve rapport em que P2 apresentou a observadora e avisou aos alunos que a aula seria gravada. (ver notas de campo)

P2: Então A você não estava aqui ontem né, Então nós começamos a falar do corpo humano, problemas que nós temos, eu queria só lembrar, quem estudou as partes do

corpo, é ultima vez, eu não vou mais perguntar quem estudou, eu vou apontar as partes do corpo, (apontando para as partes do corpo).

B: unha, bochecha, bucha...

P2: Existe bucha? Existe bucho, mais é uma palavra mais popular, é uma coisa até mais vulgar.

B: Pé, dedos, costas, cotovelo, pescoço...

P2: Pescoço é na frente, atrás como se chama?

B: Nuca.

P2: Bom, aqui fora como se chama?

B: Orelha.

P2: E lá dentro quando eu sinto dor?

B: ouvido.

P2: Ouvido, então você sente dor de ouvido, quando eu puxo a orelha dói, né, mas quando você sente dor lá dentro, quando você tem um problema, quando você dorme e sente dores aqui é como?

C: Dor no pescoço.

P2: Dor no pescoço, se você sente dores aqui é dor?

C: Dor no ouvido.

P2: Dor no ouvido, dor na barriga.

Nesta primeira inferência sobre a aula de P2, observamos que há uma recapitulação do que foi ensinado na aula anterior, estabelecendo como que um elo de ligação com a aula anterior além do propósito de sistematização do léxico apresentado anteriormente. P2 usa, de acordo com a visão ritualística de Cicurel (1990, apud FONTÃO, 1990) a sua fala de professor de LE como fonte de amostras de linguagem para os alunos. Ainda de acordo com Cicurel (1990, apud FONTÃO, 1993) uma sala de aula é reconhecida pelas suas particularidades institucionais e culturais e comporta certos tipo de ritualização mesmo não sendo uma aula igual à outra, especificamente no caso da abordagem comunicativa que tanto enfatiza as necessidades dos aprendizes. Mas esta mesma abordagem se traduz por um certo número de estratégias comunicativas tais como: anunciar o que se faz, fazer referência a um conhecimento compartilhado, indicar o que é preciso reter na memória, recapitular, administrar os turnos da fala, decidir o tema da aula, julgar a produção de seus alunos e controlar o conteúdo. O professor usa o saber pedagógico para praticar sua obrigação profissional, mas deve também transformar este saber em um discurso comunicativo e entre comunicadores. Ele deve fazer do aprendiz um emissor da fala na língua-alvo através de procedimentos de solicitação, de jogos, perguntas e de simulacros.

De acordo com a aula observada, P2 faz amplo uso desta ritualização quando anuncia o que vai fazer, recapitula, administra os turnos da fala, controla o conteúdo etc.

D: Olá, com licença.

P2: Tudo bom?

D: Sim.

P2: todo mundo na pág. 149? Então vamos ver um pouquinho de gramática e treinar. Vocês lembram do verbo, nos já vimos alguns verbos irregulares no passado né, vocês lembram qual é o verbo “ver”, o que eu posso ver, eu posso ver vocês, o que mais eu posso ver? Posso ver meus amigos, como fica no passado o verbo “ver”? Então deixa fazer perguntas. D você viu C ontem?

A: Vi né.

P2: você me viu ontem?

C: vi.

P2: C, você viu o D hoje?

D: Hoje eu vi.

P2: Então vamos ver aqui, esse exercício, Tião e Zé, quem é Tião e Zé, vocês têm alguma idéia? São nomes?

D: São.

P2: Nomes ou apelidos?

D: nomes

P2: Não, é apelido, e Tião é apelido de que nome?

A: Sebastião.

P1: E Zé é apelido de que?

D: José.

P2: Depois eu você e o Fred, na praia, A você pode ler?

A: Eu e você na praia (...)

P2: Tudo bem isso é o que vocês vão fazer dúvida de vocabulário? Então vocês vão formar frases usando esse exercício, vamos fazer oralmente.

D: Tião e Zé foram à praia.

P2: C, você.

C: “Tion”...

P2: Repete Tião.

C: Tião lia o jornal de ontem.

P2: Repete Jornal.

C: J O R N A L.

P2: A

A: Você viu aula hoje.

P2: Você.

?: Tânia viu o filme ontem?

P2: Você viu televisão A?

A: Eu vejo.

P2: John você vê televisão?

E: mais ou menos.

P2: Nós podemos ver ou assistir televisão, o sentido é o mesmo, E você vê televisão?

E: Assistio.

Neste recorte vemos P2 apresentando tempos verbais juntamente com vocabulário e correção da pronúncia. A gramática aqui é apresentada pela professora e não por solicitação do aluno, mesmo porque são alunos do nível iniciante II e ainda não devem ter insumo suficiente que suscite este tipo de questionamento. P2 procura trabalhar todos os aspectos que possam ajudar a melhorar a competência comunicativa de seus aprendizes e tornar a aula bastante enriquecedora para eles. P2 não espera solicitação dos alunos para explicitar os pontos gramaticais. Conduz a gramática no processo de ensino/aprendizagem como elemento auxiliar na formação de bases lingüístico-comunicativas nos aprendizes de acordo com o estágio em que se encontram.

P2 Agora eu quero saber que tipo de programas vocês assistem, vocês vêem ta bom, quero saber se vocês viram também televisão ontem. John que tipo de programa você vê?

D: Ontem?

P2: Normalmente.

D: Eu vejo CBN, canal de esporte, futebol, o jornal, e a Globo...

P2: A Globo, em português?

D: Em português, GNT.

P2: Que programas você vê na GNT?

E: Jornal ou esporte.

P2: E que programa você viu ontem?

E: Só GNT e Globo.

P2: Obrigada. A, que programas você vê normalmente?

A: GNT também e filme ou tv a cabo, eu tento assistir as novelas da Globo.

P2: E é fácil?

A: Às vezes, às vezes eu assisto... Como chama de domingo, Fantástico.

P2: Por que você assiste o Fantástico?

A: Porque meus amigos assistem, eu acho que não é ruim.

P2: E ontem o que você viu na televisão?

A: ontem eu vi o programa (...) e também vi (...)

P2: Obrigada. C, que programas você vê na televisão?

C: O pica-pau.

P1: Você gosta do pica-pau?

C: Eu gosto.

A: E você viu sozinha?

C: Não, todo mundo gosta do pica-pau.

P2: Susan, que programas você vê quase toda noite?

A: Eu vejo os programas da Cultura, GNT, CNN.

P2: E você vê novela da Globo?

A: Vejo.

P2: E que novelas você vê?

A: *As antigas.*

P2: *E agora você vê alguma?*

A: *Paraíso Tropical.*

P2: *E ontem você assistiu Paraíso Tropical?*

A: *Ontem não, eu assisti Friends, eu gosto muito.*

P2: *Mas tem legenda em português, né? Você tira a legenda?*

A: (...)

P2: *Na minha época não tinha o DVD, então eu alugava umas fitas de filme em inglês e assim eu estudava, aprendia inglês assim, então vocês estão no Brasil, aluguem uns filmes e deixem a legenda em português...*

(*todos riem*)

P2: *D, você vê televisão?*

D: *Sim.*

P2: *E normalmente que programas você vê?*

D: *Normalmente eu vejo jornais e programas sobre a ciência e tecnologia.*

P2: *Documentários?*

D: *Documentários.*

P2: *E você viu algum ontem?*

D: *Vi os carros de futuro.*

A: *E como foi?*

D: *Muito bom.*

P2: *Você quer ter um carro desses?*

(*risos*)

P2: *Aqui tem mais algumas perguntas, deixa eu perguntar, quem já viu um filme brasileiro?*

A: *Eu.*

P2: *Qual você já viu?*

A: *Eu já vi Cidade de Deus*

P2: *E o que você achou?*

A: *Violento.*

P2: *D, você já viu algum filme brasileiro?*

D: *Vi, mas não lembro o nome agora, é filme romântico.*

P2 *Quando você lembrar você fala, você gostou?*

E: *He..., eu não gosto dessas coisas românticas, não gosto de filme*

P2: *Você viu C, filme brasileiro?*

C: *Há muito tempo atrás, Central do Brasil.*

P2: *Então tá, valeu, vamos continuar aqui, vocês completaram? Posso apagar aqui?*

Todos: *Pode.*

Percebe-se perfeitamente neste recorte a integração que P2 faz imediatamente entre os pontos gramaticais treinados durante a aula e sua prática dentro de um contexto comunicativo escrito e oral. Os exercícios são contextualizados. P2 já desperta em seus alunos

do nível básico uma prática oral vindo ao encontro dos pressupostos da abordagem comunicativa que visa à competência comunicativa de seus aprendizes. Mesmo direcionando a conversação por serem aprendizes de um nível básico, o conteúdo da fala é direcionado não só para o mundo real como para a cultura da língua-alvo. P2 aproveita para corrigir pronúncia e falas inadequadas evitando a sistematização do erro.

P2: Então já que a gente já fez a parte oral, agora vamos pra outra parte, já que vocês fizeram pra mim (...) que tipo de programa você vê na televisão, que você normalmente vê, sempre usando o verbo ver, tá, então normalmente eu vejo jornais, e depois escrever o que você viu hoje na televisão, é rapidinho tá.

Aqui, embora não tenha ficado muito claro no áudio, mas de acordo com as notas de campo, a professora pede que os alunos façam uma prática escrita no presente e no passado com o verbo aprendido.

P2: A palavra programa é masculina mais acaba com “a”, por exemplo, telegrama, fliperama...

D: “Os programas?”.

P2: “Os programas”, tá bom, está se falando aqui é de canal da televisão brasileira, a emissora, então como é um canal é a emissora “a emissora globo”, mais “o globo” também existe, o globo terrestre, tá bom então esse é “o globo” e esse aqui é “a globo”, tá, pra vocês não confundirem, mas também tem o jornal, “o globo”, tá certo então por favor eu quero que vocês leiam o que vocês escreveram pode ser?

A: No momento eu vejo os programas na Tv a cabo, chamados Friends, às vezes eu vejo os programas na Tv brasileira chamada Fantástica e novelas, também às vezes eu tento ver o jornal no canal globo, mas eu costumo mais ver o jornal CNN.

P2: Vamos lá todo mundo repete comigo Tv a cabo.

Todos: TV A CABO.

P2: tem que separar, por que se não fica acabo, a aula acabou, o filme acabou, tá bom, D você pode ler o seu?

D: Eu gosto de ver na televisão programas na Tv a cabo sobre ciência e tecnologia e os jornais, eu vejo normalmente o canal da Câmara, esporte, documentários, ontem eu vi o programa sobre os carros do futuro.

P2: Vamos todo mundo repetindo, Economia.

Todos: Economia.

A: astrologia.

Todos: Astrologia.

P2: Sociologia:

Todos: Sociologia.

A: Muito bem agora você C.

C: Eu gosto de ver novelas e desenhos na Tv, ontem eu vi o desenho do pica-pau.

B: Eu gosto de ver os programas da Discovery Chanel, MBA, CNN, ontem eu vi Friends.

E: Eu gosto de assistir o jornal da globo, do CNN, da Discovery Chanel, ontem eu vi o jornal da globo e o jornal do CNN.

P2: O jornal da CNN.

E: Da CNN.

Após a escrita cada aluno leu sua parte e os erros foram apresentados a todos e explicados, havendo aqui como que uma solicitação do aluno já que o que levou P2 a apresentar estes pontos foi uma necessidade do aluno. P2 aproveitou para fazer correções lexicais e de pronúncia. A ligação entre os tópicos da aula e a prática escrita continua presente em todas as atividades de P2. Só havendo uma ruptura no momento em que apresenta um ponto gramatical novo como vamos ver mais abaixo.

P2: Tá bom entenderam isso? Agora eu quero voltar à pág. 68, 69, nos diálogos que nos tivemos, no primeiro dialogo da pág. 68, que nós fizemos, quando eles falam assim, no meio do diálogo, o doutor fala assim “Vou lhe explicar”, eu quero saber o que é esse “vou”, vocês lembram?

E: Mais ou menos.

P2: E no final, “lhe” o que vocês imaginam que seja esse lhe?

E: Você.

P2: Pra você, né, “Vou lhe dar essa caneta!” você pode ler essa frase.

(...)

P2: Quem pode ler agora, B, você pode ler agora?

B: Eu dou o meu endereço pra vocês, ela (...)

P2: E como fica substituindo B?

B: Eu lhes dou meu endereço.

P2: Tá, então, por exemplo, amanhã tem uma festa na minha casa, todo mundo tá convidado, mais eu preciso dar meu endereço pra vocês, mas agora não só “depois da aula eu lhes dou meu endereço”, no plural também, tudo bem, tá fácil?

B:: muito.

P2 faz a apresentação de um novo ponto gramatical para os alunos dando mais um insumo para que os alunos caminhem na aprendizagem da língua-alvo.

P2: Agora tem esse exercício ai pra vocês completarem com moço ou moça. Por exemplo: você conhece aquele moço lá fora que fala espanhol.

B: Moço é só para jovem?

P2: É que chamar um senhor de moço às vezes pode soar como falta de respeito.

E: Ah, sim.

P2: Como vocês sabem que alguém está paquerando você? Os meninos, como é a paquera no Shri Lanca.

E: Não sabe.

(todos riem)

P2: Mas você pode paquerar sua mulher, D então, como é a paquera?

D: Não lembro.

(todos riem)

P2: Como é no seu país A, paquerar?

A: Hum...

P2: Por exemplo, um homem pode piscar?

A: pergunta o nome, vem conversar, é mais sorrir mesmo.

(Todos riem)

P2: E você D?

C: Puxar conversa, primeiro, pode piscar, mas primeiro conversar sobre outras coisas.

P2: Tá calor né?

(Todos riem)

P2: Quem conhece o Pará? É quente, quente.

D: é muito calor.

(todos riem)

P2: Lá você acaba de tomar banho, já está molhada de novo.

Nesta parte temos um oásis de conhecimento e prática oral para que os alunos tragam para a sala de aula a cultura de seus próprios países. São alunos de nível básico, mas capazes de manter uma conversação e de emitirem uma informação na língua-alvo com clareza suficiente para haver uma comunicação adequada.

Houve uma pausa para virar a fita, mas a aula continuou com verbos e esclarecimento de vocabulário.

P2: E chamar é pelo telefone? Nem tanto chamar é mais assim "Hei vem cá",

P2 atende solicitação de um aluno e apresenta explicação de vocabulário, demonstrando estar atenta às necessidades de seus aprendizes que é tanto enfatizada pela teoria comunicativa.

P2: vamos fazer uma coisa agora, vocês fizeram esse exercício, agora eu quero que vocês escrevam uma frase e depois embaixo substituam com "lhe", então eu quero duas com "lhe" e duas com "lhes". Por exemplo, você vai escrever a frase: A professora deu o exercício pro John. E em baixo "a professora lhe deu o exercício" tá, só uma ajuda pra vocês, quais os verbos você pode usar, mostrar, pagar, comprar, dar (...), eu posso apagar essas frases?

D: pode.

P2: B, então eu quero duas com "lhe" e duas com "lhes", você pode usar aqueles verbos ali.

B: Tá.

P2: Só quero falar uma coisa pra vocês, quando eu vou usar “para vocês” e “com vocês”, quando eu falo “para vocês” é a direção pra onde eu tô falando, pra quem eu falei, pra quem eu falo quando eu dou aula, aí é diferença do “falar com”, “falar com” não tem a direção, tá? A diferença é muito sutil, se eu colocar “falar com” eu não posso colocar “que”, eu quero só ver um exemplo de cada.

- Quem pode ler? A você pode ler?

A: O chefe vai explicar a tarefa para os colegas.

O chefe vai lhes explicar a tarefa.

P2: Muito bem, E, sua vez.

E: O medico quer mandar para um especialista.

O médico quer lhe mandar a um especialista.

P2: Aí é mandá-lo, tá, mais depois eu explico isso tá? B.

Neste caso ,pelo fato da aula estar terminando a atitude da professora divergiu do comportamento que vinha apresentado.Preferiu deixar a explicação gramatical para outra aula.

B: (...)

? : Eu vou entregar essas correspondências para eles.

Eu vou lhes entregar essa correspondência.

P2: C.

C: O meu projeto está no escritório, eu lhes ligo.

P2: Eu vou lhe ligar, certo. Alguma duvida a gente vai fazer mais exercícios, um minuto só, quinta feira nós fazemos mais, tentem lembrar se vocês já ouviram palavras como lindíssima, fofíssimo, vocês já ouviram isso? Tá, então tentem lembrar pra quinta-feira, e hoje não tem dever de casa.

E: Yes!!!!

(Todos riem)

P2: Mais quinta-feira tem dever de casa, então, gente, boa noite e até quinta-feira.

C: Até quinta.

A: Tchau!

P2: Depois eu explico...

Continuando sua prática escrita sempre fazendo uma ligação entre os tópicos apresentados e trabalhando com eles na prática oral e escrita, P2 já prepara seus alunos para a próxima aula procurando fazer que mantenham o interesse na aprendizagem de novas palavras e procurando com que seus alunos continuem a adquirir conhecimento nas extensões da sala de aula.

3.4.2 Considerações finais sobre as aulas de P2

Diante da aula observada e aqui transcrita, P2 demonstra segurança e domínio no que faz e sobre os passos que deve seguir para um processo de ensino/aprendizagem eficiente. Sua aula é tão definida e clara que fica fácil também para o observador analisá-la.

O que se percebe é que P2 tem um conhecimento explícito de sua maneira de ensinar que norteia todo o seu processo de ensino/aprendizagem e seu desempenho em sala de aula. Ela orienta seu papel de professor para ações que propiciem a aprendizagem da língua-alvo e que estimulem a habilidade de se comunicar do aluno com propriedade cultural e não apenas buscando a precisão das formas, demonstrando, no entanto, que, embora tendo em mente o uso comunicativo da língua, não deixa de ter presente a ação sistematizadora das formas da gramática que necessita apresentar, explicar e convertê-las em uso para os seus aprendizes.

Acrescenta em suas aulas um insumo novo, compreensível e compatível com o conhecimento já adquirido pelos alunos, o que torna este novo passo de fácil assimilação. Falar de insumo é falar tanto de novos pontos gramaticais quanto dos aspectos culturais apresentados pela professora e do uso da língua.

Percebe-se sua aula como um evento ritualizado, que organiza e permite vivenciar experiências com e na língua-alvo, com o fim último de desenvolver uma competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2007. Mimeo).

Os pontos gramaticais são introduzidos pela professora e não solicitados pelos alunos, o que é coerente com o nível de proficiência lingüística da aula observada.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste trabalho tem sido motivo de reflexão e preocupação para os profissionais que atuam na área de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), tendo em vista o número de trabalhos abordando este tema e o direcionamento dos últimos estudos e tendências do ensino-aprendizagem de línguas.

A preocupação com a maneira de se ensinar dentro da sala de aula, mais do que a ênfase no método utilizado, traduz o direcionamento dos estudos atuais na área.

Quando a pesquisa direcionou-se para a sala de aula e para o que ocorre naquele momento da aula, que é a materialização do processo de ensino-aprendizagem de línguas, percebeu-se a enorme complexidade deste fenômeno.

Tendo como ponto e questionamento no nosso estudo a observação de duas salas com dois níveis diferentes de proficiência lingüística, e a maneira em que são transmitidos os pontos gramaticais, observamos também duas maneiras de se transmitir estes pontos gramaticais.

No nível básico em que há pouco conhecimento da língua, a gramática é apresentada pelo professor mais do que solicitada pelo aluno, de acordo com análise da aula do nível iniciante II feita acima. Ela se constitui mais como um insumo dentro do processo de aprendizagem, apresentado pelo professor em sala de aula. No nível avançado II, quando o professor faz uso do ensino da gramática, já é feito dentro de um conhecimento do aluno a respeito. Há, então, vários questionamentos por parte dos alunos para melhor compreensão e uso, e muitas vezes por não concordarem, já que possuem conhecimento suficiente para tentar entender que mecanismo subjaz a estas estruturas gramaticais.

A observação destas duas aulas de diferentes níveis atende bem aos objetivos e perguntas deste trabalho, mostrando dois momentos distintos de se abordar pontos gramaticais, em dois diferentes níveis de ensino.

Pelos dados coletados, podemos dizer que os diferentes momentos em que se ensinou pontos gramaticais em aula as professoras estão dentro das novas tendências de ensino de línguas em que a aula contemporânea, ainda sendo de fundo gramatical, compõe-se de ações com a função de apresentar, praticar e produzir pontos selecionados de ensino, segundo Almeida Filho (2007, Mimeo).

A professora do curso básico mostrou mais clareza quanto a estes fundamentos. À do nível avançado II caberia uma reflexão sobre o que realmente a professora está buscando no seu processo de ensinar língua estrangeira.

Outro propósito da pesquisa atendido foi o de, através destas aulas gravadas, as professoras e outros interessados terem material para reflexão do que acontece em uma sala de aula na contemporaneidade.

Embora as ações de ensinar e aprender que ocorrem dentro da sala de aula, observados e transcritos por nós, tenham maneiras diferentes de tratamento, percebemos que ambos promovem a fala de língua estrangeira de forma espontânea e verdadeira, mesmo tendo observado que algumas vezes a forma tenha sido priorizada num trabalho bastante estruturalista voltado para um enfoque gramatical, como foi observado na aula de nível avançado II.

A gramática está sempre presente nas aulas observadas, muitas vezes não pela vontade do professor e do aluno, mas por ela estar presente no livro didático adotado e o professor sentir que precisa ensiná-la.

O ensino da gramática impõe-se ainda com muita força como base de qualquer atividade de ensino-aprendizagem. Afinal, a tradição de ensino gramatical é milenar e resistente, caso contrário não sobreviveria por tanto tempo.

Como foi visto no capítulo II da História da Gramática foram inúmeras as gramáticas que se candidatavam (dedutiva, indutiva, explícita, implícita, pedagógica) a servir de base em cada método que surgia. Contudo, a gramática que se sobrepôs às demais foi a gramática que se originou na abordagem tradicional de ensino-aprendizagem de línguas comprovado na citação de Rogers (apud SANTOS, 2003).

[...] é uma abordagem dominada pela estrutura, isto é, envolve métodos que, embora difiram uns dos outros com relação aos seus preceitos específicos, fundamentam-se essencialmente na concepção de que o principal problema na aprendizagem de uma língua é dominar sua estrutura.

Por causa desta forte tradição gramaticalista, as aulas são muitas vezes travestidas de aulas comunicativas, embora na sua essência não tenham deixado de promover a aprendizagem, como se viu através das gravações.

Contudo, o mais importante nesta pesquisa foi deixar registrado o momento da aula, este evento, que hoje é o foco de estudo da Linguística Aplicada, para se entender e repensar como as oportunidades de aprendizagem podem ser exploradas e criadas em sala de aula.

Procurou-se mostrar, também, que o sucesso dos aprendizes em alcançar a competência comunicativa na língua-alvo pode vir de diferentes maneiras, dentro de uma só abordagem e utilizando os diversos métodos que estas abordagens englobam desde que os professores não percam a meta do ensino de língua que é ajudar aos seus alunos a alcançar a competência comunicativa na variante a que se propõem. Para isso é importante que os professores desenvolvam suas próprias práticas em sala de aula, mas atualizados em suas leituras e consciente do uso de suas alternativas.

Neste estudo a transcrição de apenas uma aula de cada turma é apenas um instrumento para se refletir sobre as oportunidades de ensino que acontecem em aula.

O objetivo foi comentar o que se passou em uma sala de aula, à luz dos procedimentos e métodos pedagógicos usados naquele momento e que poderiam ser discutidos à luz da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Editora Pontes, 1997. Campinas – São Paulo

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas. Editora Pontes, 1993.

_____. **Parâmetros Atuais para o Ensino de PLE**. Pontes SAPEC, 1997.

_____. **O Professor de Línguas Estrangeira em Formação**. Editora Pontes, 2005. 2ª. Ed. Campinas – São Paulo.

_____. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. Mimeo, 2007. UNB.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. E LOMBELL L. **O ensino de português para estrangeiros**. Pontes, 1997.

ALLWRIGHT, D. “**A morte do Método**”. In *Revista Horizontes*, de LA ano 2 n°. 2. Brasília, Dezembro de 2003.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico**. Edições Loyola, 39ª. Edição.

CAVALCANTI, M.J. SANTOS, P. **Tópicos em português língua estrangeira**. Editora UNB, 2002.

_____. **Programa de Ensino e Pesquisa em Português Língua Estrangeira para falantes de outras Línguas**. Edunb, 1999.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de janeiro, 1997. 2ª Edição.

FERREIRA, I. **SABER FAZER PARA FAZER ACONTECER: Reflexos dos Exames CELPE-Bras em um contexto de Português como Segunda Língua**. 2007

FONTÃO, E. P. e BIZON, A.C.C. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In *J.C.P. Almeida Filho Português para Estrangeiros, Interface com o Espanhol. Pontes 1995*.

FONTÃO, E. P. Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no “Aquecimento” da Sala de Aula de Português-Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Estratégica. **Dissertação de Mestrado**, UNICAMP, 1993.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1976.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª. Edição, S. Paulo. Atlas

GRANNIER, R. e LOMBELLO L. **A anterioridade do lingüístico na planejamento de ensino de segunda língua**. In J.C.P. Almeida Filho e L. Lombello. **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1989

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. S. Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN R. **Para Entender Lingüística**. Editora Parábola, 2003

MOITA LOPES, L.P. “**Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento**” **Intercâmbio**. In trabalhos em Lingüística Aplicada. PUC SP 1992

MUKAI Y. **Uma breve consideração sobre o morfema “wa’ da língua japonesa do ponto de vista de suas perspectivas múltiplas – no ensino da gramática como L2/LE**. Horizontes de Lingüística Aplicada, ano 2 n°. 2. Brasília, dezembro de 2003.

OLIVEIRA, A.A. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Editora Livraria Universitária, 1999

PEDREIRO, S.F. **O Movimento Comunicativo de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil**. Dissertação de Mestrado, UnB, 2002.

PRABHU, N.S. “Ensinar é, no Máximo, Esperar que o Melhor Aconteça”. *In Revista trabalhos em Linguística Aplicada*. vol 37. Unicamp: IEL, 2003.

RICHARDS C. J. and RODGERS T. S. **Approach’s and methods in Language Teaching: A description and analysis**. Cambridge University Press. N. Y. 7ª edição, 1991.

SANTOS, EDILEISE M.O. **O que fazemos quando usamos a Língua?** *In Horizontes de LA* Nº. 1 Ano 2, Julho de 2003.

SANTOS, E. M. **Gramática e Língua estrangeira numa escola de ensino Médio: o que se ensina**. Unicamp: São Paulo, 2001.

SILVEIRA R. C. **Português Língua estrangeira**. Cortez Editora. São Paulo, 1998.

TONELLI, J. **Atitude reflexiva: uma Competência a ser desenvolvida**. *In Revista Desempenho*. Novembro de 2004. Nº. 3 UNB.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Manual de Exame: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**

WIDDOWSON, H. **O ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes editores, 1991.

Anexo I

Questionário das professoras

- 1- Qual abordagem norteia a sua maneira de ensinar?
- 2- A instituição na qual você trabalha lhe dá liberdade para planejar suas aulas?
- 3- Você concorda com o método adotado pela instituição? Por quê?
- 4- Por favor, faça um breve histórico de sua vida acadêmica

P1- resposta da professora ao questionário

1- Qual abordagem norteia a sua maneira de ensinar?

Comunicativista.

2- A instituição onde você trabalha lhe dá liberdade para planejar suas aulas?

Sim.

3- Você concorda com o método adotado pela instituição? Por quê?

Sim; mas veja bem que o comunicativismo é o que se destaca; entretanto, utilizamos técnicas de outros métodos também já que levamos em consideração o tipo de cultura de aprender do aluno.

4- Por favor, faça um pequeno histórico de sua formação.

Sou formada em tradução inglês-port pela UnB - 1988 e licenciada em Letras Língua e Licenciatura Inglesa e Norte-americana 1993- UnB. Sou mestre em Linguística Aplicada -2000 UnB. Trabalho com português para estrangeiros desde 1984 na UnB, primeiramente na qualidade de monitora e depois como professora. Também fui professora de vários embaixadores e embaixadas, mais especificamente da dos EUA, onde lecionei por 3 anos.

Obrigada.

P2 – resposta da professora ao questionário

1- Qual abordagem norteia a sua maneira de ensinar?

A minha maneira de ensinar é norteada por uma mistura de abordagens as quais elegi como suficiente e adequada em determinados momentos de minhas aulas. Faço dessa forma porque não acredito que uma única abordagem possa dar conta de todo processo de ensino/aprendizagem em uma sala de aula de PLE.

2- A instituição onde você trabalha lhe dá liberdade para planejar suas aulas?

Sim. Faço meu planejamento livremente.

3- Você concorda com o método adotado pela instituição? Por quê?

Tanto métodos como abordagens de ensino são analisados e discutidos em reuniões pedagógicas feitas com professores e bolsistas no PEPPFOL. Isto faz com que a equipe trabalhe de uma forma mais homogênea em sala de aula. Por não ser algo imposto e sim estudado /discutido/analísado eu concordo com os métodos e abordagens que adotamos no PEPPFOL.

4- Por favor, faça um breve histórico de sua formação.

Comecei a lecionar PLE no PEPPFOL como professora/aprendiz durante minha graduação na UnB (curso de Letras Português e respectiva Literatura).Assim que me formei, em dezembro de 2000 já ingressei no programa de Mestrado de LA do LET em janeiro de 2001. Sempre lecionei na área de PLE

Anexo II

Notas de Campo

Professora P1

Nível: Avançado II

Livro: Via Brasil – Curso Avançado de Português

Os alunos adentram a sala de aula se cumprimentam e conversam entre si e com a professora. Sentam-se em semicírculo e são num total de 6 alunos de diversas nacionalidades, todos adultos.

A aula se inicia quando a professora lembra aos alunos que têm exercícios para corrigir.

Verbo PEDIR – faz a conjugação através dos alunos.

Em seguida começa a correção dos exercícios do livro. É uma série de exercícios com verbos no subjuntivo em todos os modos do subjuntivo.

As alunas hispanofalantes participam bastante, mas o aluno holandês é bem mais ausente. As dúvidas são discutidas.

Terminando a correção dos exercícios de verbo passou-se em seqüência para a correção do exercício de preposição.

Terminado o exercício a professora iniciou o trabalho com um texto, também do livro que ela tinha indicado para leitura: O ócio...

Os alunos expressam bastante a opinião deles sobre o assunto como se pode perceber pela transcrição da aula. (ouvir a gravação)

Nesta aula não houve nenhuma prática escrita, nem com relação ao tema discutido nem com relação ao uso dos tempos verbais trabalhados.

Em seguida, passaram para um documentário de TV relativo ao final do século 20, um apanhado geral dos fatos importantes que marcaram este período.

Após o documentaram que foi de cerca de 10 minutos os alunos conversaram livremente divididos em dois grupos.

Depois voltam para os seus lugares e a conversa é com todos da sala inclusive com a professora que ouve tudo o que dizem, mas não faz uma interferência para a correção de pronúncias erradas ou de erros lingüísticos.

Os alunos demonstram bastante conhecimento da cultura brasileira e trocam informações sobre o que acontece em Brasília (como se pode ver na transcrição ou ouvir na gravação).

Para finalizar houve uma prática oral em que cada aluno falou sobre o que o impactou mais neste período e a professora também falou muito sua opinião.

Para finalizar, foi dada a aula como terminada e passado para dever de casa mais exercícios gramaticais do livro.

Anexo III

PROFESSORA P2

Nível: Iniciante II

Livro: Avenida Brasil 1

Lições: 5 a 7. A aula foi da lição 7

Primeiramente, a professora explicou que estaria em sala de aula colhendo dados uns mestrandos da UNB. Eu me apresentei para as alunas e cada uma delas se apresentou e conversamos um pouco. Infelizmente não foi gravado.

Foi um bom rapport entre o pesquisador e os alunos.

O grupo é composto por 5 alunos, a maioria asiáticos, tendo apenas dois da América Latina.

A professora começa a aula:

"Primeiro falaremos sobre o corpo humano." Ela mostra as partes do corpo e os alunos a nomeiam. Aproveita para tirar as dúvidas e reforçar: dor de... e dor na..

Pede então que abram o livro e diz: "vamos ver um pouquinho de gramática"...

Apresenta o verbo VER no quadro e começa a praticar fazendo perguntas aos alunos. Perguntas diretas de acordo com a gravação. Verbo é apresentado no presente e no passado.

Faz uma revisão dos termos nomes e apelidos. É uma estratégia da professora sempre revisar algum ponto que já foi ensinado anteriormente aos alunos.

Pede em seguida que façam o exercício do livro sobre o verbo ver. Formar frases usando os termos do livro. Cada aluno faz uma oralmente de acordo com o livro. A professora aproveita para corrigir a pronúncia.

A professora faz perguntas que exigem uma resposta mais direta dos alunos, depois abre mais para diálogos para saber quais programas vêm na TV e quais viram ontem. Pergunta para cada um. Professora sempre corrige quando fazem algum erro.

Falaram depois sobre filmes brasileiros. Se já viram algum, qual, e se gostaram.

Agora vocês podem praticar a parte escrita porque já fizemos uma prática oral.

Escrevam um texto usando: normalmente, ontem usando o verbo ver e o tema que discutimos.

A professora anda pela sala o tempo todo observando a escrita dos alunos, corrigindo sugerindo.

"Terminado o tempo: por favor, leiam o que escreveram" Cada um lê o seu texto. Voltando ao texto do livro que é um diálogo, faz um gancho para lembrar o uso de LHE.

"Este lhe significa para você..."

Explicação bem simples em termos gramaticais. Usa-se sempre que o verbo pede.

Após a explicação completam o exercício do livro sobre o pronome LHE. A professora apresenta a forma popular TE.

A professora procura sempre relembrar vocabulário passado (conforme gravação: cafezinho, xicrinha, colherinha...). Faz isto enquanto corrige o exercício.

Em seguida pede que façam frases com LHE – LHES e indica verbos que podem ser usados neste caso.

A professora percorre a sala ajudando cada um. Os erros recorrentes e as dúvidas ela escreve no quadro e explica para todos.

É uma aula limpa e clara e até fácil para o observador fazer as notas de campo.

Termina a aula se despedindo e avisando que desta vez não haverá dever de casa, mas na próxima sim.