

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

THAINARA CASTRO LIMA

**PLANEJAR E REALIZAR O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) NUMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Brasília

2007

THAINARA CASTRO LIMA

**PLANEJAR E REALIZAR O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) NUMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. María Luisa Ortíz Álvarez.

Brasília

2007

THAINARA CASTRO LIMA

**PLANEJAR E REALIZAR O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) NUMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada à comissão julgadora da Universidade de Brasília - UnB.

Aprovada em ___/___/2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. María Luisa Ortíz Álvarez - UnB

Orientadora

Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCar

Examinador Externo

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - UnB

Examinador Interno

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen - UnB

Suplente

Dedico este trabalho...

À Universidade de Brasília, porque tenho consciência de que essa pesquisa foi uma experiência necessária ao meu aprimoramento pessoal e profissional;

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, que foram fonte de apoio e compreensão ao longo dessa jornada;

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. María Luisa Ortíz Álvarez, que, mais que guia, foi amiga, mãe e um verdadeiro exemplo de ética e de virtude.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Palmas – Tocantins, na figura do Secretário Municipal de Educação e Cultura, Prof. Danilo de Melo Souza;

À coordenadora do Laboratório de Línguas, pela disponibilidade e atenção;

À professora e aos alunos participantes desta pesquisa, pela boa vontade, carinho e espírito científico.

“É verdade que não podemos encontrar a pedra filosofal, mas é bom que ela seja procurada. Procurando-a, descobrem-se muitos bons segredos que se não procuravam”.

Bernard Fontenelle

RESUMO

A presente pesquisa de tipo qualitativa (estudo de caso) tem como objetivo observar, descrever e interpretar a abordagem de ensinar predominante no Laboratório de Línguas (Inglês) do sistema municipal de ensino em Palmas – TO, a partir das quatro fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (1993) – planejamento, seleção e/ou produção de material, métodos, técnicas e recursos e avaliação. Inicialmente, consideramos o discurso institucional acerca da abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas. Em seguida, analisamos a abordagem vigente na sala de aula e os principais fatores intervenientes nesse processo: a abordagem de aprender do aluno, a afetividade em sala de aula, a abordagem do material de ensino, a formação do professor e os valores sociais desejados pela instituição e por outros professores. Finalmente, contrapomos o discurso institucional e a prática com o intuito de descrever a relação entre a abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas e a abordagem predominante nesse contexto. Fases da pesquisa: a) levantamento bibliográfico; b) elaboração do arcabouço teórico; c) coleta de dados a partir dos instrumentos selecionados para tal finalidade (análise documental, observação e gravação de uma seqüência de aulas típicas, aplicação de questionários e realização de entrevistas junto à coordenadora do projeto, à professora e aos alunos); d) triangulação dos dados coletados; e) conclusões parciais da análise e f) considerações finais. Nossa pesquisa teve como arcabouço teórico os conceitos de abordagem de ensino de línguas propostos por Almeida Filho (1993, 1997), Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1982), as diretrizes para análise do discurso de Fairclough (1992) e Bakthin (1978) e as considerações de Bohn e Vandresen (1988) acerca da avaliação de material didático. Também nos apoiamos teoricamente em alguns autores como Leffa (1988), Abrahão (2006), Moita Lopes (1986), Nunan (1989), Prabhu (1987), Fontão (1991), dentre outros. Após a análise dos dados, notamos a existência de discrepâncias entre a abordagem planejada para o Laboratório de Línguas e a realidade da sala de aula, haja vista a predominância de elementos estruturalistas não-condizentes com a abordagem comunicativa proposta para esse curso de línguas. Ao longo desta pesquisa, diagnosticamos prováveis causas para esse distanciamento entre o *dizer* e o *fazer* e apontamos possíveis caminhos para que o discurso institucional seja transformado em ação.

Palavras-chave: abordagem de ensino, língua estrangeira, ensino-aprendizagem, análise de abordagem.

ABSTRACT

The purpose of this qualitative research (study of cases) is to observe, interpret and describe the predominant teaching system in the Language Laboratory, in Palmas – TO, based on the four stages of the Global Operation Model of Language Teaching by Almeida Filho (1993) – planning, selection and/or production of material, methods, techniques and resources and evaluation. First of all, we have considered the institutional discourse upon the idealized approach to the Language Laboratory (pedagogical coordination and the teacher involved in the research). Second, we have analyzed the selected approach in the classroom and the main contextual factors intervening in this process: the approach to learning from students, affection in classrooms, the approach to teaching material, teacher's graduation and social values required by the institution and by other teachers. Finally, we have compared the institutional discourse and the observed practice in order to describe the relationship between idealized approach to the Language Laboratory and the actual predominant approach in that context. This research has been composed of the following stages: a) bibliographic information; b) elaboration of theoretical foundation; c) data capture from selected materials (documentary analysis, observation and recording of a sequence of typical classes, making questionnaires and interviewing the project coordinator, the teacher and the learners); d) triangulation of the collected data; e) partial conclusions of the analysis and f) final considerations which include a proposal of adjustment, if necessary. Our research has had theoretical foundation on concepts of Language Teaching Approach by Almeida Filho (1993, 1997), Anthony (1963) and Richards and Rodgers (1982), the lines to analyze Fairclough's discourse (1992) and Bakhtin (1978) and Bohn and Vandresen's considerations (1988) about the didactic material evaluation. We have also based theoretically on some authors as Leffa (1988), Abrahão (2006), Moita Lopes (1986), Nunan (1989) Prabhu (1987), Fontão (1991), among others. After analyzing the data, we have noticed the existence of discrepancies among the selected approach to the Language Laboratory and the reality in classrooms, considering the predominance of incoherent structural elements to the communicative approach proposed to this language course. Throughout this research, we have diagnosed possible causes for this distance between *saying* and *doing* and we suggest some ways so that the institutional discourse is put into action.

Key words: teaching approach, foreign language, learning and teaching, approach analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

FIGURA 2 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas

FIGURA 3 – Competências do professor de LE

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Aluno
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C	Coordenadora
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
P	Professora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TO	Tocantins

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DE REGISTROS
(ADAPTADAS DE COSTA, 2003)

P	Professor
C	Coordenadora
A	Aluno não-identificado
A1, A2, A3	Alunos identificados
AA	Dois ou mais alunos se expressam ao mesmo tempo
Maiúsculas	Ênfase dada pelo (a) participante
.	Pausa
...	Pausa longa
---	Silêncio
(incomp.)	Incompreensível

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	1
1.1. Introdução.....	1
1.2. Justificativa.....	3
1.3. Objetivos da pesquisa	7
1.4. Perguntas de pesquisa.....	8
1.5. Metodologia.....	9
1.5.1. Tipo de pesquisa	10
1.5.2. Contexto	14
1.5.3. Participantes da pesquisa	14
1.5.4. Instrumentos de pesquisa.....	16
1.5.4.1. Observação	17
1.5.4.2. Gravação das aulas e notas de campo.....	18
1.5.4.3. Questionários	18
1.5.4.4. Entrevistas	19
1.5.4.5. Avaliação do LD e análise documental	20
1.5.4.6. Sessões de reflexão.....	21
1.6. Organização do trabalho.....	21

2. CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	23
2.1. A trajetória do ensino de línguas no contexto brasileiro: o antes e o agora	23
2.2. Conceito de abordagem e de análise de abordagem	29
2.3. Abordagem estrutural e comunicativa de ensino de línguas	35
2.4. Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas	40
2.4.1. A abordagem de aprender.....	43
2.4.2. A abordagem do material de ensino	44
2.4.3. A afetividade na sala de aula	45
2.4.4. A formação do professor e suas competências.....	46
2.4.5. Os valores sociais	48
2.5. Análise da abordagem no processo de ensino-aprendizagem	49
2.6. O discurso e a prática do professor.....	55
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	59
3.1. O discurso institucional	62
3.1.1. Análise do projeto piloto	62
3.1.2. O discurso da coordenadora	64
3.1.3. O discurso da professora	66
3.2. A prática da professora em sala de aula	69
3.2.1. O planejamento.....	69
3.2.2. A produção e / ou seleção do material didático.....	73
3.2.3. Método, técnicas e recursos.....	78
3.2.4. Avaliação	81
3.3. Encontros e desencontros entre planejar e realizar.....	85
3.4. Fatores intervenientes na abordagem de ensinar do professor	88
3.4.1. A abordagem de aprender.....	89
3.4.2. A abordagem do livro didático	92
3.4.3. A afetividade na sala de aula	93
3.4.4. A formação do professor e suas competências.....	97
3.4.5. Valores desejados socialmente	99
3.5. Sessões de reflexão junto à professora	100
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
6. APÊNDICES	113
6.1. Questionário para a coordenadora	114
6.2. Questionário para a professora	116
6.3. Questionário para os alunos da 4ª série	118
6.4. Questionário para os alunos da 8ª série	120
6.5. Roteiros para as entrevistas	122
7. ANEXOS	126

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário para a coordenadora

APÊNDICE 2 – Questionário para a professora

APÊNDICE 3 – Questionários para os alunos da 4ª série

APÊNDICE 4 – Questionários para os alunos da 8ª série

APÊNDICE 5 – Roteiros para as entrevistas

SANT'ANNA, J. **A práxis competente na aula de LE: quando e como e o porquê ajudam a ensinar melhor.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução). UnB, Brasília, DF: 2005.

SEMED. **Projeto-piloto para o Laboratório de Línguas.** Palmas, TO: 2005.

SILVA, V. L. T. da. Competência comunicativa em língua estrangeira – que conceito é esse? **TESOL Quartely**, vol. 25, n. 4, 1991.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, vol. 5, n. 2, 2002.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 6, 2002.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: **O professor de língua estrangeira em formação.** 2ª ed. Campinas : Pontes, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução: J. C. P. de Almeida Filho. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, S. Crenças e expectativas de um professor e de alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino-aprendizagem de inglês em escola pública. In: **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (orgs.). Campinas: Pontes, 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, T. M. M, de. A conjugação teoria/prática na sala de aula comunicativa de I/LE. **Linguagem e Ensino**, vol. 5, n.1, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. F. **O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no DF**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada (Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução). UnB, Brasília: 2006.

PEREIRA, K. B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (orgs.). Campinas: Pontes, 2006.

PRABHU, N. S. There is no best method – why?. **TESOL Quartely**, vol. 24. no. 2, 1990.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. Method: approach, design and procedure. **TESOL Quartely**, vol. 16/2, 1982.

RODOVALHO, A. C., SILVA, K. T. e MELO, L. **Spaghetti Kids**. 3ª ed. São Paulo: Macmillan, 2004.

SABINO, M. A. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 6, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 / 1996.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C.; e WATERS, A. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 32, 1998. p. 39-52.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, v.1: p.1-47, 1980.

CAVALCANTI, M. A propósito de lingüística aplicada. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 07, 1986. p. 5-12.

_____. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n.17, 1991. p. 133-144.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” – Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (orgs.). Campinas: Pontes, 2006.

COSTA, D. N. M. da. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau?** São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

COSTA, E. B. **Desvelamento da natureza da abordagem vigente numa situação de ensino médio de língua estrangeira (inglês) contraposta ao livro didático adotado**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada (Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução). UnB, Brasília, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de língua estrangeira. **Revista Letras**, Campinas: PUCCAMP, vol. 10 p.1-2, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes e Arte língua, 2005.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (Orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de LE (Inglês): implicações para a formação em serviço**. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. Configurações da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. In: **English Language Teaching**, vol. 17, 1963.

BAKHTIN, Mikhail Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

BARKER, C. ; MITCHELL, L. **Mega**. Macmillan Publishers Limited, 2004.

BOHN, H. I. Avaliação de materiais. In: **Tópicos de Linguística Aplicada – o ensino de línguas estrangeiras**. BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. (orgs.). Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Sabemos que nem sempre é fácil efetivar, na prática, algo que nunca tenha sido vivenciado. Entretanto, tendo como aporte a produção científica em LA é possível, gradativamente, nos distanciarmos dos tão conhecidos procedimentos tradicionais de ensino de línguas e nos aproximarmos, ainda que de forma embrionária, de práticas que desenvolvam, de fato, a competência lingüístico-comunicativa dos aprendizes na língua-alvo.

professores com elementos práticos e teóricos acerca da abordagem comunicativa de ensino de línguas. O acompanhamento institucional, junto ao corpo docente, da aplicação em sala de aula do conhecimento construído durante a realização desses programas de formação é, também, essencial para que o discurso seja transformado em ação.

Durante os programas de capacitação e em encontros periódicos entre coordenação e professorado é importante, ainda, que seja incentivada uma atitude de constante reflexão e autocrítica, por parte do professor, acerca de seu fazer, através de pesquisa-ação, dentro e fora do ambiente escolar. Essa atitude contribuiria para a conquista de melhorias efetivas no processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, forneceria ao professor subsídios teóricos e práticos em momentos de tomada de decisão como, por exemplo, o planejamento do curso ou a seleção de um método e de materiais didáticos que mais se aproximem dos objetivos inicialmente propostos para o Laboratório de Línguas.

Limitamos-nos, neste estudo, a investigar de maneira global a abordagem de ensinar da professora participante da pesquisa e a contrapor a prática observada ao discurso proferido. Não estipulamos como objetivo desta pesquisa o acompanhamento de possíveis mudanças na prática da professora diante dos resultados obtidos, embora o tenhamos feito de maneira indireta a partir de momentos informais de reflexão junto à mesma. Diante desse cenário, sugerimos, portanto, como objeto de futuros estudos na área das ciências aplicadas, o direcionamento de pesquisas que focalizem e acompanhem o processo de reflexão, de autocrítica e de desenvolvimento de competências do professor que, após a análise de sua abordagem de ensinar, possa dedicar-se mais a sua formação profissional continuada.

Outra forma de analisar com maior profundidade elementos específicos da abordagem de ensinar de um professor e as forças atuantes no processo de ensinar e aprender uma língua seria investigar, detalhadamente, um determinado fator contextual interveniente nesse processo, como a afetividade em sala de aula ou a abordagem de aprender do aluno, dentre outros. Pesquisas direcionadas, especificamente, a uma das fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), também seria uma maneira de compreender os motores que impulsionam a abordagem de ensinar do professor em cada uma dessas etapas.

A idéia de um ensino de línguas direcionado para a comunicação está presente tanto no discurso da professora como no discurso da coordenadora do Laboratório de Línguas. A presença massiva de elementos tradicionais no ensinar da professora pode ser explicada de maneira hipotética, principalmente, pela sua superficial competência teórica e aplicada e, ainda, pelos mais de vinte anos de atuação da professora no ensino da Língua Inglesa orientados pela abordagem estruturalista, influência de uma herança tradicional da escola pública brasileira. Acreditamos que a falta de incentivos governamentais à formação contínua do professor, associada à tradicional concepção do processo de ensino-aprendizagem de línguas no sistema público de ensino no Brasil, sejam fatores que contribuíram para os resultados apontados. Esses fatores podem ter sido as principais causas das incoerências e contradições encontradas na relação entre o dizer e o fazer da professora em sala de aula.

Reconhecemos que a concretização de um ensino de fato comunicativo não é uma missão de fácil execução. Entretanto, a aproximação entre o discurso e a prática somente se torna possível na medida em que o professor assume o papel de investigador de suas próprias ações na sala de aula, buscando, incessantemente, melhorias e mudanças significativas em sua prática de ensino. Reduzir, gradativamente, essa distância entre o dizer e o fazer no contexto abordado é uma meta não somente para o professor, mas também para a instituição de ensino e para as esferas governamentais.

Um primeiro passo para a construção de um ensino voltado para o desenvolvimento de comunicação efetiva na língua-alvo, no contexto investigado, seria a implantação de um sistema de avaliação e acompanhamento, junto aos professores, das aulas ministradas no Laboratório de Línguas. Uma avaliação sistemática, após esse primeiro ano de implantação do laboratório, permitiria o estabelecimento de metas e encaminhamentos específicos para a melhoria de discrepâncias observadas, e contribuiria, inclusive, para a futura expansão do laboratório a outras línguas estrangeiras (Espanhol e Francês).

Dentre esses encaminhamentos, poderiam constar ações direcionadas, por parte da própria instituição de ensino e da Secretaria Municipal de Educação, à formação e à atualização do professorado, como o incentivo ao ingresso dos docentes em programas de pós-graduação (tanto *lato* como *stricto sensu*) e a promoção de cursos que subsidiem os

com a abordagem comunicativa proposta, inicialmente, para esse curso de línguas. No dia-a-dia da sala de aula, alguns dos procedimentos observados (calcados em uma abordagem tradicional de ensino de línguas) não estimulam a comunicação efetiva na língua-alvo e, tampouco, a interação entre os alunos, limitando-se apenas a realização de atividades mecânicas com respostas previsíveis. Além disso, há uma ênfase dada a atividades de mecanização e treinamento de aspectos formais da língua-alvo, assim como a realização de exercícios de repetição individual e em coro, dentre outros procedimentos de base estruturalista.

Os depoimentos da professora e suas ações na sala de aula refletem uma concepção do processo de ensinar e aprender uma LE baseada na transmissão de conhecimentos por parte do professor e retenção das novas informações por parte dos alunos. Além disso, a aprendizagem, no contexto observado, ocorre de forma controlada e monitorada constantemente pela professora, que domina, na maior parte do tempo, o turno de fala. O papel da professora se estabelece, assim, como o de informadora e controladora das interações em sala de aula e, conseqüentemente, os alunos assumem um papel passivo e coadjuvante em sua aprendizagem. O conceito de língua / linguagem, nesse caso, associa-se a uma visão de língua enquanto conjunto de formas orientado por regras, que o aprendiz deve praticar e automatizar para, por fim, poder utilizar a língua-alvo na comunicação.

Com relação às competências da professora, podemos verificar que há a predominância da competência implícita, sendo que as demais competências, a aplicada, a teórica e a profissional, ainda precisam ser mais desenvolvidas a partir de uma reflexão crítica de sua própria prática de ensino. Ao afirmar que sua prática é orientada pelos princípios da abordagem comunicativa de ensino, a professora revela uma competência teórica superficial, pois muitos dos procedimentos realizados na seqüência de aulas observadas mais se aproximam de uma abordagem tradicional: a ênfase em atividades cujo objetivo principal é a sistematização de aspectos formais da língua-alvo, a centralização das atenções na sala de aula, a ausência de momentos de interação aluno-aluno bem como de momentos para o desenvolvimento da comunicação na língua-alvo, a correção imediata dos erros e o excesso de preocupação com a precisão formal em detrimento da fluência, a nomeação de alunos em particular para responder a questões programadas com respostas previsíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o intuito de observar, interpretar e descrever elementos da abordagem de ensinar predominante nas aulas ministradas no cenário investigado e comparar, posteriormente, os dados obtidos e o discurso institucional acerca da abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas. Os instrumentos de pesquisa utilizados para atingir os nossos objetivos nos proporcionaram uma melhor compreensão e análise desse discurso e dos mecanismos utilizados pela professora para sua concretização em sala de aula.

Essa análise, que considerou também alguns dos principais fatores contextuais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua – a abordagem de aprender do aluno, a afetividade em sala de aula, a abordagem do material de ensino, a formação do professor e os valores sociais desejados pela instituição – nos permitiu uma maior aproximação às forças que fazem o professor ensinar como ensina e os alunos aprenderem como aprendem. Analisar a abordagem de ensinar de um professor é, ainda, uma forma de contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento de pesquisas em LA e para a própria formação desse profissional (ALMEIDA FILHO, 1993).

Na primeira fase desta pesquisa, constatamos, a partir da análise documental do projeto-piloto do Laboratório de Línguas e da aplicação de questionários e da realização de entrevistas junto à coordenadora do curso e à professora, que a abordagem idealizada para o Laboratório tem como base os princípios da abordagem comunicativa. Tanto a coordenadora como a professora afirmaram categoricamente em suas declarações que as aulas ministradas no laboratório são norteadas por essa abordagem, bem como os materiais de ensino utilizados. O discurso institucional, portanto, percebido nas falas da coordenadora e da professora e no conteúdo do projeto-piloto elaborado para o Laboratório de Línguas, explicita a crença de que a abordagem comunicativa é a predominante nesse contexto.

Durante a análise dos dados coletados, entretanto, observamos divergências entre esse discurso e a realidade da sala de aula. Percebemos, na seqüência de aulas típicas observadas e nos depoimentos da própria professora, a presença de elementos não condizentes

A contraposição entre o discurso institucional e a prática observada na sala de aula nos proporcionou condições de responder à última pergunta proposta nesta pesquisa: *Qual a relação entre a abordagem vigente nas aulas e a abordagem idealizada para esse projeto? Em que aspectos a abordagem vigente se aproxima ou se distancia da abordagem proposta pelos idealizadores do projeto? Quais as causas de possíveis distanciamentos encontrados entre o planejar e o realizar no Laboratório de Línguas?* Conforme salientado anteriormente, a abordagem vigente no Laboratório de Línguas, nos aspectos destacados ao longo da análise, ora se aproxima ora se distancia da abordagem idealizada para o projeto. A competência aplicada (inicial) da professora e a escassez de momentos de observação e reflexão sobre a sua própria prática são fatores contextuais que muito contribuem para o distanciamento entre a abordagem vigente e a idealizada para o Laboratório de Línguas.

Para Sabino (2002), a relação entre o *dizer* e o *fazer* é essencial no trabalho de profissionalização do professor e a existência de contradições entre esses dois aspectos incide diretamente sobre a sua prática. Ainda segundo a autora:

Firmar coerentemente as bases da abordagem adotada, buscando a harmonia ou coerência desses dois aspectos (o dizer e o fazer) deve ser o objetivo de todo professor que almeja melhores resultados no processo de construção de conhecimentos [...]. (SABINO, 2002, p. 102).

Após a análise dos dados, teceremos algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos na realização dessa pesquisa, bem como a sugestão de possíveis encaminhamentos e de temas para futuros trabalhos cujo objeto de investigação seja a análise da abordagem predominante em um determinado contexto e os fatores intervenientes no ensinar do professor de línguas.

P: *Eu gostaria de estudar, de tocar pra frente tudo isso, de descobrir caminhos novos que eu ainda não descobri...*

A análise dos dados e as reflexões junto à professora nos proporcionaram, assim, condições para refletir e retomar os questionamentos propostos nesta pesquisa. Na primeira fase da análise, tentamos responder à seguinte pergunta, a partir da observação e interpretação do discurso institucional: *Qual a abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas?* Como resposta a essa pergunta, constatamos que a abordagem comunicativa é o lema dos idealizadores do Laboratório de Línguas, presente tanto no projeto-piloto do laboratório como no discurso da coordenadora e da professora, participantes dessa iniciativa, ainda que com frágeis bases teóricas que sustentem esse discurso.

Após a constatação do intuito institucional em guiar as aulas do Laboratório de Línguas a partir das orientações metodológicas e filosóficas da abordagem comunicativa, observamos uma seqüência de aulas típicas nesse laboratório a fim de reconhecer em que aspectos a prática na sala de aula se distancia ou se aproxima da abordagem idealizada para esse projeto. Nessa fase tivemos como objetivo central responder à pergunta: *Qual a abordagem predominante nas aulas de Inglês (LE) ministradas no Laboratório de Línguas?* Respondemos a esse questionamento a partir da análise das quatro fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Em cada fase – planejamento, seleção e/ou produção de material, métodos, técnicas e recursos e avaliação – destacamos aspectos condizentes e não condizentes com a abordagem comunicativa proposta.

Esses dados foram resumidos em um quadro sinóptico para melhor compreensão e visualização por parte do leitor. A partir dessa síntese, constatamos, portanto, que há algumas incoerências entre o discurso institucional e a prática observada, pois muitos dos procedimentos realizados na sala de aula aproximam-se mais de um conceito tradicional e estruturalista de ensino de línguas do que da abordagem comunicativa desejada inicialmente. Observamos assim, que, na realidade da sala de aula, são priorizados alguns procedimentos tradicionais em detrimento de outros que tentam se aproximar da abordagem comunicativa de ensino de línguas.

P: *As minhas aulas realmente têm muita influência da abordagem tradicional, mais devido às condições de trabalho. O professor, né, ele não é bem preparado... os professores não estão devidamente preparados para dar esse tipo de aula comunicativa e as condições para que essa aula aconteça também são difíceis... nós temos excesso de alunos na sala de aula, carência de material e é muito difícil trabalhar com um grupo heterogêneo.*

Perguntamos à professora, novamente, qual seria a diferença, então, entre uma aula tradicional / estruturalista e uma aula comunicativa e se ela pretendia modificar algum aspecto em sua abordagem de ensinar após a realização desta pesquisa:

P: *Bom, uma aula tradicional é uma aula com muito exercício, o aluno muito copia, muito repete, né? A aula comunicativa seria vivenciar situações do dia-a-dia, tudo em inglês, pra que o aluno pudesse entender sem eu precisar traduzir. Eu pretendo fazer um mestrado, continuar minhas aulas... eu gostaria de ter mais cursos de capacitação pra que eu pudesse trazer pra realidade que eu tenho... mas eu não tenho grandes ilusões de que vão me fornecer isso.*

Em relação à contribuição desses pequenos momentos de reflexão para sua formação profissional, a professora declarou:

P: *Essa pesquisa me fez refletir muito, eu fico até preocupada com a minha prática... tem muita coisa que eu faço que, sinceramente, eu não consigo entender, não consigo explicar... como elas funcionam... eu estou refletindo que mais e mais eu devo estudar. Nunca gravei as minhas aulas, eu acho que eu preciso de uma reciclagem bem boa, agora, na realidade, eu preciso também é ter condições melhores pra trabalhar.*

Essas sessões de reflexão junto à professora foram apenas um primeiro passo de uma longa caminhada, cujo ponto de chegada almejamos que seja uma prática de ensino de línguas fundamentada teoricamente na literatura pertinente à área de ensino-aprendizagem de línguas, e em outras áreas afins, e em uma atitude de constante reflexão e pesquisa acerca da complexidade do *ensinar* e do *aprender* uma LE, como bem expressou a professora em suas declarações:

Notamos, a partir da análise do discurso dos idealizadores do projeto, que há uma tentativa de ruptura com os sistemas estruturalistas de ensino de línguas rumo à construção de uma nova tradição de ensino de base comunicativa.

Os ideais institucionais de construção de uma prática de ensino de línguas orientada pela abordagem comunicativa influenciam diretamente, a partir da proposta de metas comunicativas, a abordagem de ensinar do professor, que adota esses valores como seus. O que acontece, muitas vezes, é a concorrência entre as forças (valores) institucionais e as características pessoais do professor.

No contexto analisado, percebemos como positiva a influência da tradição de ensinar da escola (em fase de construção de uma concepção comunicativa de ensino de línguas) na abordagem de ensinar do professor que, apesar das metas comunicativas inicialmente propostas, ainda esbarra em fatores pessoais de sua formação e em fatores contextuais que distanciam (em parte) a prática na sala de aula da abordagem comunicativa idealizada para o Laboratório de Línguas.

3.5. Sessões reflexivas junto à professora

Após as conclusões parciais da análise, realizamos sessões de reflexão, junto à professora, acerca dos resultados obtidos a partir dessa pesquisa, principalmente no que se refere às distorções observadas entre o discurso institucional acerca da abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas e a realidade da sala de aula. O objetivo central desses momentos de reflexão foi despertar a professora para o *pensar sobre* a sua própria prática.

Durante esses momentos de reflexão, observamos que, após o contato da professora com os resultados parciais da pesquisa em relação à presença, nas aulas, de elementos mais próximos da abordagem estruturalista que de um ensino direcionado à comunicação, ela afirmou, após reflexão, que, analisando mais profundamente, ainda há em seu *fazer* a influência de práticas tradicionais de ensino de línguas, como demonstram os seguintes excertos:

habilitada, nesse sentido, e capacitada a ministrar aulas de Inglês/LE tanto em nível básico de aprendizagem como em nível avançado.

Por inúmeras vezes, em seus depoimentos, a professora evidenciou ter consciência de seu papel social, enquanto agente do processo educacional, e da necessidade de aprimorar sua prática por meio do engajamento em atividades de formação contínua. Todavia, na prática, os resultados dessa consciência ainda estão no plano intencional. Para que sua competência profissional alcance um nível satisfatório de desenvolvimento, seria importante um maior interesse, por parte da professora, em desenvolver uma atitude crítica e reflexiva acerca de sua própria prática.

A sua abordagem de ensinar é, também, portanto, reflexo do desenvolvimento de suas competências, que ainda não atingiu o estágio ideal conforme Almeida Filho (1999) em que o implícito subconsciente caminha, gradativamente, para o explícito consciente.

3.4.5 Valores desejados socialmente

Segundo Almeida Filho (1993), o processo de aprender uma língua na escola é reflexo de determinados valores e interesses do grupo social que mantém essa escola. São esses valores sociais que justificam a inclusão de uma língua estrangeira ou outra no currículo da Educação Básica.

Esses valores sociais também podem ser considerados como fatores contextuais que influenciam a abordagem de ensinar do professor de línguas. Começamos a analisar, ainda que parcialmente, a influência desses valores na abordagem predominante no Laboratório de Línguas, a partir da observação da tradição de ensinar da escola.

A escola, cenário da nossa pesquisa, foi construída em 1996 e, portanto, é relativamente nova. As características de um ensino tradicional de línguas estrangeiras, que permeiam o processo de ensino-aprendizagem no Laboratório de Línguas, justificam-se mais pela abordagem de ensinar pessoal do professor do que pela tradição de ensino escolar.

A partir dos depoimentos da professora, verificamos que suas ações ainda são, em grande medida, guiadas por suas intuições e crenças (competência implícita) acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, apesar do reconhecimento, por parte da professora, da necessidade de ampliar sua competência aplicada, como percebemos no seguinte fragmento quando lhe perguntamos sobre o porquê de suas ações em sala de aula:

P: *Sou muito autodidata, preciso fazer um mestrado pra me orientar urgentemente... são coisas que fui fazendo, foi dando certo, as pessoas foram gostando... fui fazendo pela observação, foi dando certo e funciona. Eu fiz uns cursos muito bons. A prática em sala de aula e as leituras devem ser balanceadas... fiz muitos pequenos cursos, encontros, oficinas... aprendi muita coisa.*

A professora afirma que, ao longo de sua formação, sempre procurou espelhar-se nos bons profissionais e que estes influenciaram sobremaneira a sua prática em sala de aula. A professora afirma, ainda, que os melhores professores que teve buscavam seguir a abordagem comunicativa de ensino de línguas, fato que contribuiu para que suas aulas também seguissem a mesma linha metodológica, segundo a professora.

Entretanto, apesar de afirmar que sua prática é guiada pela abordagem comunicativa, a professora não consegue explicitar com objetividade e clareza as bases teóricas que a orientam, fato que aponta, mais uma vez, para a predominância dos conhecimentos implícitos e intuitivos em detrimento de uma competência aplicada e teórica, como demonstrado no depoimento a seguir:

P: *Já li...já li...eu não saberia te dizer agora, assim, de autor, eu não estou lembrada...inclusive, agora, vou começar a fazer curso em cima disso porque sempre tem coisas novas...*

A professora possui um desenvolvimento ainda inicial de sua competência teórica e aplicada, mas seu desempenho é satisfatório do ponto de vista lingüístico-comunicativo (competência lingüístico-comunicativa). Ela demonstra segurança ao ensinar e sabe utilizar a língua-alvo em diferentes contextos de comunicação e registros lingüísticos, mostrou estar

outros. Nesse sentido, a professora eleva o nível do filtro afetivo dos alunos que não parecem se sentir estimulados a participar das atividades propostas. Notamos ainda, que, devido ao tipo de atividade (exercícios escritos e individuais, em geral), em determinados momentos a aula perde a dinamicidade, o que gera desinteresse e falta de motivação por parte dos alunos, que se desconcentram e passam a demonstrar inquietação.

Na seqüência de aulas observadas, verificamos uma oscilação entre momentos de descontração e de tensão, permeados por certa monotonia devido à forma repetitiva e mecânica das atividades propostas. Tanto a professora como os alunos demonstraram, em alguns momentos durante as aulas, sinais de cansaço e falta de motivação, embora esses momentos representem uma pequena parcela do tempo total das aulas. Há um clima de confiança e respeito entre os alunos e a professora, embora as suas ações em sala de aula, de maneira geral, não favoreçam a participação ativa do grupo e a redução dos níveis de timidez e ansiedade dos aprendizes.

Nesse sentido, alguns dos procedimentos adotados pela professora na sala de aula distanciam-se de uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, já que, como afirma Almeida Filho (1993), *[...] é constitutivo de um método comunicativo a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível.*

3.4.4 A formação do professor e suas competências

Conforme explicitado no capítulo II, todo professor, em sua prática diária, é guiado por uma dada abordagem de ensino de línguas. Essa abordagem, orientadora das suas ações, dentro e fora da sala de aula, é reflexo de sua história de vida e de sua formação profissional. Essa formação é que determina o grau de desenvolvimento de determinadas competências desse profissional, a saber: a competência implícita, a competência lingüístico-comunicativa, a competência teórica, a competência aplicada e a competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993) e cada professor ensina de acordo com esse nível de capacidade ou competência.

e que seus alunos, envolvidos por esse sentimento, conseguem aprender a língua-alvo de uma maneira o menos tensa possível.

Em relação ao livro didático selecionado para o Laboratório de Línguas, a professora, apesar de destacar alguns pontos negativos do material, demonstra certa aceitação e predileção pelo mesmo. Afirma que o livro didático utilizado está de acordo com os objetivos gerais do curso e com a faixa etária dos alunos, conforme demonstra o depoimento a seguir:

P: *Eu não participei do processo de seleção do LD, mas gostaria de ter participado. Pra mim, o livro é adequado ao desenvolvimento do aluno, de acordo com a sua faixa etária. Mas deveria haver mais material extra, de acordo com os conteúdos desenvolvidos.*

A relação da professora com a cultura-alvo, entretanto, não nos pareceu tão receptiva, embora demonstre grande identificação pessoal e profissional com a Língua Inglesa. A professora relatou que a instituição prevê em seu planejamento anual a realização de projetos culturais relativos à cultura-alvo e que ela prefere, no entanto, adaptar esses projetos a atividades que envolvam a língua-alvo, mas que façam alusão aos aspectos da cultura brasileira. Essa atitude, embora exalte a cultura, os hábitos e costumes dos brasileiros, assim como as expressões e estruturas lingüísticas típicas da língua-cultura brasileira, deveria levar em consideração que é mais interessante falar da cultura da língua-alvo e inserir alguns aspectos da cultura brasileira, se for o caso, trazendo para o debate as peculiaridades culturais de cada país, e promover o respeito e a compreensão para com todas as formas de expressão cultural de ambos os países. Privilegiar a cultura brasileira em detrimento da cultura-alvo, e vice-versa, não favorece a ampliação da visão de mundo dos aprendizes e, tampouco, a aprendizagem da língua-alvo.

Apesar do baixo nível do filtro afetivo demonstrado nos depoimentos, tanto da professora como dos alunos, nas aulas observadas, notamos que, em determinados momentos, os alunos se sentem inibidos, desmotivados e tensos devido a alguns procedimentos tais como: a nomeação individual para participação na aula, a má compreensão das instruções dadas pela professora, a repetição das mesmas técnicas para fixar um único tema, dentre

ansiedade, cansaço, desinteresse e outros aspectos afetivos que poderiam dificultar esse processo. E analisamos, por fim, se as ações da professora contribuem para a minimização ou para o aumento do filtro afetivo dos alunos. Iniciamos nossa análise pelos questionários aplicados e pelas entrevistas realizadas junto à professora e aos alunos para, em seguida, observarmos a prática em sala de aula.

A partir da análise dos questionários e das entrevistas, constatamos que a maioria dos alunos gosta das aulas ministradas no Laboratório de Línguas e que essas aulas lhes são úteis do ponto de vista pessoal e profissional. Os alunos também demonstraram grande empatia com relação à professora e ao livro-texto adotado e afirmaram que, de maneira geral, seus objetivos estavam sendo atingidos, embora o curso precise de algumas melhorias, principalmente com relação à estrutura física da escola e ao uso de novas tecnologias na sala de aula:

A3: *Sinceramente, o ambiente da sala precisa melhorar, porque a professora faz de tudo, ela coloca cartazes, mas não é um ambiente descontraído, é uma sala comum, sabe?*

A5: *As aulas podiam ser melhores porque o local que ela está é um lugar que tem muito barulho. Mas a aula está ótima para mim, estou aprendendo muito.*

A12: *Eu gosto das aulas porque a professora é legal e ensina direito o inglês.*

A15: *Gosto das aulas porque nos ajuda a aprender coisas novas em uma escola pública. Mas podemos ter mais tecnologia nas aulas e mais tempo, para que possamos aprender mais.*

Os dados coletados no questionário e na entrevista junto à professora mostram, em seu discurso, uma grande motivação e expectativa em relação ao Laboratório de Línguas. A professora afirma que essa iniciativa já é um sucesso na capital do Tocantins e que pretende contribuir para a ampliação do projeto a outras escolas da cidade, inclusive com a oferta de outros idiomas além do Inglês. Notamos, ainda, uma percepção bastante positiva em relação aos seus alunos e à instituição em que trabalha. Quando indagada sobre sua abordagem de ensinar a Língua Inglesa, a professora afirmou que ensina de forma *expansiva, franca e afável*

grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade tanto dos professores como dos aprendizes em uma sala de aula de línguas.

Os fatores afetivos permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua e, conseqüentemente, influenciam sobremaneira a abordagem de ensinar do professor. Tanto o filtro afetivo dos alunos como as especificidades afetivas do próprio professor – em relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais didáticos, à profissão, à cultura-alvo Almeida Filho *op.cit* – interferem em sua prática diária na sala de aula. Essas afetividades, ao se encontrarem, produzirão resultados distintos no decorrer do processo de ensinar e aprender uma nova língua:

Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividades podem surgir motivação ou resistência em vários matizes. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Buscamos, portanto, traçar um panorama de alguns dos fatores afetivos que interferem na abordagem de ensinar da professora participante desta pesquisa, a partir da observação de uma seqüência de aulas típicas, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas junto à professora e aos alunos do Laboratório de Línguas.

Para esta pesquisa, selecionamos os seguintes campos afetivos como objeto de análise: a opinião dos alunos em relação às aulas ministradas, à professora e ao material didático utilizado, bem como ao atendimento ou não de seus objetivos e expectativas no curso de línguas. Em relação à professora, abordamos os seguintes fatores afetivos: a opinião da professora em relação à sua própria prática, aos alunos, à instituição em que trabalha, ao material didático, à língua-alvo e à cultura-alvo.

Além desses aspectos afetivos específicos, analisamos, na prática da sala de aula, outros fatores indicadores do filtro afetivo da professora e dos aprendizes, a saber: se predominam momentos de tensão ou descontração, de dinamicidade ou monotonia; se há na sala de aula o estabelecimento de uma relação de confiança entre professora e alunos, bem como a demonstração, por parte dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, de timidez,

A professora demonstrou, em seus depoimentos, uma visão do livro didático como uma ferramenta complementar a ser utilizada nas aulas de Inglês, e não como única fonte de insumo para a sala de aula. Pudemos observar que, durante as aulas, a professora mesclava atividades complementares e exercícios propostos nos livros didáticos, não seguindo necessariamente a seqüência de conteúdos, tópicos e atividades sugeridas no livro-texto. Entretanto, não utilizou outras técnicas e recursos que favorecessem a interação entre os alunos, como a realização de tarefas em pares ou em pequenos grupos, por exemplo.

Quando perguntamos à professora sobre a influência das tendências metodológicas dos livros didáticos selecionados para o Laboratório de Línguas na sua prática em sala de aula, ela respondeu:

P: *Eu acho o livro comunicativo, mas não existe livro perfeito, né? Tenho que fazer adaptações.*

Essas adaptações, às quais a professora se refere, foram observadas na sua prática, no sentido de que ela não se atém à ordem temática estabelecida no livro-texto e complementa as aulas com exercícios escritos oriundos de fontes outras além dos livros didáticos adotados. Ressaltamos, entretanto, que as atividades e textos propostos nesses livros poderiam ser mais bem desenvolvidos pela professora com o intuito de proporcionar aos aprendizes situações de interação aluno-aluno e aluno-texto, com vistas à comunicação.

3.4.3 A afetividade na sala de aula

Dentre os fatores que podem intervir no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, encontram-se os fatores afetivos inerentes a esse processo. Segundo Almeida Filho (1993), em todo contexto de sala de aula faz-se necessária a compreensão das dimensões afetivas individuais dos agentes do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira – professor e aluno. Essas dimensões ou filtros afetivos (KRASHEN, 1982) podem ser compreendidos, ainda segundo Almeida Filho (1993), como atitudes, motivações, bloqueios,

Após a análise dos dados, notamos que a abordagem de aprender dos alunos influencia, intuitivamente, a abordagem de ensinar da professora. Não há uma pesquisa sistemática acerca das maneiras de aprender dos estudantes. A ausência de uma investigação sobre a melhor forma de aprender, sobre as estratégias e preferências de aprender e de ensinar e sobre os estilos de aprendizagem, na opinião dos alunos, impede que as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira sejam realizadas plenamente nesse contexto. O conhecimento, por parte da professora, da abordagem de aprender dos alunos, a partir da realização de um levantamento inicial de suas estratégias e preferências ao estudar uma LE, contribuiria, assim, para uma melhoria na qualidade das aulas no Laboratório de Línguas.

3.4.2 A abordagem do livro didático

A abordagem do livro didático utilizado, conforme mencionado anteriormente no tópico 3.2.2 deste capítulo, é outro fator contextual interveniente na abordagem de ensinar da professora. Após a avaliação dos referidos livros didáticos, notamos que ainda há nestes a presença de elementos característicos de uma abordagem estruturalista de ensino de línguas.

Tanto a professora como a coordenadora, em seus depoimentos, afirmaram que a abordagem predominante nos livros didáticos selecionados era a abordagem comunicativa e que os livros atendiam, em geral, as necessidades e os objetivos dos alunos, proporcionando situações de uso real da língua-alvo por meio de atividades e textos o mais próximos possível da realidade de um falante nativo dessa língua.

Após observação das aulas percebemos que, apesar das discrepâncias detectadas entre a abordagem do livro didático e a abordagem comunicativa almejada para o Laboratório de Línguas, a professora não ficava presa às atividades sugeridas nos livros didáticos adotados e incrementava as aulas com materiais complementares, porém, oriundos também de outros livros didáticos.

professora, de aspectos formais da língua-alvo e a conseqüente tentativa de fazer internalizar nos alunos essas regras através do treinamento destas em situações descontextualizadas.

A produção oral foi desenvolvida, nessa seqüência de aulas, apenas a partir de exercícios em que a professora fazia uma pergunta programada ao aluno, que deveria responder exatamente conforme a instrução dada. Não houve momentos de efetiva produção oral em situações reais (ou próximas da realidade) de uso da língua, em que o grupo pudesse se comunicar na sala de aula.

A professora, no entanto, fez uso na maioria das aulas de recursos de áudio, que segundo 81,25% dos alunos favorecem o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. As atividades, cujo objetivo principal foi o desenvolvimento da compreensão auditiva, poderiam ter sido mais bem exploradas, a fim de promover a comunicação através de debates ou dinâmicas que introduzissem e encerrassem o tema abordado nas gravações em áudio, por exemplo. Após a audição dos diálogos ou das músicas não houve nenhum tipo de discussão acerca do que foi apresentado e nenhuma menção às percepções pessoais dos alunos sobre o tema. A professora desenvolveu as atividades de compreensão auditiva tal qual orientava o livro-texto adotado, por meio da realização de questões fechadas em que o aluno deveria apenas assinalar a resposta correta conforme orientação.

As atividades de leitura e produção escrita, apontadas por 75% dos alunos como facilitadoras de sua aprendizagem, também não foram contempladas de maneira significativa na sala de aula. O contato dos alunos com a leitura e a escrita na língua-alvo ocorreu apenas por meio da resolução de exercícios escritos e da leitura em voz alta das respostas, quando indagados pela professora.

Acrescentamos, a partir desses dados, que os alunos poderiam aprender de maneira mais eficaz se fosse realizada uma pesquisa em relação às atividades, recursos e técnicas que, na opinião dos alunos, fossem facilitadoras de seu processo de aprendizagem da língua-alvo. Muitos alunos afirmaram, por exemplo, que gostariam que houvesse nas aulas o uso, com mais freqüência, de recursos como televisão, vídeo e computador.

• Decorar regras gramaticais	25%	0%	50%
• Realizar atividades sozinho (a)	18,75%	25%	12,5%
• Copiar textos em Inglês	12,5%	12,5%	12,5%

A partir da análise dos dados obtidos, notamos que a maior parte dos alunos apontou como atividades facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem de uma LE as seguintes práticas: ler, escrever, ouvir e se comunicar oralmente na língua-alvo, além da participação nas aulas e da dedicação pessoal também fora da sala de aula, contemplando, assim, as quatro habilidades a serem desenvolvidas no Laboratório de Línguas, de acordo com as metas iniciais propostas pela instituição: compreensão leitora e auditiva e produção oral e escrita.

Notamos, ainda, que a minoria dos alunos apontou como facilitadoras de sua aprendizagem estratégias como copiar textos na língua-alvo e decorar regras gramaticais. De acordo com os dados, há maior preferência pela realização de atividades em pares e/ou grupos em detrimento de outros tipos de atividades que não promovem a interação aluno-aluno. Esses procedimentos, que segundo a maioria dos alunos não favorecem o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (copiar textos na língua-alvo, decorar regras gramaticais, realizar atividades sem a interação com outros estudantes), são típicas da abordagem estruturalista de ensino de línguas. Intuitivamente, grande parte dos alunos destacou como pouco eficazes tais procedimentos tradicionais e valorizou, em contrapartida, o desenvolvimento das quatro habilidades necessárias para a comunicação na língua-alvo, além do papel ativo do aprendiz através da participação nas aulas e da dedicação pessoal.

Contrapondo as afirmações dos alunos acerca de suas maneiras de aprender à prática da professora observada em sala de aula, notamos que muitos dos procedimentos adotados não contemplam as principais formas de aprender destacadas pelo grupo como facilitadoras de sua aprendizagem. Durante a seqüência de aulas observadas, nenhuma atividade em pares ou em grupos foi realizada, não favorecendo, dessa forma, a interação aluno-aluno. As atividades propostas, em grande parte, giravam em torno da exposição oral, por parte da

90

sala de aula, a formação do professor e o desenvolvimento de suas competências ao ensinar e os valores desejados socialmente para o curso de LE.

3.4.1. A abordagem de aprender

As expectativas e objetivos dos alunos em relação às aulas de Inglês/LE exercem grande influência na abordagem de ensinar da professora. Em seus depoimentos, ela afirma que o objetivo principal de seus alunos é a comunicação (oral e escrita) na língua-alvo. Entretanto, a professora afirmou nunca haver aplicado, formalmente, nenhum instrumento de coleta de dados acerca das expectativas, objetivos e maneiras de aprender de seus alunos.

Em resposta aos questionários aplicados, os alunos apontaram as seguintes atividades como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, conforme o quadro a seguir:

ATIVIDADES FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM

Tipo de atividade	Porcentagem total de alunos que apontaram tal atividade como facilitadora da aprendizagem de uma LE	Porcentagem referente aos alunos da 4ª série	Porcentagem referente aos alunos da 8ª série
• Ouvir diálogos e/ou músicas em Inglês	81,25%	75%	87,5%
• Ler textos em Inglês	75%	62,5%	87,5%
• Escrever em Inglês	75%	50%	100%
• Observar a professora / participar das aulas	62,5%	50%	75%
• Estudar em casa	62,5%	50%	75%
• Conversar em Inglês	56,25%	37,5%	75%
• Repetir palavras e/ou frases em voz alta	50%	37,5%	62,5%
• Realizar atividades em pares e/ou grupos	43,75%	25%	62,5%

B) DESENCONTROS COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

- a correção dos erros é feita de maneira individual e imediata; há maior ênfase na precisão formal que na fluência;
- não há promoção de situações de comunicação real na língua-alvo por parte da professora e tampouco de interação entre os alunos.

d) AVALIAÇÃO

- nos testes elaborados pela professora, há a predominância de uma concepção de linguagem enquanto estruturas a serem internalizadas pelo aprendiz;
- as questões presentes nos testes são, em geral, mecânicas, repetitivas e exigem mais do aluno o domínio das regras formais da língua-alvo, do que a produção comunicativa;
- os teste orais focalizam a reprodução de diálogos pré-estabelecidos e não a produção real por parte dos alunos na língua-alvo;
- a professora não utiliza a auto-avaliação como instrumento avaliativo.

Esse quadro foi elaborado com o intuito de proporcionar ao leitor uma melhor visualização dos elementos da abordagem de ensinar predominante no Laboratório de Línguas que se aproximam e que se distanciam da abordagem comunicativa idealizada para o laboratório. A observação da prática da professora em sala de aula – sintetizada no quadro apresentado – será complementada pela análise de alguns dos principais fatores intervenientes na abordagem de ensinar do professor.

3.4. Fatores intervenientes na abordagem de ensinar do professor

Como complementação à análise da prática observada na sala de aula, analisaremos, a seguir, os seguintes fatores contextuais que podem intervir na abordagem de ensinar do professor: a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do livro didático, a afetividade na

B) DESENCONTROS COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

dos aspectos mencionados anteriormente;

- no planejamento institucional e no planejamento elaborado pela professora não há utilização de nomenclatura nova comunicativa;
- não estão explícitas no planejamento as experiências que serão vivenciadas pelo aluno na língua-alvo ou os recortes comunicativos em que o aluno fará uso da língua. O planejamento é elaborado a partir de tópicos formais; os conteúdos não estão implícitos nas experiências a serem vivenciadas pelos alunos;
- as aulas não são planejadas em torno de um tema maior ou de uma história fictícia, por exemplo. Não há coesão temática entre as unidades.

b) SELEÇÃO E / OU PRODUÇÃO DE MD

- nem a professora nem os alunos participaram ou emitiram opinião acerca do LD adotado;
- o LD pouco promove situações de desenvolvimento de capacidades comunicativas dos aprendizes e de integração aluno-aluno;
- as atividades pouco valorizam o conhecimento cultural e lingüístico que os alunos já trazem consigo;
- os exercícios são, em geral, mecânicos, controlados e com respostas previsíveis;
- há no LD a predominância de uma concepção de linguagem mais voltada para a estrutura que para a comunicação;
- o LD não estimula, desde o início do curso, a comunicação real na língua-alvo.

c) MÉTODO, TÉCNICAS E RECURSOS

- prioridade ao estudo de aspectos formais da língua;
- o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de situações monitoradas de treinamento e automatização de normas e regras gramaticais;
- o papel da professora é de controladora das interações na sala de aula e os alunos limitam-se a responder quando solicitados, nominalmente: há uma centralização do processo na figura da professora;

A) ENCONTROS COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

b) SELEÇÃO E / OU PRODUÇÃO DE MD

- a seleção do LD (ao menos intencionalmente) teve como principal critério o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos;
- o LD selecionado está de acordo com a faixa etária dos alunos;
- o aspecto estético do LD foi bastante enfatizado pela instituição e por 100% dos alunos como um ponto positivo: o LD é atraente, colorido e dinâmico.

c) MÉTODO, TÉCNICAS E RECURSOS

- a professora cria, em certa medida, um ambiente afetivo favorável ao processo de ensino-aprendizagem;
- apesar de utilizar sobremaneira o livro didático, a professora o utiliza como insumo para suas aulas e não como finalidade última.

d) AVALIAÇÃO

- a professora avalia continuamente, ainda que de maneira informal, o desempenho dos alunos;
- a professora tem consciência de que o objetivo do curso é que o aluno possa se comunicar na língua-alvo e observar a concretização ou não desse objetivo significa avaliar de maneira comunicativa.

B) DESENCONTROS COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

a) PLANEJAMENTO

- o planejamento das aulas, apesar do discurso institucional manifestar o contrário, não considerou os objetivos, interesses e necessidades dos alunos;
- não foi realizado, para o planejamento do curso, nenhum tipo de investigação acerca

P: *Usei muito pouco a auto-avaliação, até acho que deveria usar mais...*

Notamos, portanto, que o processo de avaliação do desempenho dos alunos no contexto observado ainda possui base estruturalista e distancia-se da abordagem comunicativa ao não avaliar o aprendiz em contextos autênticos de uso da língua-alvo a partir da realização de tarefas em que possa demonstrar ações comunicativas concretas. O processo de avaliação no Laboratório de Línguas não está baseado numa abordagem comunicativa, no que se refere aos critérios avaliativos, e ainda há, nesse processo, a predominância de aspectos quantitativos, expressos em números (em uma escala valorativa de 0 a 10) e não em conceitos, como indicativos do desempenho do aluno.

3.3 Encontros e desencontros entre planejar e realizar

Traçaremos, a seguir, um quadro sinóptico dos encontros e desencontros entre a prática na sala de aula e a abordagem comunicativa idealizada para o Laboratório de Línguas, a partir da contraposição das observações feitas das ações da professora em sala de aula e da literatura e teoria vigentes sobre abordagens de ensino de línguas, apontadas no capítulo II.

QUADRO SINÓPTICO: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A ABORDAGEM VIGENTE E A ABORDAGEM IDEALIZADA

A) ENCONTROS COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA
a) PLANEJAMENTO - há no plano de curso menção à importância de se focalizar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, valorizando suas experiências anteriores; - a professora menciona, em seu discurso, que adapta o planejamento institucional à realidade e às necessidades específicas de seus alunos.

Questão nº 3 do TESTE “B”:

3) How do these verbs end in the third person singular of the present simple? Complete the table:

- 1) do
- 2) listen
- 3) read
- 4) study
- 5) go
- 6) listen

+ S	+ ES

A partir dessas amostras, constatamos que os testes estavam compostos, basicamente, por exercícios que exigiam dos alunos apenas um conhecimento formal da língua, por meio de atividades de preenchimento de lacunas com formas verbais, por exemplo, que representam a maioria das questões formuladas nesses testes.

Notamos que ainda há grande influência de uma base estruturalista de ensino de línguas nos testes escritos utilizados no Laboratório de Línguas, com ênfase numa concepção de língua enquanto conjunto de aspectos formais. A abordagem tradicional da gramática está presente nesses testes em que o aluno é avaliado a partir de seus conhecimentos formais acerca da língua-alvo e não em situações que lhe oportunizem o uso real e significativo desta.

Também na avaliação oral notamos a mesma influência, pois as atividades propostas resumem-se em reprodução de diálogos com estruturas pré-estabelecidas, previsíveis, e pouco há oportunidade para produção real na língua-alvo em contextos lingüísticos e situacionais autênticos.

Em relação ao uso da auto-avaliação como parte do processo avaliativo, a professora afirma que utilizou esse instrumento poucas vezes ao longo de sua carreira e que não considera esse procedimento como critério no momento de avaliar o rendimento dos alunos:

freqüenta as aulas e, a partir da análise desses quesitos, atribui ao aluno um determinado conceito que seria acrescido aos resultados obtidos nas avaliações escrita e oral.

Em um segundo momento, analisamos as avaliações escrita e oral mencionadas pela professora. Realizamos a análise documental de dois testes escritos, TESTE “A” E TESTE “B” (ver anexo), elaborados pela professora para a 4ª e 8ª séries, respectivamente. Em relação ao que é avaliado nas provas escritas, a professora declarou:

P: *Eu cobro na prova escrita exatamente o que o aluno precisa aprender dentro do que ele vai usar na Língua Inglesa... não me detenho à gramática de forma alguma.*

Contrapomos o dizer da professora, em relação às habilidades exigidas na avaliação escrita, aos testes elaborados e destacamos algumas questões que, ao contrário do discurso da professora, refletem uma forma tradicional de avaliação, como demonstram alguns dos fragmentos dos testes analisados:

FRAGMENTOS DOS TESTES ESCRITOS ELABORADOS PELA PROFESSORA³

Questão nº 3 do TESTE “A”:

3) Write the sentences in the negative:

- a) You are late.
- b) I'm ready.
- c) We are German.
- d) He is good at football.

³ Os testes escritos analisados encontram-se nos anexos dessa dissertação.

- d) a avaliação será mais qualitativa do que numérica;
- e) as validades de conteúdo e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terão precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.

Baseando-nos nas características de uma avaliação com base comunicativa, ressaltadas por Almeida Filho (1993), analisamos, a partir de questionários e entrevistas junto à professora e a partir da análise documental de instrumentos de avaliação utilizados pela mesma, o processo avaliativo predominante no Laboratório de Línguas.

Em seus depoimentos acerca da avaliação do rendimento dos alunos nas aulas de Inglês/LE, a professora afirma que avalia continuamente a turma e que os instrumentos utilizados para tal finalidade têm base comunicativa:

P: *A minha avaliação é mais no dia-a-dia. Existe uma prova escrita pequena, existe uma prova oral, e existe o listening. Para mim o listening é super importante. Eu avalio o aluno assim: o desempenho dele no dia-a-dia na sala de aula, somando com a prova oral e a escrita. Eu estou ensinando o aluno a se comunicar em outra língua e avaliar se ele consegue isso com o que ele sabe é uma avaliação comunicativa. Uma coisa que tem sempre nas minhas provas é diálogo com uma situação do dia-a-dia.*

Tanto a partir do depoimento da professora, como dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, notamos que P considera como melhor forma de avaliar o rendimento de seus alunos a utilização dos seguintes instrumentos: observação contínua do desempenho dos alunos em sala, avaliação escrita, avaliação oral e realização de pesquisas individuais.

Investigamos, inicialmente, o que a professora entendia por avaliar o aluno continuamente em sala de aula e se ela utilizava instrumentos formais para a sistematização dessa observação. Verificamos na prática da professora que a observação contínua à qual ela se refere é realizada de maneira informal, sem a consideração de critérios específicos para a avaliação do desempenho do aluno no dia-a-dia da sala de aula. A professora observa, intuitivamente, se o aluno participa ou não da aula, se realiza as tarefas propostas, se

A1: *Happy.*

P: *Não é happe, é happy, ok?*

Notamos, assim, que, embora a professora afirme em seus depoimentos que suas ações em sala de aula estão fundamentadas na abordagem comunicativa, sua prática não é totalmente condizente com essa afirmação, pois muitos dos procedimentos observados baseiam-se em uma concepção tradicional de ensino de línguas. Fatores contextuais, como as competências teórica e aplicada superficiais da professora, dificultam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, distanciando a realidade da sala de aula de seu discurso.

3.2.4. Avaliação

A avaliação do desempenho do aluno, do professor e do próprio curso é outra importante fase inerente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Almeida Filho (1993), embora extremamente relevante, a questão da avaliação não tem sido abordada com tanta frequência nas pesquisas nacionais como as outras etapas da Operação Global do Ensino de Línguas.

Algumas pesquisas, entretanto, foram realizadas acerca do processo de avaliação de base comunicativa do rendimento e proficiência do aprendiz de línguas. Segundo o autor Almeida Filho *op.cit.*, as principais características desse tipo de avaliação podem ser assim resumidas:

- a) os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta, ou seja, expressar o que o aprendiz já pode fazer;*
- b) o contexto lingüístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil;*
- c) enquanto amostras de desempenho, as tarefas e recortes comunicativos devem permitir, pelo menos, alguma imprevisibilidade na produção em tempo real;*

para responderem questões do tipo pergunta-resposta e à repetição de estruturas após modelo ou à substituição de termos em modelos prontos.

A professora, durante toda a aula, alterna seu discurso entre a língua materna e a língua-alvo, traduzindo, muitas vezes desnecessariamente, comentários e/ou perguntas destinadas aos alunos. Em outros momentos da aula, a professora pede aos alunos que não utilizem a tradução, mesmo demonstrando com seu próprio exemplo o uso constante desse recurso em sala, como no trecho seguinte:

P: *People, now we are going to study the feelings, how do you feel? Como é que a gente se sente? For example... no translation, ok? Não vai a teacher dizer happy e tem alguém que diz feliz, como de hábito, né?*

A professora tenta, no entanto, proporcionar um ambiente afetivo favorável à aprendizagem dos alunos, por meio da empatia que desperta no grupo. Essa tentativa, todavia, é alcançada apenas parcialmente, pois notamos que alguns procedimentos típicos da professora, muitas vezes, inibem a participação dos alunos e geram certa ansiedade e constrangimento na turma. Dentre esses procedimentos, destacamos a nomeação de alunos em particular para responderem a determinados questionamentos e a correção imediata e individual dos erros (não há tolerância com relação aos erros, ou compreensão deles enquanto parte do processo natural de crescimento do aluno e a precisão formal é mais estimulada do que a fluência), como demonstra o seguinte exemplo:

P: *So, let's repeat, everybody: happy.*

AA: *Happy* (os alunos respondem em coro).

P: *Élcio, repeat: happy.*

A1: *Happy.*

P: *Again: happy* (a professora corrige a pronúncia do aluno).

P: *Fala mais alto...it's under the box...*

Esses procedimentos demonstram uma concepção de linguagem e do próprio processo de ensino-aprendizagem de línguas baseada em uma filosofia gramatical de ensino, em que se aprende a língua-alvo de uma forma mecânica e monitorada de treinamento de estruturas, até que o aluno esteja 'apto' para utilizá-las na comunicação. O conceito de língua é visto, assim, como um conjunto de formas organizadas em um sistema governado por regras (ALMEIDA FILHO, 1997). Para a professora, o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo ocorre, portanto, a partir do estudo e do treinamento de aspectos formais da língua-alvo, refletindo uma visão do ato de ensinar enquanto transmissão e repasse de conhecimentos e da aprendizagem enquanto retenção das informações recebidas e desenvolvimento de habilidades a partir do treinamento contínuo destas de maneira consciente e formal.

As conseqüências dessa concepção de linguagem podem ser observadas na prioridade dada, em sala de aula, ao estudo das formas. O objetivo central das atividades desenvolvidas durante as aulas era a internalização de aspectos formais da língua, a partir de exercícios escritos realizados individualmente, nos quais os alunos não têm a oportunidade de criar seu próprio discurso e de interagirem.

A única fonte de materiais utilizados para a realização dessas atividades foi o livro didático e os alunos não tiveram nenhum contato com materiais autênticos e significativos para sua vida pessoal. As técnicas e recursos utilizados, em geral, durante as aulas, foram exposição oral dos tópicos a serem estudados com o uso de quadro-negro e giz e a realização de atividades de compreensão auditiva com o uso de um gravador. Em duas das aulas observadas, a professora utilizou recursos visuais como cartazes e gravuras.

Em seu discurso, a professora afirma que seu papel na sala de aula deveria ser o de facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e que seus alunos também teriam responsabilidade sobre esse processo. Na prática, no entanto, observamos que a professora direciona e controla as interações e os turnos de fala durante as aulas: há a centralização do processo de ensino-aprendizagem na figura da professora, que domina o turno de fala por cerca de 90% do tempo destinado a uma aula, e a participação dos alunos se limita a atuação

por essa abordagem e reconhece a importância de proporcionar em sala de aula oportunidades de prática da língua-alvo, por parte dos alunos, o mais próximas possível do uso real dessa língua em situações cotidianas.

A declaração da professora, no entanto, não é totalmente efetivada na prática, pois notamos, a partir dos dados coletados e analisados, que muitos de seus procedimentos se fundamentam em uma abordagem tradicional de ensino de línguas. Durante as aulas observadas, a professora, apesar da menção ao uso da língua-alvo em situações do dia-a-dia, não cria condições de uso real (ou próximas da realidade) da língua. Na seqüência de aulas observadas, não houve momentos para o desenvolvimento de uma comunicação efetiva na língua-alvo e, tampouco, para a interação entre os alunos. As atividades propostas foram desenvolvidas, predominantemente, com base no princípio de treinamento e automatização, por meio de ações monitoradas e com foco na internalização de aspectos formais da língua, conforme observamos nos excertos a seguir:

P: *Então, hoje nós vamos aprender as prepositions, ó, in, on, under, behind, in front of...*

P: *Agora, eu vou perguntar assim pra vocês, ó, pay attention, picture one, two, three, four and five, it's a sequence, eu vou dizer assim, ó, one, where is the ball? Two, where is...ok? Todo mundo entendeu? Ok... Élcio, number one, where is ball?*

A1: *It's in front of...*

P: *Yes? Do you agree? I think it is the opposite... it's behind...aqui não é a frente, é atrás...so, the ball is behind the box, ok? Juliana, number two, where is the ball?*

A2: (a aluna permanece em silêncio).

P: *It's on the box, ok? Monise, three, where is the ball?*

A3: *It's under the box.*

uso, e o aluno pouco pode contribuir com sua bagagem pessoal em situações reais de uso da língua.

Apesar das discordâncias observadas entre a abordagem do material didático utilizado e a abordagem comunicativa inicialmente proposta, a maioria dos alunos demonstrou, em seus depoimentos, uma visão positiva em relação ao livro-texto, especificamente, embora alguns tenham sentido a necessidade de tradução para a língua-materna de alguns trechos do livro, conforme podemos notar nos seguintes excertos:

A4: *O livro é bom porque contém diálogos, figuras, áudio...*

A7: *O livro tem figuras e o conteúdo é bom, mas teria que ter a tradução de algumas coisas...*

A8: *O livro apresenta várias atividades, desenhos ilustrativos para os textos, mas é tudo escrito em inglês e muitos alunos não entendem totalmente...*

Constatou-se, assim, que na segunda fase do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), que se refere à produção e / ou seleção do material didático, houve discrepâncias em relação à seleção de um livro didático que favorecesse a concretização da abordagem comunicativa idealizada para o Laboratório de Línguas.

Reconhecemos que há uma forte influência da abordagem do material didático selecionado na abordagem de ensinar do professor. Entretanto, acreditamos que a ação, por parte do professor, de incentivar o aluno desde o início do curso a se comunicar e a interagir com o LD com vistas à comunicação real na língua-alvo pode ser um caminho para sanar as discrepâncias observadas.

3.2.3 Método, técnicas e recursos

Na seqüência de aulas típicas observadas, analisamos a prática da professora no dia-a-dia da sala de aula, seu discurso acerca da abordagem comunicativa de ensino de línguas e se ele é de fato concretizado em seus atos. Em seus depoimentos, a professora afirma guiar-se

elaborado por Bohn e Vandresen (1988), com adaptações, e nos três princípios básicos para a produção de materiais comunicativos propostos por Breen *et alli* (1979), a saber:

- a) Os materiais estarão voltados para uma noção de linguagem enquanto comunicação;*
- b) A produção de materiais estará mais voltada ao processo de ensino-aprendizagem do que ao conteúdo para ensinar e aprender;*
- c) Os materiais deverão estimular o aprendiz a se comunicar.*

Após a análise do material didático, constatamos que, em relação aos princípios propostos, os livros didáticos analisados pouco promovem, em seu conjunto de atividades, situações em que os alunos possam desenvolver competência comunicativa, interpretar significados de outros, expressar seus próprios significados e compartilhar significados entre eles (Breen *et alli*, 1979).

Nas atividades analisadas, não está explícita a valorização do conhecimento lingüístico e cultural que cada aluno traz consigo e, tampouco, o incentivo à comunicação real na língua-alvo desde o início do curso. Os exercícios propostos são, em geral, mecânicos e controlados, com respostas previsíveis para os questionamentos feitos, além de não oferecerem abertura para a participação autônoma do aluno.

Além da mecanicidade observada nos exercícios, verifica-se, também, o direcionamento do foco das atividades mais para a estrutura lingüística do que para a produção na língua-alvo. Constatamos, ainda, que existem, nos livros didáticos analisados, poucas ocasiões de interação aluno-aluno e de interação com outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Fundamental.

Os livros didáticos analisados possuem algumas discrepâncias em relação à abordagem comunicativa de ensino de línguas, principalmente no que se refere à autenticidade dos textos e à mecanicidade dos exercícios de pergunta-resposta em que a participação do aluno é bastante previsível e controlada. Os tópicos gramaticais são abordados, em geral, de forma tradicional, com ênfase nas formas da língua-alvo e não em seu

etária de seus alunos, além de conter atividades que propiciam o desenvolvimento da competência comunicativa do grupo. A professora ressalta, entretanto, que os livros didáticos poderiam conter mais sugestões de exercícios extras e materiais complementares. Após essa análise inicial dos livros didáticos, a professora concluiu:

P: *Eu acho os livros comunicativos, sim, mas não existe livro perfeito, né? Mas eles são bons livros, agora, por exemplo, dependendo do grupo, como eu te falei, tenho que fazer adaptações. O Mega, por exemplo, nem tudo que tem os meus alunos gostam, então existem exercícios que eu modifico, escolho exercícios de acordo com o que quero que eles aprendam... tem coisas que a gente nem faz, muitas vezes.*

Após analisarmos os depoimentos da coordenadora do projeto e da professora, julgamos igualmente importante analisar a opinião dos alunos acerca dos livros didáticos utilizados, a partir dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas. Quando questionados sobre o livro didático utilizado nas aulas de Inglês, 100% dos alunos entrevistados responderam que o livro atendia as suas expectativas e objetivos em relação à aprendizagem da língua-alvo e que estavam satisfeitos com a escolha deste. Dentre os aspectos positivos do livro didático, os alunos destacaram, principalmente, a linguagem de fácil compreensão e o aspecto visual; apenas dois dos dezesseis alunos entrevistados manifestaram como aspecto negativo do livro o fato de todos os enunciados e atividades estarem redigidos em Inglês, sem traduções para o Português o que, segundo esses alunos, dificulta a compreensão.

Na fase final de observação do processo de seleção e/ou produção do material didático utilizado, realizamos a avaliação (parcial) dos livros didáticos e dos materiais complementares utilizados durante a seqüência de aulas observadas. No Laboratório de Línguas são utilizados dois livros didáticos distintos, a saber: *Spaghetti Kids* e *Mega*, para os alunos da 4ª e 8ª séries, respectivamente (os dados bibliográficos completos dos livros didáticos utilizados encontram-se nas referências bibliográficas).

Para a avaliação do livro didático e de outros materiais complementares utilizados nas aulas observadas, baseamo-nos no guia de avaliação de material didático (livros-texto)

Laboratório de Línguas, analisamos os depoimentos da coordenadora do projeto, da professora e dos alunos acerca da seleção e uso dos livros didáticos selecionados para as aulas de Inglês/LE, bem como outros materiais complementares de ensino. Posteriormente, realizamos a avaliação (parcial) dos livros didáticos selecionados e dos materiais de ensino complementares utilizados pela professora durante a seqüência de aulas observadas.

Iniciamos nossa investigação sobre o processo de seleção dos livros didáticos selecionados para o Laboratório de Línguas a partir do depoimento da coordenadora do projeto. Durante as entrevistas realizadas e em resposta ao questionário aplicado, a coordenadora ressaltou que o critério central para a seleção dos livros didáticos foi o objetivo, presente no projeto-piloto do laboratório, de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Participaram do processo de seleção dos livros didáticos a coordenadora do projeto e um consultor externo. A professora que utiliza os livros didáticos, entretanto, não participou da seleção dos mesmos e a opinião dos alunos sobre os tipos de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas tampouco foi considerada no decorrer desse processo. Em resposta aos questionamentos feitos a respeito dos critérios de seleção dos livros didáticos, a professora declarou:

C: Nos baseamos na abordagem comunicativa para fazer a escolha dos livros didáticos. Os livros facilitam o trabalho em duplas ou grupos, desenvolvem a comunicação, são coloridos e com atividades não muito longas.

Em seguida, analisamos as respostas da professora, também a partir da aplicação de questionário e realização de entrevista, sobre os livros didáticos selecionados. Em seu depoimento acerca do tema, a professora declarou que considera muito importante o processo de seleção do livro didático e que gostaria, sim, de ter participado desse momento de tomada de decisão.

A professora afirmou, ainda, que realizou uma análise, informal e superficial, dos livros didáticos e que, em sua opinião, o material selecionado está de acordo com a faixa

Outro aspecto analisado no planejamento institucional e nos planos de aula elaborados pela professora foi buscar evidências de que havia coesão entre as aulas e entre os conteúdos a serem abordados na sala de aula. Após análise, constatamos que não há um elemento que inter-relacione uma aula à outra, nem um conteúdo a outro; as aulas não se desenvolvem, por exemplo, em torno de um tema global ou de uma história fictícia, como sugere Almeida Filho (1993) ou fazendo uso do princípio da interdisciplinaridade, apoiando-se em conteúdos de outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Fundamental.

Diferentemente das orientações metodológicas, presentes na bibliografia consultada para realização desta pesquisa, o planejamento institucional e os planos de aula analisados contemplam parcialmente os objetivos e as necessidades dos alunos, não se baseiam nos princípios da abordagem comunicativa nem os conteúdos abordados em sala de aula se inter-relacionam de forma coesa e contínua. Há, teoricamente, o intuito, por parte dos gestores do projeto do Laboratório de Línguas, de direcionar o planejamento do curso para o uso real e efetivo da língua-alvo e para as possíveis experiências que estes poderão vivenciar nessa língua, embora, no dia-a-dia da sala de aula, ainda predominem elementos típicos de uma abordagem estruturalista de ensino de línguas, calcada na transmissão e treinamento de aspectos formais da língua-alvo.

Constatou-se, a partir das observações feitas, que as intenções de implantação de um ensino comunicativo de línguas, presentes no discurso tanto da coordenadora do projeto como da professora participante desta pesquisa, não estão explícitas no planejamento institucional e tampouco nos planos de aula elaborados pela professora, dificultando, assim, a aplicação na prática da sala de aula de elementos centrais da abordagem comunicativa, como a valorização das características pessoais de um grupo, de suas necessidades e de seus anseios.

3.2.2. A produção e / ou seleção do material didático

Outra etapa de grande importância no Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (1993) é a seleção e/ou produção do material didático. Para investigar essa fase do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, no

Aula 2 – 4ª série:

1. *Game*: um *chant* com os dias da semana;
2. Exercício com *listening* sobre os dias da semana;
3. *Crossword* com os dias da semana;
4. Alunos escrevem frases sobre animal favorito, cor favorita, número favorito e dia da semana favorito;
5. Música com o tema: dias da semana, cores e animais.

Aula 1 – 8ª série:

1. Horas - explicação das horas com o auxílio de um relógio de papelão;
2. Exercício de *listening* com relógios;
3. Exercício para relacionar relógios e frases com horas;
4. Exercício do livro do aluno sobre as horas.

Aula 2 – 8ª série:

1. *Game*: desenhar as horas nos relógios e preencher lacunas;
2. Exercício de *listening* do livro do aluno sobre as horas;
3. Exercício para preencher lacunas do livro do aluno;
4. *Game* com as horas.

Após a análise dos planos de aula elaborados pela professora, associada à observação da concretização, na prática, dos respectivos planejamentos, notamos que o conteúdo a ser abordado na sala de aula é explicitado a partir, basicamente, de tópicos formais. Não há menção às experiências a serem vivenciadas pelos alunos na língua-alvo por meio de recortes comunicativos. O foco dos planos de aula analisados está nos aspectos formais que serão abordados na sala de aula e não no uso que o aprendiz fará da língua. Os conteúdos não estão implícitos nas possíveis experiências de uso da língua que poderiam ser vividas pelos alunos, mas, explícitos formalmente.

Apesar de a afirmação da professora de que orienta seu planejamento a partir dos interesses dos alunos, constatou-se, na prática, que não foi realizada, por ela, nenhuma pesquisa formal junto aos alunos a respeito de seus objetivos e expectativas em relação às aulas de Inglês/LE. Alguns alunos manifestaram em seus depoimentos que a professora já lhes havia perguntado, informalmente durante as aulas, quais eram seus objetivos ao estudar uma língua estrangeira, mas ainda não havia feito esse tipo de questionamento de maneira formal e sistematizada.

Sobre o planejamento de suas aulas, P afirma que os temas sugeridos pela instituição de ensino, e presentes no LD, são adaptados por ela de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos:

P: *Existem coisas que tenho que ministrar aos meus alunos, mas dentro disso, eu crio muito, eu planejo em cima da realidade do aluno que tenho. As aulas que dou em cada turma, mesmo com o mesmo livro, são diferentes, de acordo com o nível do aluno que tenho. Às vezes dou uma aula em um nível mais elevado pra uma sexta série e pra uma oitava, não. Eu planejo a aula de acordo com aquele grupo que eu tenho, sempre.*

Transcrevemos alguns trechos, para melhor elucidação, de quatro planos de aula, elaborados pela professora, referentes à seqüência de aulas-amostras observadas e gravadas em vídeo:

FRAGMENTOS DOS PLANOS DE AULA ELABORADOS PELA PROFESSORA

Aula 1 – 4ª série:

1. *Listening with feelings*;
2. Explicação verbal sobre o que são os *feelings*;
3. *Listening* e desenhos dos *feelings*;
4. Frases sobre *feelings*. Os alunos circulam os nomes masculinos e femininos;
5. Frases com *feelings* e desenhos correspondentes.

prática (desde o planejamento do curso de Inglês até a avaliação do rendimento dos alunos e do próprio curso), dos princípios comunicativos supostamente norteadores das aulas ministradas no Laboratório de Línguas, destacando os aspectos condizentes e os aspectos não condizentes com o dizer dos gestores desse projeto.

No planejamento institucional, que tem como motivação a abordagem comunicativa, há menção à importância de se focalizar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Segundo a coordenadora do projeto:

C: O foco principal é o aluno que traz para dentro da sala de aula suas experiências e bagagens já adquiridas. Portanto, o aluno é o centro do processo, cabendo ao professor apenas a missão de servir como facilitador da aprendizagem.

Após análise do planejamento institucional e do discurso da coordenadora do Laboratório de Línguas acerca das metas estabelecidas para o ano letivo de 2006, constatamos que não houve, por parte da instituição, nenhum levantamento, junto aos alunos, de suas expectativas, anseios e objetivos em relação às aulas a serem ministradas, ao livro ou material didático, à avaliação, aos temas selecionados. O único levantamento realizado junto aos alunos foi em relação às suas preferências pela língua estrangeira a ser estudada no laboratório, ocasião em que a Língua Inglesa foi escolhida como primeira opção.

A coordenadora ressaltou, ainda, que os professores foram orientados a investigar, em sala de aula, os objetivos e expectativas dos alunos em relação ao Laboratório de Línguas de maneira informal. Nenhuma orientação sobre instrumentos que pudessem ser utilizados para esse levantamento inicial foi dada aos professores.

Em seus depoimentos, a professora afirma que o planejamento institucional, elaborado pela coordenação do projeto, funciona como um guia para suas ações em sala de aula e que este tem como base o LD adotado no Laboratório de Línguas. A professora afirma, ainda, que adapta esse planejamento institucional à realidade de seus alunos, de acordo com seus interesses e objetivos nas aulas de LE.

própria aprendizagem. Analisaremos, posteriormente, a prática desse discurso no contexto real da sala de aula.

Constatamos, assim, a partir da análise do discurso da professora, a afirmação de que a abordagem norteadora de suas ações em sala de aula é também a abordagem comunicativa. A alusão a essa abordagem como a predominante no contexto investigado se faz presente, portanto, em todas as faces do discurso institucional analisado – no projeto piloto elaborado para o Laboratório de Línguas e no dizer da coordenadora e da professora participantes desse projeto.

Após a análise do discurso institucional acerca da abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas, passaremos à fase seguinte da análise de dados, focalizando a prática da professora em sala de aula a fim de investigar a relação entre o dizer institucional e a realidade cotidiana das aulas ministradas no laboratório.

3.2 A prática da professora em sala de aula

A segunda parte da análise dos dados – a prática da professora em sala de aula – será analisada a partir da observação das quatro fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), a saber: o planejamento, a produção e / ou seleção de material didático, método – técnicas – recursos e a avaliação.

3.2.1 O planejamento

O planejamento de um curso de línguas é a primeira fase do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (1993). Primeiramente, realizamos uma análise documental do planejamento institucional, elaborado pela coordenadora do Laboratório de Línguas, para o ano letivo de 2006. Em seguida, analisamos o discurso da professora em relação ao planejamento institucional para o laboratório, bem como os planos de curso e de aula elaborados por esta. Nessa análise, procuramos observar a aplicação, na

Na opinião da professora, ensinar e aprender uma língua estrangeira significa *ajudar* uma pessoa a se comunicar na língua-alvo. Ela se coloca, ao menos em seu discurso, como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua e não como única responsável por esse processo, atribuindo, assim, parte da responsabilidade também aos seus alunos:

P: *Pra mim, ensinar uma língua estrangeira é o ato de ajudar uma pessoa a se comunicar em um idioma que não é o nativo dessa língua.*

Para a professora, o papel de um professor de línguas no processo de ensino-aprendizagem é o de “auxiliar”, de “ajudante” do aluno ao longo das diferentes etapas pelas quais ele passa ao aprender uma língua estrangeira. Sobre o seu papel em sala de aula, a professora declarou:

P: *Eu me sinto... eu não digo um livro, mas uma ajuda para o aluno. Ele faz a parte dele, eu faço a minha parte... eu sou uma ajuda, né? Procuro sempre explorar o que o aluno tem de bom, o seu potencial... a gente sabe a influência que a gente tem... eu sempre procuro agir assim, eu não sou a parte principal na sala de aula.*

Observa-se, nesse depoimento, que a professora, apesar de reconhecer sua forte influência no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, também atribui ao aluno um papel ativo na construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula. Para a professora, o papel do aluno ao estudar uma LE é:

P: *Eu digo sempre aos meus alunos: eu aprendo com vocês e vocês aprendem comigo... o aluno está ali como um aprendiz, ele está aprendendo, mas ele também tem um lado participativo, tem um lado que ele se doa.*

Com relação aos papéis de professor e de aluno, o discurso da professora vai ao encontro, ao menos em seu discurso, da interpretação de abordagem comunicativa de ensino de línguas de Sabino (2002), em que o professor deve agir mais como conselheiro que como controlador das interações que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo e o aluno, por sua vez, deve compartilhar com o professor a responsabilidade de sua

A partir dessa declaração, percebemos no discurso da professora a consideração de elementos referentes à afetividade e à motivação em sala de aula, aspectos esses condizentes, ao menos em parte, com a abordagem comunicativa, pois julga importantes para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE os fatores afetivos e as diferenças individuais inerentes a um grupo. Entretanto, a professora associa a abordagem comunicativa à simples referência, nas aulas, a *questões do dia-a-dia*, sem se preocupar com a maneira como essas questões são abordadas em sala de aula; não há a preocupação com o processo, apenas com o conteúdo a ser *transmitido* aos alunos.

Analisando com maior profundidade, entretanto, notamos em sua fala conceitos que confirmam uma prática tradicional de ensino de línguas, tais como: *transmitir conhecimento* ou *fazer o aluno saber*, que nos remete à concepção do professor como portador do conhecimento a ser absorvido pelos alunos e não à idéia de construção conjunta de saberes.

Quando indagada sobre o que seria uma aula comunicativa, a professora respondeu que seria aquela em que *se imita situações do dia-a-dia*:

P: *Uma aula comunicativa é a que imita situações do dia-a-dia, por exemplo, se o cara vai a um restaurante, a gente imita a situação de um restaurante, em um hotel, a mesma coisa... vai viajar, vai fazer uma compra... é ensinar a pessoa a cumprimentar, a pedir, a comprar, tudo imitando situações normais do dia-a-dia...*

Percebemos, na definição dada pela professora de uma aula comunicativa, a idéia global de ensinar o aluno a utilizar a língua-alvo em situações cotidianas; há uma preocupação em associar o que é aprendido em sala de aula a situações reais de uso da língua no dia-a-dia dos usuários desta. Entretanto, há no discurso da professora a concepção de *imitar a realidade* e não de uso real da língua em contextos significativos para os alunos. Essa idéia de imitação da realidade escapa aos objetivos de um ensino comunicativo de línguas em que o fundamental é desenvolver no aluno a sua competência para atuar em situações reais de uso da língua.

estrangeira a ser ofertada no curso, fato esse que, desde a implantação do projeto, já demonstra desencontros em relação aos princípios da abordagem comunicativa, supostamente norteadores das aulas ministradas nesse laboratório.

3.1.3. O discurso da professora

Em resposta às perguntas feitas por meio de questionário, entrevista e conversas informais em relação à abordagem de ensinar predominante no Laboratório de Línguas, a professora afirmou que a melhor forma de ensinar uma LE seria por meio da conversação e do uso da língua-alvo, pelos alunos, em situações possíveis de ocorrer no dia-a-dia dos usuários dessa língua e que, conseqüentemente, orientava suas ações em sala de aula a partir desses e de outros princípios que julga como comunicativos:

P: *A melhor forma de ensinar uma língua estrangeira é através da conversação, né? Usando assim as linguagens do dia-a-dia..., ensinando a pessoa a se comunicar, a se virar, né? E a melhor maneira é através do áudio, do visual, da leitura...*

A concepção da professora de que o objetivo central de um curso de línguas seja a comunicação não se reflete, entretanto, em sua prática, como veremos de forma mais detalhada ao longo deste estudo. Podemos deduzir que, quando a professora se refere ao *áudio*, ao *visual* e à *leitura*, esteja fazendo alusão à comunicação na língua-alvo a partir do desenvolvimento simultâneo da compreensão auditiva e leitora e da necessidade do uso de recursos outros, tais como os audiovisuais, como auxílio ao processo de ensino-aprendizagem.

A professora declarou, ainda, que a abordagem norteadora de sua prática é a abordagem comunicativa de ensino de línguas:

P: *Acredito que minhas aulas são comunicativas porque transmito os conhecimentos aos meus alunos de forma expansiva, franca e afável. Eu contagio os meus alunos. Uma aula comunicativa é onde o professor consegue fazer o aluno saber, pegando pelo contágio. Eu acho que minhas aulas são comunicativas porque desenvolvo questões do dia-a-dia...*

(destaca o uso de outros materiais complementares autênticos e a realização de outras atividades que promovam interação entre alunos-professor-alunos).

A coordenadora acrescenta, ainda, que a abordagem comunicativa idealizada para o Laboratório de Línguas deve abranger os seguintes aspectos: a interação em sala de aula na língua-alvo, o desenvolvimento do raciocínio por parte do aluno que deverá aprender a pensar e produzir nessa língua, a tolerância aos erros no momento de construção do conhecimento e a consideração dos interesses e das expectativas dos alunos no momento de tomada de decisões pertinentes ao objetivo do projeto do laboratório.

Sobre o que seria ensinar e aprender uma língua estrangeira sob a perspectiva de um ensino comunicativo, a coordenadora respondeu que esse processo deve proporcionar aos envolvidos uma ampliação de seus conhecimentos lingüísticos e de mundo e que esse é, também, o objetivo do Laboratório de Línguas:

C: A melhor forma de ensinar uma LE é envolvendo os alunos de forma que se sintam motivados, que haja interação... a aula deve ser motivante, ampliando o conhecimento lingüístico e de mundo dos alunos e professores.

Quando indagada se a instituição havia considerado os interesses, objetivos e necessidades dos alunos no momento de planejamento do curso, a coordenadora respondeu:

C: As escolas fizeram essa pesquisa e a maioria dos alunos escolheu a Língua Inglesa para o Laboratório de Línguas.

Constatamos, portanto, a partir da análise do discurso da coordenadora, que a abordagem comunicativa é a idealizada para esse projeto, apesar de discrepâncias presentes ainda na fase de sua elaboração e implantação, pois, apesar da afirmação da coordenadora de que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, não há indícios de que alguma busca formal dos objetivos e necessidades dos aprendizes em relação ao curso de Inglês / LE tenha ocorrido. A instituição considerou como levantamento dos interesses e objetivos dos alunos em relação ao Laboratório de Línguas apenas a opção por uma ou outra língua

comunicativa de nossos alunos, habilitando-os a comunicarem-se em uma língua estrangeira. (SEMED, 2005).

3.1.2 O discurso da coordenadora

A partir da análise do questionário e da entrevista realizada junto à coordenadora do Laboratório de Línguas, evidenciamos que também está presente em seu discurso a afirmação de que as aulas ministradas no laboratório são orientadas pela abordagem comunicativa.

C: O Laboratório de Línguas está baseado na Abordagem Comunicativa porque se pretende desenvolver o uso efetivo da língua e o desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e enfatizar o significado e o conteúdo e não a forma. A Abordagem Comunicativa é a ideal para um centro de línguas, pois desperta mais o interesse do aluno, que quer falar em inglês, que quer interagir nessa língua.

Segundo a coordenadora, uma aula comunicativa é aquela em que *os alunos se comunicam a maior parte do tempo em Inglês, não somente seguindo o livro didático, mas também na informalidade.* A concepção dessa professora sobre o que seria uma aula comunicativa, está em conformidade com a definição de Almeida Filho (1993) de ensino comunicativo de línguas:

[...] é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47).

Observa-se que a concepção da coordenadora sobre o ensino comunicativo de línguas aproxima-se da definição de Almeida Filho (1993) e do que seria a aplicação dessa abordagem em sala de aula, uma vez que ressalta a importância da promoção de momentos de comunicação na língua-alvo em situações informais do dia-a-dia e a não-obrigatoriedade do uso do livro didático como única fonte de informação e de amostras da língua nas aulas

A idéia de que é impossível estudar uma língua sem remeter-se à cultura de seus usuários também está explícita nesse projeto. Na seqüência de aulas observadas, entretanto, não houve nenhuma alusão específica à cultura-alvo. Em seus depoimentos, a professora ressaltou que prefere enfatizar o estudo e a divulgação da cultura brasileira em detrimento do aprofundamento dos aspectos da cultura dos povos usuários da língua-alvo.

P: Realizamos projetos culturais, toda a escola participa, fizemos uma versão em inglês de músicas brasileiras. Não gosto de comemorar festas que não são brasileiras. Eu procuro fazer coisas em inglês, mas divulgando a cultura do meu país.

O conceito de cultura, expresso no depoimento acima, revela uma visão simplista da professora com relação ao termo, pois se refere somente às datas festivas de um país. Aspectos centrais da cultura-alvo, como comportamento, costumes e usos lingüísticos que, do nosso ponto de vista, contribuiriam sobremaneira para a ampliação do conhecimento dos alunos acerca dos diferentes usos e expressões idiomáticas da língua-alvo, não foram abordados na seqüência de aulas observadas. Elementos culturais dos países nos quais se fala a Língua Inglesa são estudados em sala de aula basicamente por meio da abordagem de aspectos histórico-geográficos e o foco dos projetos culturais realizados, aos quais a professora se refere, limita-se ao uso da língua-alvo em atividades referentes à cultura brasileira.

Para alcançar os objetivos propostos inicialmente, os coordenadores do Laboratório de Línguas propuseram um ensino de línguas estrangeiras de maneira transversal e interdisciplinar e orientado pela abordagem comunicativa. Os idealizadores do projeto ressaltam que o objetivo central dessa abordagem e, conseqüentemente, do Laboratório de Línguas, é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Acrescentam, ainda, que em um curso de línguas orientado por essa abordagem há uma grande preocupação com o desenvolvimento cultural do aluno e com o posicionamento deste enquanto cidadão.

Está evidente, portanto, no corpo do projeto piloto elaborado, que a meta principal a ser alcançada no curso é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos: *o Laboratório de Línguas tem, dessa forma, o objetivo de desenvolver a competência*

afetividade em sala de aula, a formação da professora e o desenvolvimento de suas competências e os valores sociais influentes na sua prática.

3.1 O discurso institucional

A análise dos dados foi dividida em análise do discurso institucional acerca da abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas e a observação da prática da professora em sala de aula. O discurso institucional será analisado nesse tópico a partir da observação do projeto-piloto do Laboratório de Línguas e dos discursos da coordenadora e da professora acerca da abordagem predominante no laboratório.

3.1.1 Análise do projeto-piloto

O projeto piloto do Laboratório de Línguas foi elaborado em 2005 pelos atuais coordenadores do projeto, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Palmas – TO, com o intuito de contemplar a comunidade de baixa renda impossibilitada de freqüentar cursos livres de línguas estrangeiras. A proposta desse projeto é oportunizar a esses alunos um ensino de línguas de boa qualidade associado à conseqüente inclusão social dos aprendizes por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os idealizadores do projeto acrescentam, ainda, que o Laboratório de Línguas tem como objetivo proporcionar aos alunos a inclusão digital e o contato com culturas de diferentes povos. Entretanto, após observação de uma seqüência de aulas típicas ministradas no Laboratório de Línguas e análise dos depoimentos e respostas dos alunos aos questionários aplicados, percebemos que ainda há uma insatisfação por parte deles em relação à pouca utilização de novas tecnologias na sala de aula:

A1: *Podíamos ter mais tecnologia, mais dinâmicas, como TV, DVD, computador.*

A10: *As aulas podem melhorar com uso de computador, DVD (...).*

A15: *Podemos ter mais tecnologia nas aulas e mais tempo para aprender mais (...).*

Línguas, assim como dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas realizadas junto à coordenadora e à professora, integrantes do projeto.

Na segunda parte deste capítulo, analisamos uma seqüência de aulas típicas, gravadas em duas turmas distintas, a fim de responder à seguinte pergunta de pesquisa: *qual a abordagem predominante nas aulas de Inglês (LE) ministradas no Laboratório de Línguas?* Nessa fase, baseando-nos no Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), a fim de responder a essa pergunta de pesquisa a partir da observação e análise das quatro fases inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas descritas pelo pesquisador. Analisamos, principalmente a partir da observação das aulas gravadas e dos depoimentos da professora, aspectos centrais de cada uma dessas fases, que foram divididos de acordo com seu grau de aproximação ou distanciamento da abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas (proposta da abordagem comunicativa).

Na fase seguinte, analisamos, com base na literatura vigente, elementos do cotidiano da sala de aula e os classificamos em duas categorias distintas: aspectos condizentes (encontros) e aspectos não-condizentes (desencontros) com a abordagem comunicativa, por ser esta a abordagem de ensinar idealizada para o Laboratório de Línguas. Essa classificação nos possibilitou vislumbrar quais aspectos das aulas ministradas nesse laboratório estão em concordância com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e quais aspectos precisam ser revistos e/ou aprimorados. Tentamos, dessa forma, responder à última pergunta de pesquisa: *Qual a relação entre a abordagem vigente nas aulas e a abordagem idealizada para esse projeto? Em que aspectos a abordagem vigente se aproxima ou se distancia da abordagem proposta pelos idealizadores do projeto? Quais as causas de possíveis distanciamentos encontrados entre o planejar e o realizar no Laboratório de Línguas?*

No último tópico deste capítulo tecemos considerações acerca de alguns dos fatores contextuais que podem intervir na abordagem de ensinar da professora e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Foram analisados os seguintes fatores contextuais: a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do livro didático utilizado, a

os recursos e materiais que gostariam que fossem utilizados nas aulas, sobre o livro didático adotado, dentre outros aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Após a aplicação dos questionários, passamos à etapa de gravação (em vídeo) de uma seqüência de aulas típicas. Foram gravadas seis aulas seqüenciais (três aulas em cada turma) com duração de 50 minutos cada. Durante as gravações, também utilizamos notas de campo durante a observação das aulas ministradas.

Na etapa seguinte de nossa coleta de dados, entrevistamos a coordenadora, a professora e seis alunos (três da 4 série e três da 8 série) como complementação dos dados coletados anteriormente. Nas entrevistas realizadas com a coordenadora e a professora, aprofundamos aspectos relativos ao planejamento, à seleção de materiais didáticos, ao método, às técnicas e aos recursos utilizados e à avaliação. Nas entrevistas realizadas com os alunos pudemos investigar de forma mais detalhada aspectos de seus estilos de aprender e suas opiniões sobre as aulas ministradas no Laboratório de Línguas.

Também como complementação à análise da abordagem vigente nesse contexto, realizamos a avaliação dos livros didáticos selecionados, do projeto-piloto do Laboratório de Línguas, do planejamento de curso feito pela coordenadora e pela professora, das avaliações escritas elaboradas pela professora e realizadas junto aos alunos e de outros materiais didáticos utilizados nas aulas observadas. Essa análise documental nos proporcionou um maior entendimento de alguns dos fatores contextuais intervenientes na abordagem de ensinar da professora, tais como a abordagem do livro didático e a influência da instituição na prática da professora em sala de aula.

A análise dos dados obtidos, por meio da aplicação dos instrumentos mencionados anteriormente, foi dividida em quatro fases distintas com o intuito de viabilizar possíveis respostas às perguntas de pesquisa propostas no capítulo I. Na primeira etapa, focalizamos a pergunta: *qual a abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas?* Nessa fase, analisamos o discurso institucional acerca da abordagem idealizada para o laboratório. Para tal, foi feita uma análise documental do projeto-piloto elaborado para o Laboratório de

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

“A palavra torna-se berço para aprendermos a espontaneidade do dizer”.

Joseph Sayegh

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos mencionados no capítulo I: análise documental, gravação em vídeo de uma seqüência de aulas típicas, notas de campo, aplicação de questionários e realização de entrevistas junto à coordenação do Laboratório de Línguas, à professora e aos alunos participantes da pesquisa.

No levantamento inicial de dados, foram aplicados quatro tipos de questionários, a saber (ver questionários em anexo):

QUESTIONÁRIO A: para a coordenadora do curso

QUESTIONÁRIO B: para a professora

QUESTIONÁRIO C: para os alunos da 4^a série

QUESTIONÁRIO D: para os alunos da 8^a série

Participaram da pesquisa 18 informantes, sendo uma professora, uma coordenadora e 16 alunos (oito alunos da 4^a série e oito alunos da 8^a série).

Os questionários A e B abordaram questões relativas às quatro fases do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) – planejamento, seleção e/ou produção de materiais didáticos, métodos, técnicas e recursos e avaliação do rendimento do aluno. Nesses questionários, também foram incluídas questões que visavam obter dados a respeito da formação acadêmica e profissional da coordenadora e da professora, de suas concepções de língua, linguagem e do processo de ensinar e aprender uma LE.

Nos questionários C e D, abordamos questões referentes, principalmente, à afetividade em sala de aula e aos estilos de aprender do aluno. Nesses questionários, os alunos puderam emitir suas opiniões sobre as aulas, sobre a melhor forma de aprender uma LE, sobre

discurso como a análise de enunciados sócio-historicamente variáveis. Essa análise de enunciados é uma das formas de analisar desempenhos verbais (orais e escritos). Além desse tipo de análise, há a análise lógica de proposições, a análise gramatical de frases, a análise psicológica ou contextual de informações, uma não substituível por outra (FAIRCLOUGH, 1992). Analisar o discurso é, portanto, analisar a realidade simbolizada nessa realização; é interpretar a visão de mundo de um indivíduo a partir de manifestações discursivas sociais.

Apoiando-nos, então, nesses princípios acerca da análise do discurso, e na concepção anteriormente exposta de análise da abordagem predominante em um dado contexto, tomamos como ponto de partida o discurso institucional, ou seja, o discurso dos dirigentes da escola-alvo da nossa pesquisa, dos idealizadores do projeto do Laboratório de Línguas e do próprio professor, acerca da abordagem a ser desenvolvida no curso de Inglês/LE oferecido nesse laboratório.

Como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte, o discurso institucional é uma alusão direta à abordagem comunicativa de ensino de línguas como metodologia ideal a ser implementada pelos professores no Laboratório de Línguas. Essas idéias encontram-se formalizadas no projeto-piloto desse laboratório que menciona em seu corpo teórico a necessidade de despertar no aluno sua competência comunicativa para que possa interagir com e na língua-alvo.

Em contraposição ao discurso institucional, consideramos em nossa pesquisa o fazer do professor em sala de aula com o intuito de investigar, na prática, esse discurso. No capítulo III, analisaremos minuciosamente características da abordagem de ensino de línguas observada nas aulas do Laboratório de Línguas e sua relação com o discurso formal (institucional) acerca da abordagem idealizada para esse projeto.

O resultado esperado a partir dessa confrontação entre o discurso institucional e a prática do professor ao ensinar uma nova língua é justamente a percepção de aproximações e/ou distanciamentos entre o discurso acerca da abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas e as ações do professor observadas em sala de aula, ou seja, a observação e análise dos encontros e desencontros entre o planejamento e a realização.

Para o autor, a vida social pode ser compreendida como redes *interligadas de práticas sociais de diversos tipos*. Assim, as práticas ou eventos sociais, como, por exemplo, uma aula, uma reunião ou um culto religioso, são atividades formadas por diferentes elementos, dentre os quais encontra-se o discurso. Analisar, portanto, o discurso – tudo que é dito ou escrito – inerente a determinado evento social é interpretar as próprias práticas sociais: os sujeitos participantes do contexto, suas ações e seus valores.

Bakhtin (1978) também se refere a uma concepção de discurso enquanto prática social. Para o autor, todo tipo de manifestação de linguagem está diretamente relacionado a diferentes relações dialógicas, ou seja, encontra-se em constante ato de comunicação e de interação, e não simplesmente em uma ação de transmitir informações. O ato de comunicar, para o autor, envolve qualquer tipo de comunicação – oral ou escrita, exterior ou interior, manifestada ou não aparente. Nesse sentido, Bakhtin agrega à idéia tradicional de diálogo – ato de fala entre duas ou mais pessoas – a concepção de um discurso interior, além do exterior, concebendo a função da palavra como mediadora entre o individual e o social.

A partir desse ponto de vista, o autor afirma que são as relações dialógicas que constroem as percepções de um indivíduo. O ser humano não existe isoladamente e o fator social interfere de forma significativa na formação de seu pensar. O discurso de um falante está sempre permeado por outros discursos de natureza coletiva. Assim, para Bakhtin, o discurso individual é sempre condicionado e influenciado pelo discurso social, nos remetendo a uma visão da consciência pessoal enquanto fato, também, social. A diversidade de discursos, com os quais o indivíduo interage ao longo de sua vida é parte constitutiva da sua percepção do mundo. No contexto específico deste estudo, podemos inferir que analisar a abordagem de ensinar do professor significa interpretar, conseqüentemente, os diversos fatores contextuais e discursos que permeiam a sua fala e as suas ações, tais como a sua formação, o seu histórico pessoal e profissional, os valores desejados pela instituição de ensino em que trabalha, dentre outros.

Devido à grande influência de Michel Foucault (1972) *apud* Fairclough (2001) nas ciências sociais, consideramos importante mencionar, também, parte de suas concepções acerca da análise do discurso como método investigativo. Foucault percebe a análise do

constantemente, modismos metodológicos que pouco esclarecem a esse profissional o porquê de suas ações ao ensinar uma LE.

Há, entretanto, outras correntes de pensamento que questionam essa visão tradicional da relação entre teoria e prática, que reconhece que toda atividade de ensino necessita de pesquisa e atualização, assim como toda pesquisa precisa de uma constatação prática que a motive. Demo (1996) *apud* Melo (2002). Mas, para que o professor possa tornar-se, também, um pesquisador, é preciso que haja uma formação adequada para esse profissional, além de vontade política, disponibilidade de tempo e motivação para essa nova postura em sala de aula. Essa fusão entre docência e pesquisa geraria, conseqüentemente, o que Moita Lopes (1996) denomina como formação crítica reflexiva do educador.

Para Melo (2002), a teoria por si só já é transformadora, mas é a consciência crítica que ela gera que poderá levar às devidas mudanças. Portanto, o conhecimento teórico funciona como instrumento para que o professor reflita criticamente sobre sua própria prática, a fim de tentar promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Como bem resume Wardhaugh (1974) *apud* Melo (2002): [...] *uma boa prática docente é baseada em uma boa compreensão teórica. De fato, não há nada tão prático como uma boa teoria.*

Essa relação entre discurso e prática foi analisada, nesta pesquisa, a partir da contraposição entre o discurso institucional acerca da abordagem vigente no Laboratório de Línguas e as ações da professora participante em sala de aula. Como suporte teórico aos procedimentos de análise do discurso, apoiamo-nos em autores como Fairclough (1992) e Bakthin (1978), ambos com reconhecido trabalho desenvolvido em relação aos elementos discursivos, presentes nas relações sociais.

As diferentes modalidades de discurso que, segundo Fairclough (1992), são usos da linguagem como uma forma de prática social, estão diretamente relacionadas à vida em sociedade e, portanto, têm uma relação ativa com a realidade. Todo discurso é uma forma de ação sobre o mundo e de representação e significação deste, contribuindo para a construção de relações sociais entre os indivíduos. Assim, nesse trabalho, optamos por utilizar o termo discurso como atividade social e não puramente como uma realização individual.

atitudes do professor e de seus alunos, e a manifestação do grau de desenvolvimento de suas competências. Também são de fundamental importância as evidências reveladas a partir dos conceitos de língua, linguagem, LE e de ensinar e aprender línguas presentes no imaginário do professor, manifestados em sua prática e observáveis nas aulas típicas gravadas pelo pesquisador.

A análise dos dados coletados a partir dessas pistas é ponto de partida para o auto-conhecimento de professores e pesquisadores e subsídio para o início de mudanças significativas desses profissionais em sala de aula:

Reconhecendo pistas que reputamos como de uma abordagem predominantemente formalista / gramaticalista ou majoritariamente comunicacionista / interativista, e delineando um nível de competências que disponibiliza na prática essa dita e reconhecida abordagem atingimos um ponto de novas possibilidades de leituras teóricas, novas tentativas de ensinar, outras reflexões, mais diálogo esclarecedor, mais ensino observado, superação, etc. (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 23).

2.6 O discurso e a prática do professor

A dicotomia discurso / prática permeia diferentes setores da nossa sociedade gerando, muitas vezes, uma total separação entre a teoria e a sua concretização através de ações. Ellis (1997) *apud* Melo (2002) afirma que as naturezas do conhecimento teórico e do conhecimento prático são bastante distintas: o conhecimento teórico é declarativo e explícito e é adquirido por meio de estudo e pesquisa; já o conhecimento prático é intuitivo e implícito, adquirido pela experiência pessoal. Esses dois conhecimentos, assim, deveriam exercer funções complementares e não divergentes.

Essa divergência, no âmbito educacional, ocorre, dentre outros fatores, pela distinção tradicional entre pesquisa e ensino: a universidade produz o conhecimento e a escola o aplica na sala de aula. Não há nesse cenário a figura do professor-pesquisador, que concebe a sua prática em sala de aula como fruto de um processo de constante pesquisa. A problemática da desvinculação entre a teoria e a prática é recorrente no âmbito educacional e, principalmente, na formação do professor. Conseqüentemente, os professores passam a orientar suas ações a partir de seus conhecimentos implícitos e de sua história de vida e terminam por transmitir,

Para que possamos nos aproximar de uma explicação consciente da abordagem de ensinar de um dado professor, portanto, nunca serão suficientes as declarações emitidas pelo próprio professor. Essas declarações precisam ser postas sob análise, na prática em sala de aula, para que se possa analisar empiricamente a relação entre o dito e as ações concretas do professor ao ensinar uma língua. Para Almeida Filho:

[...] a abordagem de ensinar, portanto, se revela com muito maior segurança no próprio ensinar do que no dizer do professor [...]. Outros dados serão obtidos nos gestos de aprender dos alunos com que esse ensinar contracena, nas informações e posturas dos agentes, na implementação específica que os materiais obtêm sob o comando do professor regente além da própria tônica dos materiais em si mesmos. (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 16-17).

Ao analisar a abordagem vigente no contexto da nossa pesquisa, baseamo-nos nas orientações metodológicas de Almeida Filho (1999). Segundo o pesquisador, a metodologia adequada para investigar a abordagem de ensinar de um professor deve priorizar a interpretação de dados coletados em situações autênticas de ensino-aprendizagem em uma seqüência de aulas típicas. Esses registros devem, ainda, ser complementados por informações colhidas junto aos demais agentes do processo de ensino-aprendizagem de uma língua tais como alunos, supervisores, autores do material didático e outros.

Esses dados, ainda segundo o pesquisador, podem ser coletados de maneira eficaz a partir dos seguintes procedimentos:

1. *Questionário inicial para levantamento de dados acerca do contexto de ensino e dos sujeitos da pesquisa;*
2. *Observação de aulas seguidas de notas de campo e anotações sistematizadas após as aulas observadas;*
3. *Entrevistas semi-estruturadas com algumas perguntas abertas;*
4. *Análise do material didático utilizado na sala de aula;*
5. *Gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas do professor-sujeito;*
6. *Transcrição parcial das aulas.*

Além desses procedimentos característicos de uma pesquisa qualitativa, Almeida Filho (1999) ressalta a importância da busca de *pistas* que evidenciem conceitos, papéis e

Todo professor de línguas, como mencionado anteriormente, age sob influência de uma dada abordagem de ensinar e de outras forças intervenientes nesse processo. As ações desse professor e os resultados que obtém resultam, basicamente, de sua concepção de língua, linguagem, LE, de ensinar e aprender uma língua. Essas concepções se manifestam em diferentes graus de acordo com o nível de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a um ensinar satisfatório (ALMEIDA FILHO, 1999). A análise da abordagem auxilia o professor de línguas a pensar, a refletir sobre sua prática, a se avaliar e a crescer, gradativamente, enquanto profissional.

Ao professor contemporâneo cabe pensar no que faz (como ensina e como aprendem seus alunos) para fazer um juízo de quem ele é como ensinante. Esse pensar do professor não deve ser entendido como um pensar qualquer produzido de qualquer maneira, espontaneamente. Subentende-se que esse pensar ganhe sistematicamente e que possa ser previsto como prática usual. Para ganhar sistematicamente o pensar do professor deve reconhecer que o ensino e a aprendizagem de línguas têm uma natureza própria com estrutura e funcionamento em rede que precisam ser reconhecidos para ajudar no processo de aperfeiçoamento refletido (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 72).

A partir dessas considerações acerca da importância da análise da abordagem para o aperfeiçoamento profissional do professor e para a conseqüente melhoria no ensino de línguas, cabe-nos refletir sobre como aproximarmos-nos de uma interpretação, explicação e descrição do ensinar de um professor. Inicialmente, para analisar a abordagem predominante em um dado contexto, concebemos essa abordagem como uma filosofia de ensino que permeia as quatro dimensões da operação global de ensino e que se manifesta a partir das concepções do professor sobre o que é língua, linguagem, LE e ensinar e aprender uma nova língua, que se concretizam nas ações do professor em níveis diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento de suas competências e habilidades (ALMEIDA FILHO, 1999).

Para aproximar-se, então, da abordagem de ensinar de um professor não é suficiente categorizá-lo em um determinado método de ensino de línguas nem tão pouco perguntar a ele qual a sua abordagem. Seria necessário um procedimento muito além da simples descrição das características metodológicas de seu ensinar; um procedimento que, segundo Almeida Filho (1999), reconstituísse a raiz da natureza da abordagem de ensinar desse professor que lhe permitisse a aquisição de uma visão crítica e reflexiva acerca dos motores orientadores de suas ações ao ensinar uma nova língua e das diferentes forças intervenientes nesse processo.

relação à abordagem de ensinar própria de cada um e em relação à interferência de outras forças atuantes no processo de ensinar e aprender uma língua, tais como a abordagem de aprender dos alunos, a abordagem presente no livro didático adotado, a abordagem idealizada pelos dirigentes da instituição em que ocorrem as aulas, o filtro afetivo do professor e dos alunos, dentre outras.

Essa tomada de consciência por parte dos agentes do processo de ensinar e aprender uma língua – principalmente por parte do professor – possibilita uma tentativa de explicação do porquê se ensina como se ensina (ALMEIDA FILHO, 1999), além de fornecer subsídios teóricos para a formação de professores com base crítica e reflexiva, podendo, inclusive, abrir portas para mudanças e rupturas significativas na prática dos professores envolvidos no processo investigativo. O resultado que se espera, a longo prazo, a partir da análise da abordagem vigente é justamente essa conscientização do porquê das ações do professor ao ensinar uma língua e que efeitos essas ações produzem no aprender dos alunos, bem como os resultados alcançados.

O que se espera a partir da análise da abordagem de ensinar de um professor é que este explicita conscientemente porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém. Segundo Almeida Filho (1999), [...] *do ponto de vista da Lingüística Aplicada temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar*. Essa explicitação, por parte do professor, de sua própria prática permitiria, segundo o autor, o tratamento de eventuais fracassos ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

A explicitação consciente, portanto, da abordagem de ensinar do professor lhe permite uma tomada de consciência do que ele é (de sua abordagem) e do que ele faz (de suas competências e ações ao ensinar). Essa constatação é um primeiro passo para a concretização de significativas mudanças na formação do professor e, conseqüentemente, no ensino de línguas. Para que isso ocorra, o professor de línguas deve, ainda, buscar aporte nas pesquisas produzidas por lingüistas aplicados com vistas à continuidade desse processo de tomada de consciência e explicitação consciente de sua abordagem de ensinar.

Assim, com vistas a realizar uma investigação centrada no sentido e na qualidade do processo de ensinar e aprender línguas, podemos compreender a análise da abordagem vigente em um dado contexto como a análise da própria filosofia de ensinar do professor e de suas concepções de língua, linguagem, LE e de ensinar e aprender uma língua. Segundo Almeida Filho (1999), [...] *as abordagens de ensino serão a rigor tantas quantos forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho oferecidas pelo contexto concreto onde operam os mestres.*

A abordagem de ensinar ocorre sempre mediante a interação de elementos internos do próprio professor e de elementos externos pertencentes ao meio em que acontece o processo de ensino-aprendizagem de uma língua Almeida Filho *op.cit.*. Assim, para que possamos apreender as características inerentes à abordagem de ensinar de um professor, é necessário realizar uma investigação minuciosa sobre a maneira de ensinar desse profissional.

Para que isso ocorra de forma satisfatória, torna-se indispensável a gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas, associada à observação seguida de anotações detalhadas dessas aulas e o levantamento de dados obtidos por meio de questionários e entrevistas com os agentes participantes do processo em questão. Segundo Almeida Filho (1993), a gravação de uma seqüência de aulas típicas registra de maneira duradoura o processo de ensinar e permite, a partir da *revisitação* dessas aulas, a observação de evidências que servirão como base para a análise da abordagem predominante em um dado contexto.

A análise da abordagem, seja ela auto-análise ou análise de aulas de outros professores, permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento do corpo teórico nessa subárea da Linguística Aplicada. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 23)

Tanto nos casos de auto-análise como de observação de aulas de outros professores a análise da abordagem contribui para o aperfeiçoamento da formação dos profissionais envolvidos na pesquisa, por meio do estímulo à reflexão sobre suas próprias práticas em sala de aula, e para a melhoria da qualidade do ensino de línguas de maneira global. Tanto o professor-sujeito quanto o pesquisador têm a oportunidade de ampliar a consciência em

e fora da sala de aula de línguas. Aos lingüistas aplicados cabe, nesse contexto, a investigação acerca de objetos de pesquisa relacionados diretamente às concepções de língua, linguagem, LE e do que significa ensinar e aprender uma língua presentes no imaginário dos participantes de uma pesquisa. Isso significa que o pesquisador, a partir da mudança de foco para uma investigação voltada para descrição e análise da abordagem vigente em um dado contexto, e não para a descrição de métodos implementados, passa a desenvolver uma pesquisa centrada no sentido e na qualidade do complexo processo de ensinar e aprender uma língua e, conseqüentemente, na compreensão da natureza desse processo (ALMEIDA FILHO, 2005).

Para esse autor, tal transformação na concepção de ensinar e aprender línguas deve-se, entre outros fatores, porque pressupomos atualmente que:

1. *Há uma grande complexidade nas ações de ensinar e de aprender línguas;*
2. *Os alunos têm suas próprias culturas, estratégias e estilos de aprender e os professores de ensinar;*
3. *O aluno deve adquirir mais autonomia no processo de aprendizagem de uma nova língua;*
4. *Os fatores afetivos são bastante influentes no processo de ensinar e aprender uma língua.*

Ainda segundo o pesquisador, essa idealizada mudança de foco ao investigar o processo de ensinar e aprender uma língua pode ser expressa conforme o esquema abaixo:

DE METODOLOGIAS PRESCRITIVAS ⇒	PARA DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ABORDAGENS
DE ATIVIDADES DE ENSINO ⇒	PARA O ENSINO INTERAGINDO COM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Fonte: Almeida Filho (2005, p. 67).

departamentos em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma dada língua e pelas concepções, crenças e valores desejados, também, por outros professores inseridos nesse cenário.

O discurso institucional acerca da abordagem desejada nas aulas ministradas em cursos de línguas influencia diretamente a abordagem de ensinar do professor que, no decorrer do curso, configurar-se-á em consonância ou não com a abordagem de ensinar idealizada pela instituição de ensino para o curso oferecido.

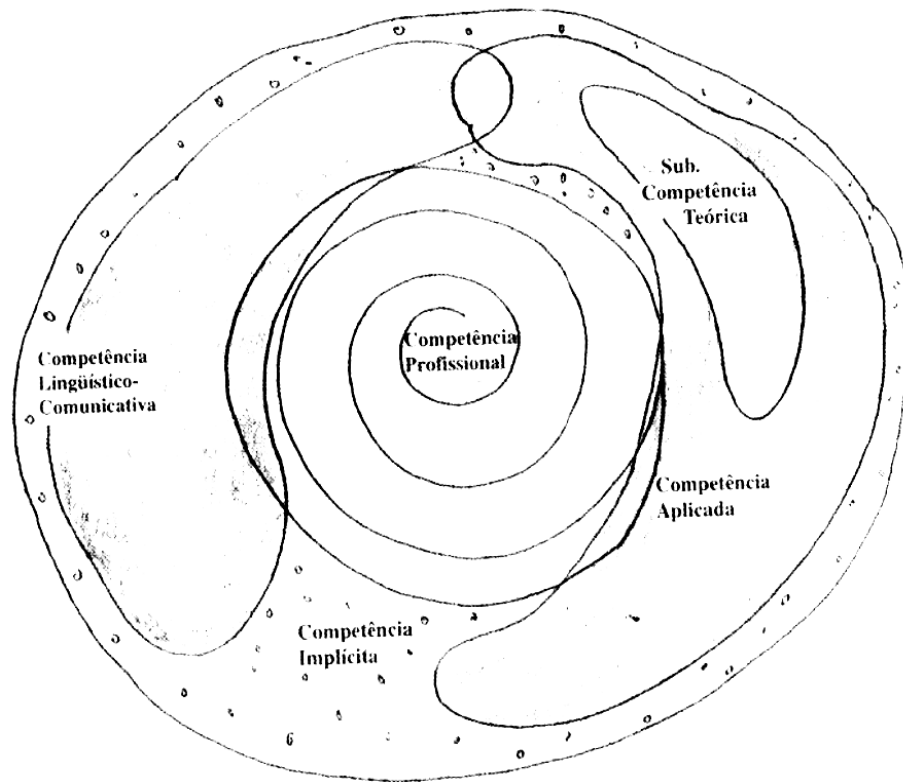
2.5 Análise da abordagem no processo de ensino-aprendizagem

O ensino de línguas no Brasil passou por uma série de mudanças de foco ao longo das últimas décadas, desde a supervalorização do método como modelo de ensino, de formação de professores e de pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2005) à preocupação com a interação em sala de aula. Esse último foco do ensino de línguas brasileiro desviou o olhar do professor da tradicional concepção de método e metodologia para ensinar línguas e o direcionou para um conceito mais abrangente de abordagem como teoria base para o ensino de línguas.

A partir dessa mudança de foco (ou dessa tentativa de mudança de foco), o ensino de línguas passou a ser idealizado não mais como transmissão de informações, mas como construção de experiências válidas para os aprendizes de uma língua (ALMEIDA FILHO, 2005). O processo de ensinar línguas está muito além da seleção e implantação de um determinado método. Subjacente a essas escolhas metodológicas, está a abordagem de ensinar do professor e os anteriormente mencionados fatores intervenientes nessa abordagem, tais como a abordagem de aprender dos alunos e do material didático utilizado, os fatores afetivos, a formação do professor, dentre outros, que guiam as ações desse professor e, conseqüentemente, todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Diante dessa diferente concepção de ensinar e aprender uma língua, surge, portanto, a necessidade de observar e descrever esses fatores supra-metodológicos que ocorrem dentro

Fig. 3 - As competências do professor de LE



Fonte: Almeida Filho (1999, p. 18).

Assim, a abordagem de ensinar línguas de um professor, portanto, é reflexo, dentre outros fatores, de sua formação e do nível de desenvolvimento das competências desse profissional.

2.4.5 Os valores sociais

Associados a essas forças intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, encontram-se os valores desejados pelos órgãos gestores e administradores e pelos demais agentes desse processo, inclusive por outros professores.

A abordagem de ensinar de um professor é também influenciada pelos valores sociais a ela direcionados; valores advindos, segundo Almeida Filho (1993), das instituições,

A competência *lingüístico-comunicativa* é a que capacita o professor a utilizar a língua-alvo (suas regras gramaticais) em contextos de comunicação, de uso dessa língua. A competência lingüístico-comunicativa permite ao professor que ensine, ao menos em um nível básico, a língua-alvo.

A *competência teórica* pode ser definida como aquela que o professor busca em escritos, em resultados de pesquisas na área da LA e em outras ciências aplicadas; é o suporte formal para a prática do professor. Esses pressupostos e princípios que o professor sabe de forma consciente devem ser gradativamente explicitados a fim de aproximar suas ações daquilo que sabe teoricamente. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) e teorias formais estudadas é a base fundamental da *competência teórica* tão almejada.

Almeida Filho (1993) *apud* Alvarenga, (1999) descreve a *competência aplicada* como aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (*subcompetência teórica*) permitindo-lhe explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. Segundo Sant'Anna (2005), a *competência aplicada* é composta por recursos derivados de outras competências como, por exemplo, o recurso teórico. A *competência aplicada* faculta ao professor mobilizar outras competências e recursos para que ele possa atuar profissionalmente da melhor maneira possível.

A *competência profissional* tem a ver com a capacidade que o professor de línguas tem de reconhecer seu papel e sua importância social enquanto agente ativo no processo educacional. O resultado dessa consciência é o engajamento desse professor em atividades de constante formação e atualização, propiciando seu crescimento profissional, e atitude crítica e reflexiva acerca de suas ações dentro e fora da sala de aula com o intuito de buscar sempre novas e melhores formas de ensinar uma língua.

Para Almeida Filho (1999), as competências idealmente desenvolvidas por um professor com satisfatória trajetória de desenvolvimento na área do ensino de línguas seriam esquematicamente representadas conforme a figura abaixo:

mais baixo possível a fim de criar ambientes de confiança que permitam alcançar sucesso ao ensinar e/ou aprender uma língua.

É nesse momento que deve fazer-se presente, ainda mais, a atitude conciliadora do professor ao perceber, no comportamento de seus alunos, a manifestação de fatores como alta ansiedade, timidez, falta de motivação e outros, com o intuito de minimizar, gradativamente, o filtro afetivo de seus alunos e o dele próprio. O papel do professor enquanto mediador do filtro afetivo presente na interação em sala de aula é de fundamental importância para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, pois, geralmente, as resistências ou o alto nível do filtro afetivo, mencionados anteriormente, não são percebidos pelos próprios alunos.

2.4.4 A formação do professor e suas competências

Como mencionado anteriormente, os professores, enquanto profissionais do ensino de línguas, agem guiados por uma abordagem específica de ensinar. Ao longo de sua formação, esses profissionais desenvolvem diferentes competências para ensinar. O nível de desenvolvimento dessas competências é, em geral, reflexo da formação do professor e esse reflexo influencia, diretamente, a sua abordagem de ensinar a língua-alvo.

Almeida Filho (1993) classifica as competências em modalidades distintas, a saber: competência implícita, competência lingüístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional. Em linhas gerais, essas competências podem ser conceituadas como:

A competência implícita é aquela constituída por intuições e crenças do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas e por suas experiências anteriores nessa área, enquanto professor e aluno. A princípio, antes do desenvolvimento de outras competências, essa é a competência base das ações do professor dentro e fora da sala de aula, por tratar-se de uma competência desenvolvida subconscientemente e por estar presente em, praticamente, todas as ações do professor no processo de ensino da língua-alvo.

Bohn (1988), essa determinação de objetivos é bem mais complexa quando se trata de definir as necessidades de aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças e adolescentes, como é o caso do cenário desta pesquisa. Essa complexidade ocorre, segundo o autor, porque as necessidades não são tão imediatas e se inserem em um contexto educacional e social mais amplo.

Portanto, considerar a abordagem de ensinar de um dado material didático como fator interveniente na abordagem de ensinar do professor é analisar, também, se os objetivos educacionais e as necessidades lingüísticas dos alunos estão sendo contemplados na sala de aula a fim de que possam desenvolver as habilidades propostas inicialmente nos objetivos do curso de línguas.

2.4.3 A afetividade na sala de aula

A afetividade em sala de aula é outra força interveniente no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, na abordagem de ensinar do professor. A valorização dos fatores afetivos nesse processo deveria estabelecer-se como componente indispensável à elaboração e gestão de um curso de línguas, principalmente no que se refere aos cursos autodenominados comunicativos.

Aprender uma língua significa relacionar-se com essa experiência e com todos os fatores e agentes pertencentes a esse contexto. Assim, o complexo processo de ensinar e aprender uma língua implica cenários em que fatores afetivos, como motivação, ansiedade, autoconfiança e outros, se fazem presentes na interação entre os agentes desse processo, dentro e fora da sala de aula.

Segundo Almeida Filho (1993), os interesses, objetivos e fantasias pessoais serão alcançados ou não ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Esse resultado despertará no aluno o sentimento de motivação ou de frustração em relação à aprendizagem da língua-alvo. Por isso, principalmente no contato inicial entre professor e aluno, é preciso que se reduza o *filtro afetivo* (KRASHEN, 1982) de ambos, para que esteja o

sala de aula. A atitude investigativa e a postura crítica do professor frente a essas dificuldades podem gerar condições de ensino mais favoráveis à (tentativa) de resolução desses desencontros, o que possibilitaria um maior índice de sucesso no processo de ensinar e aprender uma língua na escola.

2.4.2 A abordagem do material de ensino

A abordagem de ensinar do professor também precisa relacionar-se com outra força atuante no processo de ensino-aprendizagem de línguas: a abordagem do material de ensino adotado em suas aulas. O material de ensino utilizado nas aulas de línguas exerce forte influência na prática do professor e, também, pode auxiliá-lo em vários aspectos de seu programa de ensino, como na oferta de amostras lingüísticas para as aulas, por exemplo.

Entretanto, o que se percebe na maioria dos contextos de ensino de línguas na escola brasileira é uma dependência, tanto dos professores como dos alunos, em relação aos materiais de ensino utilizados em sala de aula para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Segundo Bohn (1988), a dependência do professor em relação aos materiais de ensino utilizados na rotina da sala de aula varia de acordo com a formação desse professor, com seu tempo disponível para dedicar-se ao magistério, com a validade dos recursos e materiais disponíveis em sua escola ou comunidade. Em muitos contextos o livro didático assume o lugar do próprio programa de ensino.

O aporte do livro didático, muitas vezes, é o único fator motivador para o professor no momento de determinação dos objetivos de um curso de línguas e única fonte de conteúdos e de amostras lingüísticas em sala de aula. Assim, tanto a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo como a própria abordagem de ensinar do professor estão fortemente influenciados pela abordagem do material de ensino utilizado em sala de aula e, mais especificamente, pela abordagem do livro didático adotado no curso.

Toda avaliação e toda seleção de materiais didáticos deve estar intimamente relacionada aos objetivos propostos em um curso de línguas estrangeiras. Entretanto, segundo

2.4.1 A abordagem de aprender

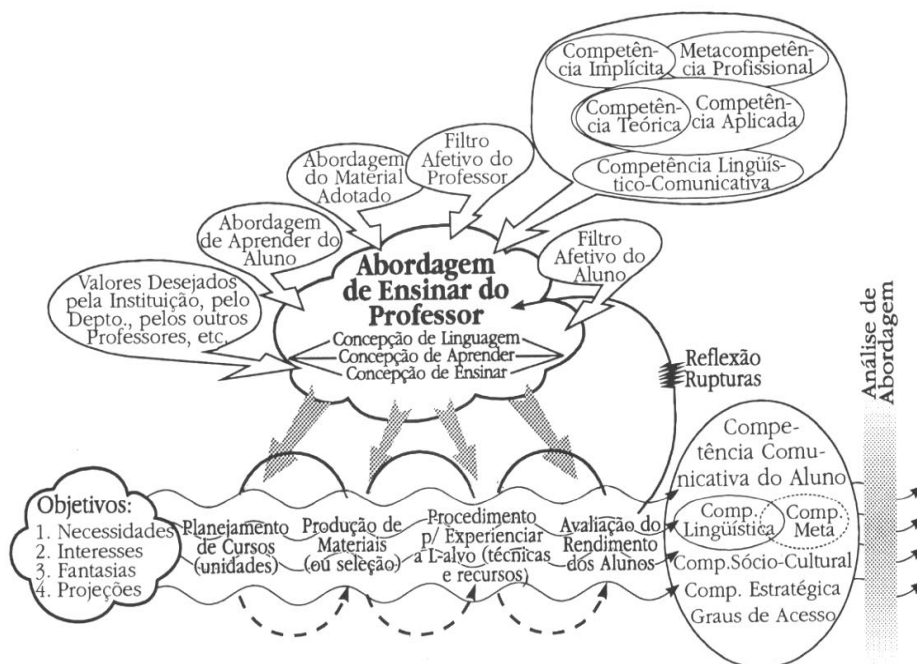
Um fator interveniente na abordagem de ensinar do professor e, conseqüentemente, na dinâmica da sala de aula, é a compreensão da abordagem de aprender do aluno. Essa última pode ser entendida, segundo Almeida Filho (2003), como as diferentes maneiras de aprender, de estudar, de utilizar a língua-alvo, inerentes ao aluno enquanto aprendiz de uma nova língua. A abordagem de aprender do aluno, assim, pode ser compreendida como a cultura de aprender que ele traz consigo ao estudar a língua-alvo.

Para aprender uma língua, os alunos recorrem a diferentes técnicas ou estratégias individuais de estudo. Ainda segundo Almeida Filho (2003), essas maneiras de aprender podem ser influenciadas por fatores sociais, tais como: a forma de aprender tradicional de uma região, de uma etnia, de um grupo social ou familiar. Essas influências sociais, no decorrer do tempo, transformam-se em uma tradição de ensinar e de aprender línguas, que guia as ações de professores, alunos e demais agentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua em diferentes contextos escolares.

É importante que o professor e demais gestores escolares considerem também as diferentes culturas de aprender dos alunos, bem como os aspectos afetivos que envolvem o processo de ensinar e aprender línguas, no momento de elaboração e consolidação de um curso de línguas. A abordagem de ensinar de um professor é fortemente influenciada pela abordagem de aprender do aluno, do material de ensino utilizado ou da própria escola em que está inserido. O que pode ocorrer nesse contexto, como ocorre em tantos outros onde há a coexistência de diferentes pontos de vista acerca de um mesmo referencial, é o desencontro entre a abordagem de aprender do aluno e a abordagem de ensinar do professor Almeida Filho, *op.cit.*

Esses desencontros poderiam e podem ser percebidos na sala de aula de línguas como as dificuldades e resistências muitas vezes manifestadas pelos alunos em relação à língua-alvo, podendo ocasionar, ainda, fracasso e desânimo por parte de professores e aprendizes. É nesse momento que se faz necessária a reflexão, por parte do professor, acerca de sua prática e a análise da abordagem predominante em suas ações diárias dentro e fora da

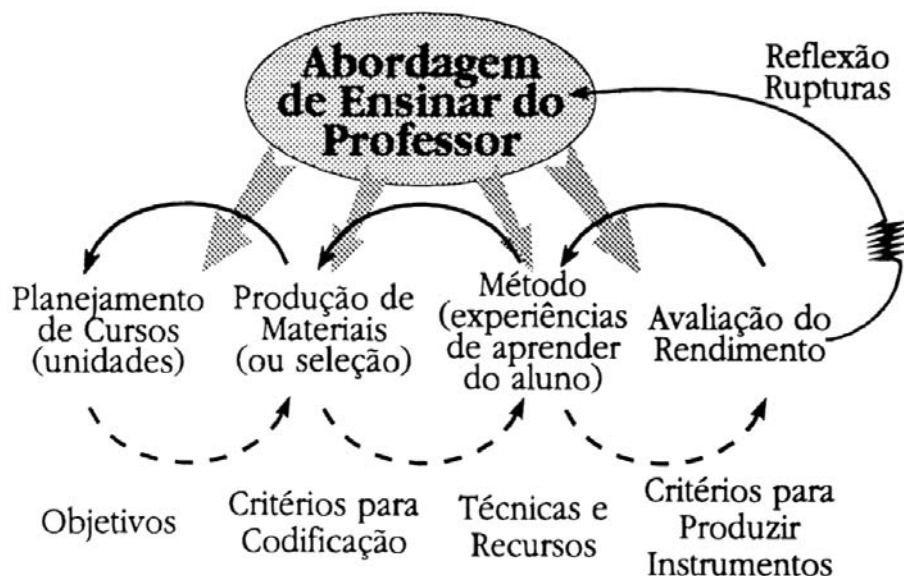
Fig. 2 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 22).

Além da compreensão das concepções de linguagem, de ensinar e de aprender uma língua que habitam o imaginário do professor e do reflexo dessas concepções nas etapas ou dimensões inerentes ao processo de ensinar e aprender línguas, outros fatores influenciam a prática do professor e a dinâmica da sala de aula. Esses fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, representados no Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (fig. 2), também influenciam diretamente a abordagem de ensinar do professor, a saber: a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material de ensino utilizado, os fatores afetivos em sala de aula, a formação do professor e o desenvolvimento de suas competências ao ensinar uma língua e a influência dos valores sociais atribuídos à Educação.

Fig. 1 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 19).

Todas essas fases inerentes ao processo de ensinar e aprender línguas estão relacionadas umas às outras e todas sofrem influência direta da abordagem de ensinar do professor. *A tomada de decisão do professor, ao modificar qualquer uma dessas fases, acarretará mudanças, também, nas demais fases desse processo* (ALMEIDA FILHO, 1993). Há, portanto, uma nítida influência das concepções de linguagem, de ensinar e aprender línguas do professor e, conseqüentemente, de sua abordagem, nas fases constitutivas do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Assim, para que se possa compreender o porquê das escolhas metodológicas e filosóficas características da prática de um dado professor, é necessário analisar as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua e o reflexo dessas concepções nas quatro dimensões do processo de ensinar e aprender uma língua, como podemos perceber no Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho, *op.cit.*:

influenciadas por uma dada abordagem. O que faz o professor de línguas ensinar da maneira como ensina é, justamente, a sua abordagem. Portanto, conhecer a raiz ou os fatores motivadores dessa abordagem é explicar, explicitamente, o porquê das ações desse professor dentro e fora da sala de aula. A seguir, mostraremos as quatro dimensões do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas elaborado pelo autor.

2.4 Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

Para descrever a abordagem de ensinar de um professor, portanto, é preciso observar, analisar e compreender as mencionadas dimensões do processo de ensinar e aprender línguas descritas por Almeida Filho (1993). Essas dimensões podem ser sintetizadas em quatro tarefas distintas, a saber:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;*
- (2) a produção e/ou seleção de materiais de ensino;*
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas dentro e fora da sala de aula (técnicas e recursos utilizados);*
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos, a auto-avaliação do professor e a avaliação do curso.*

Essas quatro dimensões podem ser mais bem percebidas na representação gráfica a seguir:

Em síntese, Almeida Filho (1993) define ensino comunicativo como aquele que organiza as experiências de aprender do aluno a partir de atividades que estejam de acordo com o real interesse ou a real necessidade deste. *O ensino comunicativo, ainda, é aquele que não organiza as experiências de aprender do aluno somente a partir das formas da língua descritas nas gramáticas*, mas sim partindo de situações motivadoras de atitudes por parte do aprendiz com o apoio de amostras autênticas da língua-alvo.

Atualmente, no contexto das escolas de ensino fundamental e médio brasileiras, apesar do surgimento do movimento comunicativo, ainda há a predominância de um ensino de línguas centralizado na estrutura, na forma da língua, que é a base de todo o planejamento escolar. O professor, diante da concepção de um ensino comunicativo, tenta adaptar sua prática, geralmente baseada em um ensino com ênfase na forma da língua, às propostas comunicativas emergentes.

O complexo processo de ensino-aprendizagem de uma língua, entretanto, é muito mais que a simples escolha de um método ou outro de ensino ou a opção, por parte do professor, de uma abordagem ou outra. Por trás dessas escolhas, está a real abordagem de ensinar desse professor, que direciona todas as suas ações pedagógicas. É o que guia e orienta as suas decisões e ações e dos demais agentes do processo de ensinar e aprender uma língua. É a abordagem que move o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, explicitando a visão de mundo dos agentes envolvidos nesse processo.

O reconhecimento da abordagem de ensinar de um professor, entretanto, não é tarefa fácil. Para que possamos reconhecer a abordagem predominante em um dado contexto escolar não é suficiente, apenas, a descrição metodológica de sua prática ou o questionamento direto ao professor sobre a natureza de sua abordagem. A abordagem de ensinar de um professor envolve toda a construção do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas e, portanto, influencia diretamente todas as etapas ou dimensões (ALMEIDA FILHO, 2003) desse processo.

Segundo Almeida Filho, *op.cit.*, todo professor de línguas, ao construir sua prática pedagógica, passa por pelo menos quatro dimensões ou etapas desse processo, todas

- g) que deva ser dada atenção à motivação e ao filtro afetivo dos participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, assim como valorizada a individualidade e opinião de cada um;*
- h) que a fluência deva ser estimulada mais do que a precisão formal, sem desconsiderar que é importante haver um balanceamento entre esses dois aspectos;*
- i) que os erros sejam tolerados e encarados como um processo natural do crescimento individual.*

Transpor para a sala de aula os ideais de um ensino comunicativo, entretanto, é ainda hoje um desafio para a maioria dos professores. A implementação desses ideais, na prática, requer pesquisa, dedicação e mudança de postura por parte não somente do professor, mas de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Inclusive cursos que se auto-intitulam comunicativos, se analisados detalhadamente, constata-se que possuem bases muito mais próximas das abordagens tradicionais de ensino de línguas do que da abordagem comunicativa.

Essa dificuldade de concretização dos princípios comunicativos na sala de aula deve-se, dentre outros fatores, à falta de subsídios teóricos e práticos do professor, seja devido à dificuldade de acesso desse profissional à produção científica em LA ou mesmo à falta de interesse pessoal. Esse cenário facilita o despertar, em grande parte dos professores, de um sentimento de apego às metodologias tradicionais de ensino de línguas baseadas no ensino de regras gramaticais e de atividades mecânicas e rotinizantes, devido à comodidade de sua aplicação.

Uma aula comunicativa, segundo Almeida Filho (1993), não se torna real simplesmente a partir do discurso do professor ao se auto-proclamar comunicativo e muito menos a partir da adoção de materiais de ensino ditos comunicativos. Para que uma aula se aproxime da concepção comunicativa de ensino de línguas, faz-se necessária uma forte convicção pessoal, baseada solidamente em pressupostos teóricos, que gere uma transformação comportamental na prática diária do professor.

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Representando um passo à frente, a abordagem comunicativa passou a considerar o sujeito e sua relação com outras funções em sala de aula, além da simples troca de informações. Entretanto, nessa primeira fase do movimento comunicativo, faltava ainda estruturar os atos de fala dentro dos eventos comunicativos em que ocorriam, e não apenas restringir esses atos a listas de funções (nocional-funcional). Em um segundo momento, a abordagem comunicativa passou a centrar sua preocupação em como os elementos gramático-estruturais poderiam ser combinados para realizar uma função comunicativa em eventos de fala, de acordo com os papéis sociais / psicológicos, com os cenários, etc (WIDDOWSON 1979, *apud* FONTÃO, 1991).

Larsen-Freeman (1986) *apud* Sabino, (2002) aponta os seguintes princípios norteadores da abordagem comunicativa:

- a) que esta abordagem deva partir de uma concepção de linguagem enquanto comunicação;*
- b) que o objetivo do ensino de língua seja, nesses termos, desenvolver no aprendiz a competência comunicativa;*
- c) que a língua deva ser sempre ensinada em contexto, considerando-se sempre os interesses e necessidades dos alunos na realização das atividades;*
- d) que os alunos devam ser envolvidos em atividades significativas que envolvam comunicação real, e que os materiais utilizados sejam autênticos;*
- e) que os alunos devam ser estimulados a se comunicar desde o início;*
- f) que os papéis do aluno e do professor devam ser observados e assumidos, sempre consistentes com as propostas dessa abordagem, ou seja, o professor deve agir mais como um conselheiro e não como um controlador ou fiscal das interações em sala de aula; o aluno, por sua vez, deve assumir, ou dividir com o professor, a responsabilidade de sua própria aprendizagem;*

Pesquisas realizadas em escolas públicas paulistas (ALMEIDA FILHO, 2005 e COSTA, 1987) evidenciam traços da situação atual do ensino de línguas no contexto brasileiro, reflexo, dentre outros fatores, da predominância da abordagem estrutural nas aulas de línguas estrangeiras. As dificuldades constatadas a partir dessas investigações são as mesmas em diferentes cenários de pesquisa, a saber: aulas repetitivas, desmotivação por parte de professores e alunos, generalizada predominância do livro didático sobre as demais atividades realizadas em sala de aula, ensino de conteúdos muitas vezes irrelevante para a formação educacional dos alunos e desvinculados da realidade social destes, carência de materiais de ensino, falta de incentivo à formação dos professores e outros.

Dentro desse cenário, surge a crescente necessidade e importância da aprendizagem de línguas estrangeiras na vida profissional e social. Essa necessidade torna evidente a urgência de mudanças com vistas a um ensino de línguas direcionado para o uso da língua-alvo na comunicação. Essa tentativa de mudança de paradigma adquiriu forma a partir da década de 70 em que houve um redirecionamento em relação à metodologia no ensino de línguas, buscando proporcionar ao aprendiz não apenas o conhecimento formal das regras gramaticais, mas também das regras de uso da língua (SABINO, 2002).

Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem comunicativa preocupa-se, em um sentido mais amplo, com o próprio aluno enquanto sujeito e agente do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Essa visão direciona o foco desse processo ao que efetivamente tem sentido para o aluno, e para o que é relevante em sua formação educacional. Ainda segundo o autor, essa mudança de foco tem reflexos, principalmente, nas ações dos pesquisadores em LA, dos professores de línguas e dos produtores de material didático, em uma incessante tentativa de compreender o complexo processo de ensinar e aprender uma língua com vistas à comunicação humana.

A partir da década de 80, portanto, os educadores começam a considerar o aluno como foco do processo de ensino-aprendizagem de línguas e seus objetivos passam a ser a construção de significações e identidades (ALMEIDA FILHO, 1993) e não somente a análise formal da língua e a transmissão de informações sobre esta, a saber:

- construção de cultura repositório;
- língua só inicialmente estrangeira mas que se desestrangeiriza gradualmente;
- língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes.

Essas diferentes visões de língua, linguagem, LE e do processo de ensino-aprendizagem, além do reconhecimento dos papéis do aluno e do professor nesse processo, indicam, segundo o autor, sinais da abordagem de ensinar do professor, bem como das bases teóricas que a fundamentam, possibilitando ao analista a percepção das ações desse profissional de acordo com as duas grandes tendências contemporâneas de abordagem de ensinar línguas: a abordagem formalista ou gramatical e a abordagem comunicativa, tema do tópico seguinte.

2.3 Abordagem estrutural e comunicativa no ensino de línguas

Os professores agem em sala de aula seguindo uma dada abordagem de ensinar línguas. É essa abordagem, como exposto anteriormente, que guia as ações e as decisões desse professor em sua prática diária, permeando as diferentes e complementares fases do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Partindo, então, do pressuposto da influência de uma dada abordagem na prática do professor, dentro e fora da sala de aula, podemos destacar que, atualmente, há a predominância de dois tipos de abordagem no cenário do ensino de línguas: a **abordagem estrutural** e a **abordagem comunicativa**.

Em uma abordagem estrutural, há a percepção da aprendizagem de línguas como um acúmulo de conhecimento e de informações por parte do aluno e não o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua na comunicação. A aprendizagem da língua-alvo é vista como um estudo analítico desta, de sua forma, de sua estrutura. Assim, considera-se o ensino de línguas como transmissão de informações e a aprendizagem como retenção dessas informações (ABRAHÃO, 2006).

Ensinar:

- dar (aulas, conhecimentos...), passar, transmitir;
- compartilhar;
- construir para e com os alunos, fazer;
- proporcionar condições para envolver;
- criar situações, climas, ambientes, estímulos;
- pensar e fazer pensar;
- oferecer possibilidade de transformação;
- emancipar;
- preparar(se) para compreender relações de poder e para agir;
- trocar, intercambiar, negociar;

Aprender:

- reter informação e habilidades conscientemente, formalmente, explicitamente;
- adquirir subconscientemente, informalmente, implicitamente;
- construir com professor e colegas;
- transformar-se;
- praticar, exercitar;
- usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios;
- perturbar-se (e perturbar);
- envolver-se (e envolver);
- compreender relações de poder para agir (e agir!);
- desenvolver-se integrando novos conhecimentos.

Língua / Linguagem/ Língua Estrangeira:

- ação social propositada entre pessoas (sujeitos);
- criação (imaginação e / ou produção de orações gramaticais e apropriadas);
- formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras;
- capacidade e manifestação de expressão verbal regular, estética, lúdica;
- manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas);
- construção de sentidos e conhecimentos;
- expressão de relações de poder;

Segundo Fontão (1991), as pesquisas destinadas à análise de abordagem têm, geralmente, procurado evidências em dados obtidos através de entrevistas com professores e/ou análise de manuais didáticos, somente. A análise desses dados, entretanto, nem sempre revela a abordagem real predominante em um curso, já que o professor pode não fazer em sala de aula necessariamente o que afirma fazer, e um livro didático, ainda que contenha uma proposta comunicativa, pode não ser usado pelo educador de maneira a concretizar tal proposta. Almeida Filho (1997) também destaca a importância de analisar a abordagem de ensinar de um professor a partir da ação do professor: *[...] quero com isso dizer que vejo como limitada a possibilidade de tomar o que o professor diz de si e de suas aulas como índices confiáveis da sua abordagem.*

Partindo desses pressupostos, nossa pesquisa buscou compreender a abordagem predominante no contexto escolhido a partir da observação e análise de aulas concretas, e, assim, obter dados acerca da compreensão, por parte do professor, do processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como dos conceitos de língua, linguagem e língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1997).

Os conceitos de língua e linguagem, segundo Fontão (1991), receberam diferentes tratamentos ao longo dos anos. Em um primeiro momento, o padrão de linguagem eram os clássicos da literatura universal. Essa concepção foi trazida para o ensino de LE pelo método da gramática-tradução. Posteriormente, a linguagem passou a ser vista como um instrumento de comunicação. No ensino de línguas, essa concepção caracterizou-se pelos métodos estruturalistas com ênfase em elementos da frase, mas as amostras da língua-alvo ainda priorizavam a variedade padrão e o contexto social não era considerado.

Almeida Filho (1997) sintetiza as diferentes possibilidades de concepção da linguagem humana e do processo de ensinar e aprender uma nova língua, a fim de auxiliar aqueles que pretendem analisar a abordagem de ensinar de um professor (ou a sua própria abordagem), como demonstra o seguinte esquema:

O conceito de abordagem pode ser expresso, também, segundo o próprio autor como:

A força que orienta e, portanto, caracteriza em essência, um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícita, teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino, tais como autores de LDs, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17).

A abordagem de ensinar, segundo esse autor, pode ser compreendida como uma filosofia de ensinar, como uma força que orienta o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. O conceito de abordagem de ensinar línguas, hoje, principalmente a partir da visão de abordagem proposta por Almeida Filho (1993, 1997), é visto de forma mais ampla e abrangente do que os conceitos de método e técnica usualmente utilizados pelo professor de línguas em sua prática diária. Segundo o autor, o termo abordagem se relaciona com esses termos, mas é hierarquicamente superior a eles no processo de ensino-aprendizagem.

Leffa (1988) também aborda a questão ressaltando a necessidade de utilização de uma terminologia adequada ao descrever os diferentes métodos pelos quais se aprende uma língua:

*Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** ("approach" em inglês) e **método** propriamente dito. (LEFFA, 1988).*

Para Leffa, abordagem também é um termo mais abrangente, que engloba pressupostos teóricos acerca da língua e do processo de ensino-aprendizagem desta. As abordagens mudam de acordo com a variação desses pressupostos. Já o método tem abrangência mais restrita, segundo o autor, e pode estar contido em uma dada abordagem; no conceito de método não estão incluídos os pressupostos teóricos, mas as normas de aplicação destes, ou seja, *as regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.*

usado pra alcançar um objetivo imediato. As técnicas devem ser coerentes com o método, e conseqüentemente também estar em harmonia com uma dada abordagem. As diferentes técnicas dependem de especificidades dos professores, do grupo e do contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua.

Essa questão terminológica é abordada por Richards e Rogers (1982) com o objetivo de oferecer uma ferramenta para a descrição e comparação de métodos. Para os autores, um **método** é definido em três níveis distintos que, juntos, constituem um sistema interdependente de elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem: **abordagem, planejamento e procedimentos**. Esses termos serão utilizados para rotular três elementos organizacionais intimamente relacionados, nos quais as práticas de ensino de idiomas estão baseadas. O primeiro nível, a abordagem, define aquelas hipóteses, crenças e teorias sobre a natureza do idioma que funcionam como conceitos ou pontos de referência indiscutíveis e que proporcionam uma fundamentação teórica para o que basicamente os professores de idiomas fazem com seus aprendizes em sala de aula. O segundo nível do sistema, o método, especifica a relação das teorias do idioma e a aprendizagem de ambas, a forma e a função dos materiais e atividades educativas em locais educativos. O terceiro nível, o procedimento, consiste em técnicas e práticas de salas de aula que são conseqüências de abordagens e métodos específicos.

Almeida Filho (1997) aborda a questão com o intuito de facilitar a compreensão da constituição e do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo, a partir do posicionamento hierárquico dos seguintes termos: **abordagem – planejamento, materiais, método, avaliação – técnicas, recursos, instrumentos de ação**. A definição de abordagem, proposta pelo autor, ultrapassa os conceitos de método e técnica citados anteriormente e explica com maior eficácia a visão de abordagem que nos guiou ao longo de nossa pesquisa:

A abordagem é um indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (metodologia) não só as experiências diretas com e na língua-alvo (o método) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 63).

Segundo o autor, se considerarmos nosso esforço profissional como uma busca pelo melhor método, que, quando encontrado, substituirá todos os outros métodos, nós poderemos não somente trabalhar rumo a um objetivo inatingível, mas, no processo, interpretar a natureza do ensino como um conjunto de procedimentos que podem por si só garantir resultados de aprendizagem. Se, por outro lado, olharmos o ensino como uma atividade, cujo valor dependa principalmente da informação ou desinformação da noção subjetiva de plausibilidade do professor – em nível real ou mecânico – o nosso esforço profissional em ajudar a ativar e desenvolver noções variadas de plausibilidade do professor torna-se um objetivo que vale a pena.

Essa relação entre a abordagem de ensinar línguas e os conceitos de método e técnica motivou, também, outros pesquisadores a se dedicarem à análise da problemática, dentre eles: Anthony (1963), Richards e Rogers (1982) e Almeida Filho (1993).

Anthony, *op. cit.* apresenta, inicialmente, o significado de diferentes termos, muitas vezes contraditórios, utilizados pelos professores ao descreverem sua prática em sala de aula e tenta redefinir três conceitos principais para, assim, esclarecer a confusão terminológica existente entre eles: **abordagem – método – técnica**. Para o autor, o termo abordagem pode ser definido como um conjunto de hipóteses correlativas que lidam com a natureza do idioma e a natureza do ensino-aprendizagem do idioma. Uma abordagem é indiscutível. Ela descreve a natureza da matéria a ser ensinada. Declara um ponto de vista, uma filosofia, fé – algo em que alguém acredita, mas não pode necessariamente provar. Seguindo uma ordem hierárquica, em segunda posição encontra-se o método: um plano completo para a apresentação ordenada do material do idioma, do qual nenhuma parte se contradiz e no qual tudo é baseado na abordagem selecionada. O método é processual.

Anthony afirma que a partir de uma mesma abordagem podem ser aplicados diferentes tipos de métodos e a escolha de um determinado método ou de outro dependerá de vários fatores, como a idade dos alunos, sua bagagem cultural, suas experiências anteriores enquanto aprendizes de uma LE, dentre outros. O termo técnica sucede, hierarquicamente, o termo método e é definido, segundo o autor, como a parte executável do que realmente acontece em uma sala de aula. É uma brincadeira, um estratagema, ou um plano especial

2.2 Conceito de abordagem e de análise de abordagem

Todo professor é guiado por sua abordagem de ensinar e por outros fatores contextuais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, tais como a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material didático, os fatores afetivos, dentre outros. Esses fatores que impulsionam as ações de um professor, desde o planejamento de suas aulas até o processo de avaliação do curso, são a base da formação desse profissional que, segundo Almeida Filho (1997), deveria ser capaz de explicar, gradativamente, porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

O conceito de abordagem não está acabado, não é definitivo nem livre de questionamentos. Usualmente, esse conceito vem sendo relacionado, e muitas vezes confundido, com os conceitos de **técnica** e **método**. Almeida Filho, *op. cit.* ressalta que a posição de destaque que a abordagem ocupa no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não raras vezes é ocupada pelo conceito de método. Essa substituição gerou, conseqüentemente, uma série de críticas à supervalorização dos métodos no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, as discussões relacionadas ao método, equivocadamente, encerram dois argumentos principais: a) não há melhor método; métodos distintos são melhores para diferentes contextos de ensino; b) há um pouco de verdade em cada método e cabe ao professor selecionar o melhor de cada método de acordo com as necessidades dos alunos. Em ambos os casos não há uma orientação clara e convincente ao educador, que se vê diante da complexa tarefa de auxiliar o aluno a aprender uma nova língua.

Um terceiro argumento seria o que Prabhu (1990) propõe em seu artigo “Não há o melhor método – por quê?”² Nesse estudo, o pesquisador afirma que a classificação de um método como adequado ou inadequado precisa de redefinições. O estabelecimento de critérios aleatórios para a análise, por parte do professor, da natureza de um determinado método, pouco o auxilia em sua prática diária. Diante dessa problemática, Prabhu, *op.cit.* afirma que há um elemento primordial no processo de seleção de métodos, que é o **senso de plausibilidade** do professor, ou seja, a compreensão por parte desse profissional acerca de sua própria prática de ensino.

² Tradução do original: “There is no Best Method – Why?”.

concepção do processo de ensino-aprendizagem como transmissão de informações aos alunos, que retêm consciente e formalmente os dados passados.

Em contrapartida, frente a esse cenário pouco motivador para o ensino de línguas no Brasil, surgem profissionais dispostos a reconstruírem suas próprias práticas, guiados por uma abordagem comunicativa de ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 2005), apesar dos inúmeros obstáculos encontrados na escola, principalmente pública, brasileira. Nesse contexto em que nos encontramos, entretanto, apesar dos esforços de muitos profissionais da área, há ainda uma grande distância entre o dizer e o fazer; entre o discurso do professor/pesquisador sobre a melhor forma de ensinar e aprender uma língua e a prática na sala de aula.

Atualmente, a produção científica da área da LA representa, também, uma forma de aproximação entre o discurso acerca da melhor forma de ensinar línguas e a prática em sala de aula, com vistas a uma renovação do ensino de línguas no contexto brasileiro. Há uma tentativa constante, por parte dos profissionais na área de ensino de línguas, de adaptação aos avanços científicos e às inovações metodológicas, ao mesmo tempo em que tentam superar a falta de incentivos a sua formação contínua e as limitações inerentes ao ensino de línguas no país, tais como a falta de materiais adequados, as salas de aula bastante numerosas, o número reduzido de horas destinadas às aulas de LE, dentre outros obstáculos.

Outra característica marcante do cenário atual do ensino de línguas no Brasil, além do difícil quadro apontado, é a existência de duas grandes vertentes metodológicas que orientam o ensino de línguas estrangeiras: a abordagem gramatical / tradicional / formalista, com foco no estudo dos aspectos formais da língua, e a abordagem comunicativa / nocio-funcional / significativista, cuja ênfase está no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos a partir da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993). Essas duas ramificações metodológicas serão mais bem analisadas, posteriormente, após o levantamento de algumas das diferentes visões acerca do conceito de abordagem de ensinar línguas, tema do tópico seguinte.

- *vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;*
- *reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;*
- *construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;*
- *construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;*
- *ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;*
- *utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.*

Atualmente, com a maior valorização da construção do conhecimento e do acesso à informação, surge um campo ainda mais favorável ao ensino de línguas estrangeiras enquanto instrumento para aquisição desses requisitos tão valorizados pelo mundo contemporâneo e presentes na legislação vigente. A educação passou a ser tema de fóruns internacionais e o professor de línguas, diante desse cenário, precisou adaptar-se às novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras.

Percebe-se, assim, diante dessa nova dimensão conquistada pela Educação no Brasil, a necessidade de um maior investimento na formação desse professor e não somente no descobrimento de uma determinada metodologia para ensinar línguas. Estamos em um momento de auxiliar os professores de línguas a compreenderem suas ações a partir da reflexão sobre sua abordagem de ensinar, da auto-observação de sua prática em sala de aula e de sua visão de mundo (ALMEIDA FILHO, 2005).

Entretanto, apesar dos grandes avanços tecnológicos, vivemos, segundo Almeida Filho *op. cit.*, em uma época em que muitos professores de línguas ainda enfrentam problemas por terem uma deficiente competência lingüístico-comunicativa, associada a um ensino de LE ainda bastante influenciado por práticas tradicionais, como, por exemplo, a

A partir dessa proposta de flexibilidade curricular, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam e indicam sugestões para o ensino de LE no Terceiro e Quarto Ciclos (de 5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (que, atualmente, encontram-se em processo de reformulação), baseados no princípio da transversalidade, abordando questões ou temas práticos relativos à vida diária do aluno, a saber:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (PCN, p. 15).

Os PCNs não apresentam especificações acerca de uma determinada metodologia para o ensino de línguas na escola brasileira, mas sugerem que seja dada uma maior ênfase à leitura, sugestão que tem gerado polêmicas no meio acadêmico por não representar um objetivo direcionado à comunicação com e na língua-alvo, corroborando para a consolidação da idéia de que aprender uma LE somente é possível em um curso livre e nunca na escola pública, como podemos perceber já na apresentação do documento:

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (PCN, p. 15).

Os PCNs apontam como metas centrais que, ao longo dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, o aluno esteja apto a (PCN, pp. 66/67):

- *identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;*

utilizado nos Estados Unidos. Mesmo diante de críticas e obstáculos, os anos 40 e 50 simbolizaram o auge do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Em 1961, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inicia-se um processo de descentralização do ensino no Brasil, ampliando as tomadas de decisão, também, para o Conselho Federal de Educação. Assim, as decisões acerca do tema ficaram sob responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. Entretanto, apesar do intuito de descentralização do ensino, a carga horária destinada a essa disciplina foi reduzida a menos de 2/3 do que era anteriormente e essa época simbolizou, mais uma vez, o fim dos bons tempos no ensino de línguas no Brasil.

Posteriormente, em 1971, foi publicada a nova LDB, Lei nº. 5.692, que reduziu em um ano a escolaridade e enfatizou a formação do indivíduo com base em uma habilitação profissional. Essas medidas geraram uma redução ainda maior na carga horária e o ensino de línguas na escola brasileira passou a ser visto como disciplina complementar a ser ofertada de acordo com as condições de cada estabelecimento. O resultado dessas mudanças foi a ausência de disciplinas de línguas estrangeiras no currículo de muitas escolas.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a nova LDB, Lei nº. 9.394. A partir de então, o ensino de 1º e 2º graus é substituído pelo ensino fundamental e médio e torna-se evidente a necessidade da oferta de línguas estrangeiras na escola pública: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Lei nº. 9.394, Art. 26, § 5º).

Surge, também, nesse momento histórico, a visão do processo de ensino-aprendizagem baseado em um "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" abandonando, assim, a idéia da existência de um único método ideal. Essa nova concepção de ensino que paira em âmbito nacional permite à comunidade escolar a predileção por uma determinada LE a ser ensinada na escola bem como pela metodologia (ou metodologias) a ser adotada pelo professor ao ensinar a língua-alvo.

horas destinadas a essa disciplina na escola brasileira foi reduzido, já no final do Império, a pouco mais da metade das horas estipuladas, anteriormente, no currículo. Essa redução na carga horária perpetuou-se durante a República. O ensino de algumas línguas clássicas, como o Grego, desapareceu; o ensino do Italiano tornou-se optativo e o Inglês e o Alemão ganharam maior visibilidade no âmbito escolar.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, deu-se a Reforma de Francisco de Campos que, entre outras contribuições, pretendia gerar uma melhoria na qualidade do ensino oferecido na escola secundária brasileira tendo uma preocupação com a formação global do aluno. Essa reforma, especialmente na área do ensino de línguas, trouxe mudanças em relação ao conteúdo e à metodologia utilizada nessa área. As línguas modernas destacaram-se nesse cenário e, pela primeira vez, introduziram-se no Brasil orientações metodológicas para uso do método direto para ensinar línguas.

A Reforma de Capanema, em 1942, também foi de extrema importância para a trajetória do ensino de línguas no Brasil. Apesar das críticas em relação às medidas adotadas a partir dessa reforma, percebeu-se uma democratização do ensino possibilitada pela equiparação entre todas as modalidades de ensino médio existentes nesse momento histórico. O ensino médio passou a ser dividido em ciclos: um primeiro ciclo chamado “ginásio” e um segundo ciclo com duas vertentes, o “clássico”, com ênfase no ensino de línguas, e o “científico”, que abordava as diversas ciências. A Reforma de Capanema preocupou-se, também, em grande medida, com as questões metodológicas; recomendou-se, nesse momento, a continuidade do uso do método direto e o foco em um ensino “prático” que associasse objetivos instrumentais, educativos e culturais.

A partir de 1930, as tomadas de decisão, referentes a aspectos da educação nacional, estavam centralizadas no Ministério da Educação, que decidia quais línguas comporiam o currículo escolar, o conteúdo a ser ensinado pelo professor e a metodologia a ser utilizada para tal finalidade. Entretanto, no que se refere à metodologia sugerida pelo Ministério da Educação, percebemos barreiras ao transpor para a sala de aula as orientações metodológicas de uso do método direto, que foi substituído por uma versão simplificada do método de leitura

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“O que faz andar o barco não é a vela enfunada,
mas o vento que não se vê”.*

Platão

2.1. A trajetória do ensino de línguas: o antes e o agora

Historicamente, desde o século XVI até os dias atuais, a trajetória do ensino de línguas no Brasil tem sofrido grande influência das tendências metodológicas internacionais. Já nas primeiras escolas jesuítas percebe-se a importância do ensino de línguas no contexto brasileiro, começando pelas línguas clássicas, como o Grego e o Latim e expandindo-se, posteriormente, às línguas modernas como o Francês, o Inglês, o Alemão, o Italiano e, mais recentemente, o Espanhol.

Ainda na época das escolas jesuítas, o valor dado ao ensino das línguas modernas não era a mesma atribuída às línguas clássicas. Foi somente em 1808, após a chegada da Família Real ao Brasil e a posterior criação do Colégio Pedro II, em 1937, associada à reforma educacional de 1855, que as línguas modernas adquiriram mais visibilidade, equiparando-se ao *status* inerente ao ensino das línguas clássicas.

Diante desse novo cenário que se desenhava, dois obstáculos foram percebidos, segundo Leffa (1999), no ensino de línguas durante o Império: a falta de metodologia adequada para o ensino das línguas modernas e os problemas na administração desse ensino. A mesma metodologia utilizada para ensinar as línguas clássicas havia sido mantida para as modernas, ou seja, manteve-se a prática tradicional da tradução de textos e da análise gramatical. A administração, por sua vez, estava centralizada nas congregações dos colégios que, apesar do aparente poder que detinha, não possuía competência para gerenciar a complexidade do processo de ensinar e aprender uma língua.

E foi nesse período, diante desses fatores e de outros como a descrença em relação à escola secundária, que começou a decadência do ensino de línguas no Brasil. O número de

e possíveis ajustes na prática do professor que poderão contribuir para uma melhor qualidade do ensino de Inglês/LE no Laboratório de Línguas, buscando adequar a realidade da sala de aula à proposta de um ensino direcionado à comunicação.

Por fim, apresentamos as considerações finais que apresentam um panorama da pesquisa realizada, bem como a sugestão de encaminhamentos considerados pertinentes tendo em vista os resultados obtidos.

A análise documental, portanto, busca identificar informações factuais nos documentos analisados a partir das questões que sejam mais relevantes para a pesquisa e de acordo com os objetivos propostos. Além disso, os documentos são uma fonte estável que pode conter evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

1.5.4.6 Sessões de reflexão

Após a análise parcial dos dados, foram realizadas sessões de reflexão junto à professora participante desta pesquisa. Apresentamos a ela, resumidamente, os resultados obtidos a partir da triangulação dos dados coletados e, em seguida, iniciamos um diálogo com o intuito de gerar momentos de reflexão acerca da abordagem de ensinar predominante no Laboratório de Línguas. Esse diálogo foi gravado em áudio e transcrito integralmente.

1.6 Organização do trabalho

O trabalho está dividido em 3 capítulos. Neste capítulo, apresentamos um panorama geral da pesquisa que realizamos sobre a abordagem de ensinar línguas no projeto de Laboratório de Línguas da rede municipal de ensino em Palmas, capital do estado do Tocantins, recém implementado. Explicitamos as motivações e justificativas para o estudo, os objetivos e perguntas de pesquisa norteadoras da nossa investigação e os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar esses objetivos.

O capítulo II se refere aos pressupostos teóricos em que nos baseamos para a concretização desta pesquisa e para a análise dos dados (a gravação e observação das aulas-amostras, a aplicação dos questionários, a realização das entrevistas, a avaliação dos livros didáticos utilizados no laboratório e a análise documental de documentos institucionais).

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise realizada a partir dos dados coletados nas primeiras fases dessa investigação e as possíveis respostas para as perguntas de pesquisa propostas no capítulo I, bem como as conclusões parciais dos resultados alcançados

discorrer sobre o tema proposto com base em suas experiências pessoais. Segundo Lüdke e André:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento (...), evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente (...). (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 36).

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada (ver anexo), que se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as alterações que julgar necessárias no decorrer do processo. O objetivo central das entrevistas realizadas foi obter, dos entrevistados, informações relativas à abordagem predominante no Laboratório de Línguas, além de reconhecer em suas percepções individuais traços característicos da dinâmica da sala de aula e de fatores contextuais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como fatores afetivos, a abordagem de aprender do aluno, a percepção dos participantes em relação aos valores sociais desejados para o curso de Inglês/LE, dentre outros.

1.5.4.5 Avaliação do LD e análise documental

Também foi realizada uma avaliação dos livros didáticos utilizados no Laboratório de Línguas e uma análise documental do planejamento institucional para o ano letivo de 2006, dos planos de aula elaborados pela professora para as aulas observadas e do projeto oficial para o Laboratório de Línguas elaborado por seus idealizadores no ano de 2005.

A análise documental é também uma importante técnica para a coleta de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando novos aspectos de um tema. São considerados documentos *qualsquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano* (PHILLIPS, 1974, apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

se encontram geograficamente dispersas, além de possibilitar maior segurança e liberdade para os participantes devido ao anonimato.

Nesta pesquisa, foram utilizados questionários semi-estruturados, contendo questões de tipo abertas e fechadas, classificados em quatro categorias: questionário A – para a coordenadora, questionário B – para a professora, questionário C – para os alunos da 4ª série e questionário D – para os alunos da 8ª série (ver anexo).

O objetivo da aplicação desses questionários foi o levantamento de dados acerca das percepções dos participantes sobre as fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (1993), com o intuito de analisar a abordagem vigente nas aulas de LE (Inglês) ministradas no contexto pesquisado.

1.5.4.4 Entrevistas

De acordo com a perspectiva qualitativa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Uma entrevista *é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional* (LAKATOS, 1985). O objetivo central dessa técnica é a obtenção de informações do entrevistado sobre um tema específico e de acordo com os propósitos do pesquisador. Segundo Lüdke e André (1986), *na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação entre entrevistador e entrevistado, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.*

Uma grande vantagem desse instrumento é a captação imediata da informação desejada, seja sobre assuntos de natureza pessoal ou de cunho complexo. Além disso, permite o aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos utilizados de alcance mais superficial. A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações. É importante observar que na pesquisa há uma maior interação entre pesquisador e entrevistado, especialmente nas entrevistas não-estruturadas ou semi-estruturadas, em que não há uma rigidez na estrutura da ordem das questões. Nesse tipo de entrevista, quem responde pode

Nessa pesquisa, optamos por gravar em vídeo e observar uma seqüência de seis aulas típicas de Inglês/LE ministradas no Laboratório de Línguas nas duas turmas selecionadas. O objetivo principal dessas observações foi obter dados sobre a abordagem de ensinar e aprender línguas, predominante nesse contexto, da qual os agentes do processo de ensino-aprendizagem, em geral, têm pouca consciência, mas que influenciam e orientam sobremaneira seus comportamentos em sala de aula.

1.5.4.2 Gravação das aulas e notas de campo

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente. Durante a observação das aulas, foram realizadas anotações e registros de diversos tópicos a serem analisados ao longo do nosso estudo, tais como elementos característicos da dinâmica na sala de aula e da natureza da abordagem vigente nesse contexto.

O objetivo central das notas de campo foi tentar perceber o comportamento dos participantes na sala de aula e se esse comportamento de fato representa o que esses agentes acreditam ser o processo de ensinar e aprender línguas, para tentar compreender, assim, a abordagem predominante nesse contexto e os fatores que influenciam essa predominância.

Como aporte para nossa análise, foram gravadas em vídeo seis aulas seqüenciais, com duração de 50 minutos cada: três aulas ministradas na 4ª série e outras três ministradas na 8ª série do Ensino Fundamental na escola integrante do projeto.

1.5.4.3 Questionários

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, preferencialmente. Uma das vantagens do uso de questionários é a possibilidade de abranger, simultaneamente, um grande número de pessoas, inclusive as que

se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.

Assim, os resultados de uma investigação científica somente se viabilizam devido à adequada escolha de instrumentos a serem utilizados pelo pesquisador para subsidiar seus estudos com dados relevantes para o conhecimento e para a compreensão de um determinado contexto. Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

1.5.4.1 Observação

A observação ocupa lugar de destaque nas atuais concepções de pesquisa em educação, pois possibilita o contato direto entre o pesquisador e o objeto a ser estudado. Entretanto, para que seja considerada um instrumento válido de pesquisa científica, a observação deve estar fundamentada em um planejamento minucioso e em uma preparação rigorosa por parte do pesquisador, que deve planejar com antecedência o que irá observar e como o fará.

Além disso, o pesquisador deverá tomar decisões quanto a sua participação no estudo, quanto à explicitação dos objetivos da pesquisa junto aos participantes desta e quanto a sua forma de inserção no contexto pesquisado (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Nesta pesquisa, participamos de forma direta, explicitando aos participantes desde o início do estudo nossos objetivos e metas e que nossa inserção no grupo seria na qualidade de observador participante.

Segundo Lakatos (1985), *a observação é uma técnica de coleta de dados que para conseguir informações utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.* É o ponto de partida da investigação social. A observação direta envolve, ainda, uma série de estratégias e técnicas metodológicas, além da observação direta da realidade, tais como notas de campo e entrevistas.

PROFESSORA DO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS

Sexo	Idade	Formação acadêmica	Cursos de pós-graduação	Tempo de atuação na área do ensino de LE
Feminino	49 anos	Licenciatura em Letras – Português / Inglês	Não possui nenhum curso de pós-graduação	20 anos

ALUNOS DA 4ª SÉRIE

Aluno	Sexo	Idade	Experiência anterior com aprendizagem de LE	Experiência de aprendizagem com qual LE	Local da experiência
A1	Feminino	10 anos	Sim	Inglês	Em escola pública
A2	Feminino	10 anos	Não	-	-
A3	Feminino	11 anos	Não	-	-
A4	Masculino	10 anos	Não	-	-
A5	Masculino	10 anos	Não	-	-
A6	Feminino	11 anos	Não	-	-
A7	Feminino	10 anos	Não	-	-
A8	Feminino	10 anos	Não	-	-

ALUNOS DA 8ª SÉRIE

Aluno	Sexo	Idade	Experiência anterior com aprendizagem de LE	Experiência de aprendizagem com qual LE	Local da experiência
A9	Feminino	14 anos	Sim	Inglês	Em curso livre
A10	Masculino	14 anos	Não	-	-
A11	Masculino	13 anos	Não	-	-
A12	Masculino	14 anos	Sim	Inglês	Em curso livre
A13	Feminino	13 anos	Não	-	-
A14	Feminino	14 anos	Não	-	-
A15	Masculino	14 anos	Não	-	-
A16	Masculino	14 anos	Sim	Inglês	Em curso livre

1.5.4 Instrumentos de pesquisa

Uma das fases de fundamental importância para o êxito de um estudo é a opção por uma metodologia ou técnica de pesquisa que atenda às necessidades e aos objetivos propostos. Segundo Lakatos (1985), *técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que*

idealizador / coordenador do projeto do Laboratório de Línguas, o professor de LE (Inglês) das turmas selecionadas e os alunos participantes matriculados no projeto.

Uma das idealizadoras do projeto do Laboratório de Línguas, e sua atual coordenadora, foi a primeira participante a ser entrevistada. Ela é graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e em suas respectivas literaturas, e possui especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, atuando há 8 anos na área de ensino de LE (Inglês).

Outra participante da nossa pesquisa foi a professora que ministra as aulas. Ela também é graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e trabalha há mais de 20 anos na área de ensino de LE (inglês). No projeto do Laboratório de Línguas, ministra aulas em todas as séries do Ensino Fundamental.

E, por último, mas igualmente importantes, encontram-se os outros participantes da nossa pesquisa: os alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental da mencionada escola. Esses alunos encontram-se na faixa etária entre 10 e 14 anos e pertencem a famílias que, em geral, têm baixo poder aquisitivo. Dentre os alunos matriculados no curso de Inglês/LE que responderam os questionários aplicados, selecionamos, aleatoriamente, 16 alunos como participantes da pesquisa (8 alunos de cada turma) e, desse total de participantes, escolhemos 6 alunos (3 alunos de cada turma) para participarem da entrevista oral acerca de suas percepções sobre a dinâmica das aulas de LE (Inglês) ministradas no projeto do Laboratório de Línguas.

Para melhor visualização por parte do leitor, apresentamos os participantes da pesquisa conforme os quesitos especificados no seguinte quadro:

COORDENADORA DO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS

Sexo	Idade	Formação acadêmica	Cursos de pós-graduação	Tempo de atuação na área do ensino de LE
Feminino	30 anos	Licenciatura em Letras - Inglês	Especialização em Metodologia de Ensino da Língua Inglesa	8 anos

retrata com maior fidelidade e abrangência a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e seus reflexos, também, fora da sala de aula.

1.5.2 Contexto

Nossa pesquisa teve como cenário uma escola da rede municipal de ensino em Palmas – TO, participante de um projeto municipal de criação de Laboratórios de Línguas, que ofereçam à comunidade a oportunidade de entrar em contato com diferentes línguas estrangeiras, gratuitamente. O projeto foi implantado nessa escola no segundo semestre de 2005 e, atualmente, atende a cerca de 480 alunos, entre 10 e 14 anos, matriculados no Ensino Fundamental. O Laboratório de Línguas é parte de um projeto maior, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, que, além dos cursos de línguas estrangeiras, oferece aos alunos, no período contrário ao das aulas regulares, cursos de informática e de práticas desportivas.

Para este estudo, foram selecionadas duas turmas, uma da 4ª série e outra da 8ª série do Ensino Fundamental, com, respectivamente, 10 e 13 alunos matriculados no curso de Inglês/LE. São, portanto, dois níveis distintos, cada qual com faixa etária diferente e fazem uso de diferentes livros didáticos. O curso possui carga horária de 100 minutos semanais, divididos em duas aulas de 50 minutos cada.

O foco da nossa pesquisa está nas aulas-amostras observadas nessa escola, participante do projeto do Laboratório de Línguas, e na contraposição das constatações acerca da abordagem vigente nesse contexto e sua relação com o discurso institucional acerca da abordagem de ensinar idealizada para esse projeto.

1.5.3 Participantes da pesquisa

Para realização desta investigação, elegemos, como sujeitos participantes da pesquisa, três agentes influentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a saber: o

3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Há uma multiplicidade de dimensões em uma determinada situação e esse tipo de estudo enfatizará essa complexidade natural das situações.*
4. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. O pesquisador fará uso de uma variedade de informações, oriundas de fontes diversas e coletadas em diferentes momentos.*
5. *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo, de modo que o leitor possa fazer suas generalizações e aplicações pessoais a partir dos dados relatados.*
6. *Os estudos de caso procuram representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social. O pesquisador trará para o estudo a divergência de opiniões, revelando seu próprio ponto de vista acerca da questão.*
7. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os estudos de caso apresentam, geralmente, um estilo informal e narrativo.*

Alguns questionamentos podem ser levantados ao longo do desenvolvimento do estudo de caso, como, por exemplo, a questão da generalização dos resultados obtidos. A generalização pode ocorrer em pelo menos dois contextos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986): no primeiro, a generalização ocorre no âmbito do indivíduo, que poderá estabelecer uma generalização naturalística em relação aos resultados do estudo através de um processo formal e intuitivo ao mesmo tempo, percebendo semelhanças entre esse caso em particular e outros por ele vivenciados. O leitor usará esse conhecimento para desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões. No segundo caso, a generalização ocorre no âmbito acadêmico ou profissional, em que diferentes leitores reconhecem bases comuns de diferentes estudos de caso desenvolvidos em diferentes contextos permitindo, assim, uma ampliação do objeto estudado.

O estudo de caso, portanto, é uma forma de conhecer e compreender com maior eficácia o contexto escolar e suas peculiaridades – no caso específico desta pesquisa – já que

preocupação por parte do pesquisador em pensar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto cultural amplo, relacionando o que ocorre dentro e fora da escola.

Esta pesquisa, por objetivar a compreensão e descrição da abordagem vigente no cotidiano do Laboratório de Línguas, tem relação com a pesquisa etnográfica e está inserida na modalidade de pesquisa denominada estudo de caso, pois objetiva o estudo do funcionamento do supracitado projeto de Laboratório de Línguas e as possíveis mudanças ou intervenções necessárias para uma melhor adaptação deste às metas institucionais propostas inicialmente por seus idealizadores. Nossa pesquisa é um estudo de caso, dentre outros fatores, por descrever uma unidade, um contexto educacional específico, no caso, uma sala de aula, representante de uma porção maior que é o projeto do Laboratório de Línguas, que faz parte da rede municipal de ensino de Palmas – TO.

A escolha do estudo de caso, como metodologia para realização dessa pesquisa, justifica-se pela necessidade de focalizar um determinado evento pedagógico pertencente a um contexto específico de ensino de línguas, com vistas a uma melhor compreensão da prática de um professor em seu ambiente profissional, de um fenômeno isolado, pertencente a um determinado grupo ou classe (TELLES, 2002). O estudo de caso é, assim, uma tentativa de compreender um contexto único, uma situação singular da realidade inserida em um todo.

O estudo de caso é a pesquisa acerca de um contexto específico e claramente definido. É o estudo de um fato singular, único, ainda que, posteriormente, sejam evidenciadas semelhanças com outros casos ou situações (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). As principais características de um estudo de caso qualitativo, segundo as autoras, são:

- 1. Os estudos de caso visam à descoberta. O pesquisador deverá estar atento a novos elementos que possam surgir ao longo da pesquisa.*
- 2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Para uma melhor apreensão do objeto, o pesquisador deverá considerar o contexto em que este está inserido.*

pesquisa seja adequado à natureza subjetiva das questões relativas ao uso da linguagem, objeto de análise no campo da LA (MOITA LOPES, 1996).

O presente estudo se insere nessa tendência atual de pesquisas de natureza qualitativo-interpretativista, pois nosso foco de interesse está centrado em elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e ao uso da linguagem em um contexto real de sala de aula; em observar a abordagem de ensinar do professor e seu reflexo na dinâmica das aulas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André, (1986), a pesquisa qualitativa em educação apresenta cinco características básicas:

1. *Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.*
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.*
4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.*
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.*

A pesquisa qualitativa ou naturalista, portanto, para esses autores, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. No cenário atual, destacam-se, principalmente, dois tipos de pesquisa qualitativa: a etnográfica e o estudo de caso.

A etnografia na sala de aula, para Moita Lopes (1996), é a descrição da vida diária (de um contexto de ensinar e aprender uma língua) dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas e a tentativa de interpretação desse processo. A pesquisa etnográfica caracteriza-se, principalmente, por tentar descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Sob essa perspectiva, deve haver, nesse tipo de investigação, a

coletados; e) conclusões parciais da análise e f) considerações finais que incluam proposta de ajuste, caso necessário.

Para a coleta de dados foram realizadas gravações em vídeo de seis aulas-amostras, com duração de 50 minutos cada, acompanhadas por anotações de campo a partir da observação dessas aulas. Posteriormente, aplicamos questionários semi-estruturados, contendo questões abertas e fechadas, junto à coordenadora do projeto do Laboratório de Línguas, à professora integrante do projeto e aos alunos de duas turmas selecionadas para participar da pesquisa. Os questionários contêm aspectos relacionados às quatro fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), com o intuito de melhor analisar e descrever a abordagem predominante no contexto da pesquisa. Em seguida, passamos às entrevistas semi-estruturadas, também com a coordenadora, a professora e os alunos participantes.

Na fase da análise dos dados coletados, passamos à construção de idéias e constatações acerca da abordagem predominante no Laboratório de Línguas e à avaliação do LD adotado nesse contexto.

Na fase seguinte, contrapomos o resultado da análise da abordagem vigente no Laboratório de Línguas ao discurso institucional sobre a abordagem idealizada para esse projeto, a fim de detectar elementos em consonância e/ou dissonância em relação à proposta inicial de um ensino de línguas comunicativo, presente no projeto-piloto desse laboratório, e apresentamos possíveis ajustes para casos de distanciamento da abordagem predominante nesse contexto em relação à abordagem comunicativa proposta inicialmente, além de realizarmos sessões de reflexão junto à professora acerca do resultado parcial da análise dos dados.

1.5.1 Tipo de pesquisa

Atualmente, nota-se uma tendência cada vez maior por pesquisas de base interpretativista na produção científica na área de LA, pois se acredita que esse tipo de

2. *Qual a relação entre a abordagem vigente nas aulas e a abordagem idealizada para o Laboratório de Línguas?*
3. *Em que aspectos a abordagem vigente se aproxima ou se distancia da abordagem proposta pelos idealizadores do projeto? Quais as causas de possíveis distanciamentos encontrados entre o planejar e o realizar no Laboratório de Línguas?*

1.5 Metodologia

Pesquisar é tentar conhecer uma dada realidade a partir da adoção de um procedimento formal, reflexivo e crítico com o intuito de descobrir fatos novos em relação a essa realidade (LAKATOS, 1985). Para alcançar esse objetivo, a pesquisa envolve as seguintes etapas: a) seleção do tópico a ser investigado; b) definição e diferenciação do problema; c) levantamento de hipóteses de trabalho; d) coleta, sistematização e classificação dos dados; e) análise e interpretação dos dados; e) relatório do resultado da pesquisa.

Baseando-nos nessa compreensão, no que se refere à natureza, aos objetivos e às fases da pesquisa científica, construímos as etapas de nosso estudo partindo do pressuposto de que não há pesquisa sem uma inquietação prévia, sem a necessidade de observação de uma situação no mínimo intrigante do ponto de vista científico. Essa situação intrigante em LA pode ser compreendida como aquela em que se percebem problemas de uso da linguagem enfrentados por seus usuários (MOITA LOPES, 1996). Devido a sua natureza subjetiva, atualmente, nota-se uma tendência à adoção de procedimentos metodológicos característicos da pesquisa de base interpretativista para a investigação de questões relativas ao uso da linguagem e, no nosso caso, especificamente, ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Partindo, então, desse entendimento inicial, apresentamos as seguintes fases da nossa pesquisa: a) levantamento bibliográfico; b) elaboração do arcabouço teórico; c) coleta de dados a partir dos instrumentos selecionados para tal finalidade; d) triangulação dos dados

professores, alunos e pesquisadores – acerca do planejamento e da realização de um curso de LE. Com o intuito de contribuir para o alcance dessa meta, nos propusemos a realizar essa pesquisa, que é apenas uma semente lançada para uma colheita futura.

Assim, a partir das intenções e propostas mencionadas anteriormente, apresentamos os seguintes objetivos:

- Observar, descrever e interpretar elementos da abordagem norteadora do ensinar e aprender LE (inglês) nas aulas ministradas no Laboratório de Línguas do sistema municipal de ensino em Palmas – TO e confrontar as constatações dessa análise com o discurso institucional presente no projeto-piloto elaborado para esse laboratório;
- Destacar aspectos da prática do professor em sala de aula que possam aproximar-se ou distanciar-se da proposta inicial de um ensino comunicativo de línguas, idealizada pelos coordenadores do projeto;
- Tentar compreender as causas de possíveis obstáculos encontrados pelo professor ao transpor para a sala de aula as metas comunicativas propostas, apontando, caso necessário, possíveis ajustes para distorções observadas em relação a essas metas.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, as perguntas norteadoras desta pesquisa são as seguintes:

1. *Qual a abordagem predominante nas aulas de Inglês (LE) ministradas no Laboratório de Línguas?*

Assim, tendo como meta a possibilidade de proporcionar um trabalho científico que seja útil à consolidação desse projeto e de incentivar uma atitude de reflexão, por parte de coordenadores, professores e alunos, acerca da abordagem predominante no Laboratório de Línguas, justificamos nossa pesquisa, acreditando que a consciência a respeito da cultura de ensinar e aprender (abordagem) línguas pode ajudar no reconhecimento e tratamento de possíveis conflitos gerados em sala de aula.

1.3 Objetivos da pesquisa

Partindo, então, das inquietações mencionadas no tópico anterior e com o intuito de tentar avaliar e compreender de forma eficaz a dinâmica das aulas ministradas no Laboratório de Línguas, optamos por observar, analisar e descrever a prática do professor em sala de aula por meio da análise da abordagem vigente nesse contexto. Nosso objetivo é compreender o porquê de suas ações ao ensinar a língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1999), como essas ações influenciam a aprendizagem dos alunos e o quão distante ou próxima essa abordagem se encontra dos objetivos iniciais propostos pelos idealizadores do projeto do Laboratório de Línguas.

Por meio da análise da abordagem predominante no Laboratório de Línguas – realizada a partir da observação das fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993) – poderemos observar se existem dificuldades, por parte do professor, ao transpor para sua prática em sala de aula as metas comunicativas presentes no projeto-piloto do laboratório e tentar compreender, assim, os fatores geradores dessas dificuldades, a fim de propor possíveis alternativas para uma gradativa melhoria na qualidade dos cursos de LE (Inglês), e posteriormente de Espanhol e Francês, pertencentes a esse projeto.

Além de analisar a abordagem de ensinar do professor – em que medida a sua prática se aproxima ou se distancia dos princípios da abordagem comunicativa, inicialmente proposta – constitui, ainda, como contribuição dessa pesquisa, o incentivo à atitude reflexiva e investigativa por parte dos envolvidos nesse processo investigativo – coordenadores,

do Laboratório de Línguas e dificulta o acesso deste às pesquisas na área de LA e de outras áreas afins, apesar do empenho dos idealizadores do laboratório em promoverem cursos de capacitação a esses professores com o auxílio, inclusive, de professores e consultores oriundos de outros estados brasileiros. O principal acesso dos professores integrantes do projeto do Laboratório de Línguas a pesquisas na área de ensino-aprendizagem de LE e, em especial, à literatura referente à abordagem comunicativa, ocorre, portanto – além das iniciativas individuais – por meio desses cursos esporádicos, ministrados por especialistas e/ou consultores externos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Acrescentamos, ainda, a esse cenário, a ausência de avaliações sistemáticas e contínuas da prática em sala de aula dos professores integrantes do Laboratório de Línguas, a fim de constatar em que medida os conceitos acerca da abordagem comunicativa de ensinar línguas, estudados nesses cursos, estão sendo de fato vivenciados na sala de aula.

O Laboratório de Línguas começou a ser implantado, na escola cenário da nossa pesquisa, em outubro de 2005 e as aulas tiveram início, efetivamente, em janeiro de 2006, com a oferta do curso de Inglês (LE). Por se tratar, portanto, de uma iniciativa recente e promissora, acreditamos que, se embasado teoricamente na produção científica na área da LA, o laboratório terá mais possibilidades de superar barreiras e de atender, dentro de suas possibilidades reais, as necessidades e expectativas da comunidade escolar que dele usufrui e de tentar corresponder, na prática em sala de aula, à proposta institucional de criação de um curso guiado pela abordagem comunicativa de ensinar línguas.

Além do curso de Inglês, está prevista no projeto-piloto do Laboratório de Línguas a oferta, o mais brevemente possível, dos cursos de Espanhol e Francês. Diante dessa proposta, acreditamos que seria de grande valia a realização de uma avaliação sistemática dessa primeira fase de implantação do projeto, a fim de observar se a abordagem vigente nesse primeiro ano de funcionamento do laboratório corresponde às expectativas iniciais de seus idealizadores e, principalmente, dos alunos. Essa pesquisa, por meio da avaliação realizada, poderá servir, ainda, como referência teórica e prática para a futura implantação dos cursos de Espanhol e de Francês, dando continuidade aos fatores positivos e corrigindo possíveis distorções em relação aos objetivos inicialmente propostos para o Laboratório de Línguas.

Assim, diante dessa tentativa de ruptura com algumas características tradicionais do ensino público de línguas no Brasil, que, em geral, não visam a comunicação como meta central na aprendizagem de uma LE, o projeto do Laboratório de Línguas é uma iniciativa, ainda em sua fase inicial e experimental de implantação, que pretende levar os objetivos propostos por seus idealizadores, de efetivação de um ensino guiado pela abordagem comunicativa, para a vivência real na sala de aula. Essa proposta de elaboração de um curso com bases na abordagem comunicativa de ensino de línguas despertou nosso interesse, já que muito sabemos teoricamente sobre a mencionada abordagem e, entretanto, no dia-a-dia na sala de aula, nem sempre conseguimos transformar esse nosso conhecimento sobre a abordagem desejada em ações concretas. Pesquisar esse contexto, portanto, é uma forma de analisar a relação entre a abordagem predominante, de fato, nesse cenário e a proposta inicial dos idealizadores do Laboratório de Línguas.

Além das condições desfavoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE na escola pública brasileira, mencionadas anteriormente, percebemos ainda, como fator potencialmente prejudicial à implantação do projeto do Laboratório de Línguas, a carência de cursos de graduação e de programas de pós-graduação na área específica de ensino-aprendizagem de LE no estado do Tocantins e, conseqüentemente, a escassez de programas de formação contínua que forneçam subsídios teóricos e práticos que respaldem esse tipo de iniciativa.

Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2006), não existem na região Norte cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, tampouco existe, em Palmas, capital do estado do Tocantins, curso de licenciatura em Letras, com habilitação em língua inglesa ou em outras línguas estrangeiras em instituições públicas de ensino. Encontramos, apenas, no município de Araguaína, a cerca de 400 km de Palmas, a oferta do curso de graduação em Letras, com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas (Licenciatura), na Fundação Universidade Federal do Tocantins.

A escassez de cursos de graduação e de programas de pós-graduação na área específica de LE prejudica a formação profissional do corpo docente participante do projeto

No primeiro caso, o professor está tomado por um desejo de tornar-se o professor ideal por meio da adoção de estratégias mágicas que proporcionem resultados imediatos em suas ações; no segundo caso, o professor (pesquisador) opta por um caminho um pouco mais longo, que requer dele uma atitude de pesquisa, de dedicação e de reflexão acerca de conceitos que servem de substrato para a sua abordagem de ensinar, tais como suas concepções de língua, linguagem, LE, de ensinar e aprender línguas, dentre outros Almeida Filho, *op. cit.*

Analisando esses dois caminhos enquanto instrumentos na busca de uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem de uma língua e, conseqüentemente, da abordagem de ensinar do professor, optamos por percorrer o segundo caminho, o da reflexão, como ponto de partida para a análise da abordagem vigente nas aulas de LE (inglês) do Laboratório de Línguas da rede municipal de ensino em Palmas – Tocantins, a fim de contribuir positivamente para a consolidação e ampliação desse projeto.

Diferentemente de apenas descrever a abordagem de ensinar do professor ou de classificar a sua prática como predominantemente estruturalista ou comunicativa, tentamos compreender, a partir desta pesquisa, o porquê das ações desse professor na sala de aula, *porque ele ensina como ensina e não de outra maneira* (ALMEIDA FILHO, 1999) e a repercussão dessas ações no aprender do aluno, rumo à conquista de possíveis transformações na dinâmica da sala de aula e à tomada de consciência, por parte desse profissional, acerca de sua prática.

A proposta de criação de Laboratórios de Línguas na rede municipal de ensino no estado do Tocantins pode ser considerada uma iniciativa bastante ousada se considerarmos os inúmeros obstáculos existentes na escola pública brasileira, tais como a falta de estrutura física, o difícil acesso de alunos e professores às novas tecnologias, a má remuneração do corpo docente, o excesso de alunos em sala de aula, dentre outros. Os idealizadores do projeto do Laboratório de Línguas, apesar de inseridos nesse cenário caótico, propuseram a construção de um curso de LE que se distanciasse, em certa medida, da tradicional prática mecanicista do ensino de LE na escola pública brasileira.

competência comunicativa¹ de seus alunos e o acesso democrático ao conhecimento lingüístico e cultural por meio da promoção de um ensino de qualidade na rede pública (SEMED, 2005).

Outro fator motivador para a escolha desse cenário foi a proposta de ampliação desse projeto para outras línguas estrangeiras (línguas espanhola e francesa), pois, inicialmente, são oferecidos apenas cursos em língua inglesa. Nesse sentido, esta investigação pretende propiciar, para a implantação dos novos cursos, alguns subsídios teóricos e práticos para que sejam aprimorados possíveis fatores em desarmonia com a produção científica atual em LA e com a própria proposta institucional, que prevê um ensino de línguas com base na abordagem comunicativa.

Descrever as características metodológicas presentes na prática do professor ou apenas classificar a abordagem predominante no Laboratório de Línguas de acordo com uma ou outra corrente filosófica não são os únicos objetivos desta investigação, mas, também, o reconhecimento de fatores internos e externos intervenientes na abordagem de ensinar do professor. A partir dessa análise, pretendemos apontar possíveis caminhos para que se possa, gradativamente, levar os princípios da abordagem comunicativa – presentes no projeto inicial desse laboratório – para a realidade da sala de aula.

1.2 Justificativa

Os professores, ao longo de sua trajetória enquanto profissionais da área de ensino de línguas, buscam compreender e explicar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Almeida Filho (2005), há pelo menos dois caminhos a serem percorridos nessa busca: o da procura de um método ideal, que solucione todos os problemas encontrados na sala de aula, e o da reflexão acerca da nossa própria prática.

¹ A competência comunicativa é concebida, nesta pesquisa, a partir da definição de Almeida Filho (1997): “*um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente*”.

não-adequação) ainda encontra a sua frente o crivo do aluno, que também possui discurso e percepção próprios acerca da melhor forma de aprender uma língua.

A transposição desses diferentes discursos para a sala de aula, associada, ainda, a fatores que podem intervir no processo de ensinar e aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1987) – tais como a afetividade na sala de aula, a abordagem do LD utilizado, a abordagem de aprender do aluno, dentre outros – nem sempre ocorre de forma harmônica, podendo gerar, no momento de intersecção entre os diferentes discursos e concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, *discrepâncias* (BARCELOS, 2005) entre discurso e prática, entre crenças e vivências, entre escolha metodológica e necessidades contextuais.

A observação da dinâmica da sala de aula, por meio de uma análise da abordagem vigente, como fator promotor de reflexão por parte de dirigentes, professores e alunos e a conseqüente melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1999), pode ser uma forma de aproximar o professor da produção teórica e prática proporcionada por programas de pós-graduação em LA. O autoconhecimento e as impressões obtidas a partir da análise da abordagem predominante no ensinar do professor permitem a tomada de consciência, por parte dos agentes envolvidos nesse processo, sobre o porquê das ações observadas em sala de aula e o quão próximas (ou distantes) elas estão do discurso idealizado por esses próprios agentes e, sobretudo, das pesquisas acadêmicas.

Motivados por essa complexa relação entre a diversidade de discursos e concepções acerca dos rumos para o ensino de línguas e a prática na sala de aula, optamos por investigar a natureza da abordagem vigente num Laboratório de Línguas (Inglês) do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino em Palmas – Tocantins, contraposta ao discurso institucional acerca da abordagem de ensinar línguas, idealizada para esse laboratório.

O projeto do Laboratório de Línguas é financiado pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas e tem como base filosófica e metodológica, teoricamente, as diretrizes propostas pelos PCNs e a literatura referente à abordagem comunicativa de ensino de línguas. Segundo seus idealizadores, o Laboratório de Línguas visa o desenvolvimento da

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

1.1 Introdução

A tentativa de melhorar a qualidade do ensino de línguas, e não simplesmente a descrição de um método ideal que contemple as expectativas e necessidades de professores, alunos e gestores do processo de ensino-aprendizagem, ainda é uma meta presente no âmbito da investigação científica na área da linguagem, haja vista a perceptível concentração de projetos de pesquisa em LA com ênfase no ensino-aprendizagem de línguas (LE e LM) nos programas de pós-graduação no Brasil e, em especial, na formação de professores.

Entretanto, percebemos que os resultados alcançados pelos cientistas aplicados ainda são pouco utilizados na sala de aula de línguas. O usufruto das conquistas e dos avanços das pesquisas desenvolvidas em LA é substituído, geralmente, por uma alienação, na escola, em relação ao desenvolvimento teórico e prático produzido por programas de pós-graduação. O discurso acadêmico ainda não ecoa, plenamente, na prática da sala de aula de línguas.

Existem diferentes discursos acerca dos mecanismos ideais para lograr melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas, direcionando as ações do professor em sala de aula. As políticas lingüísticas e públicas concretizadas nas propostas e diretrizes para a educação brasileira, presentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), estabelecem o caminho a ser percorrido pelo ensino público no contexto atual. À luz dessas diretrizes, os gestores escolares estabelecem metas e elaboram seus planejamentos para os cursos que serão ministrados, em contexto próprio, nas instituições correspondentes. Assim sendo, o professor, por sua vez, busca adequar seu próprio discurso, suas ações e suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas às normas institucionais. O resultado dessa adequação (ou

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA A COORDENADORA

Prezada Coordenadora:

Esse questionário faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado que pretende analisar o processo de ensino / aprendizagem de língua inglesa no Laboratório de Línguas.

Não existem respostas certas nem erradas.

Queremos apenas a sua opinião sincera.

Sua identidade será preservada.

Legenda:

LE: Língua Estrangeira

LD: Livro Didático

Sobre você...

Formação Acadêmica:

__ Ensino Médio

__ Graduação. Curso: _____

__ Pós-Graduação. Curso: _____

__ Outra. Qual: _____

Cursos de aperfeiçoamento em língua inglesa e/ou ensino-aprendizagem de LE:

Há quanto tempo trabalha na área de ensino de LE?

Na sua opinião, que outro idioma a escola poderia oferecer, além do inglês?

__ Espanhol

__ Italiano

__ Francês

__ Japonês

__ Outro. Qual? _____

Sobre o planejamento e o material didático...

1. O planejamento para o curso de inglês está fundamentado em uma abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de LE? Explique:

2. Quem participou do processo de avaliação e seleção do LD adotado no curso de inglês? (marque uma ou mais alternativas)

__ Direção

__ Coordenação da Escola

__ Representantes Governamentais

__ Professores que utilizariam o LD

__ Alunos

__ Outros. Quem? _____

__ Consultor Externo

3. Houve alguma pesquisa sobre os objetivos e as necessidades dos alunos em relação ao Laboratório de Línguas e/ou ao LD? Explique:

4. Que critérios foram considerados no processo seleção do LD? (marque uma ou mais alternativas)

__ Indicação de outros profissionais

__ Objetivos do LD

__ Catálogos e folders de Editoras

__ Objetivos do Curso de Inglês

__ Conteúdo / Temas do LD

__ Objetivos dos Alunos

__Qualidade das Tarefas / Textos do LD
__Aspectos Visuais do LD
__Custo do LD (fator econômico)
__Abordagem do LD

__É um dos livros mais utilizados hoje
__Outros. Quais?

5. O planejamento do curso e a seleção do LD tiveram bases teóricas que orientassem esses processos? Explique:

6. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e negativos do LD utilizado no curso de inglês? Explique:

Positivos:

Negativos:

Sobre as aulas e a avaliação...

7. O que é uma aula COMUNICATIVA? Explique:

8. Você acha que seria possível a existência, bem sucedida, de um curso de línguas estrangeiras que não utilizasse LD? Por quê?

9. Como é feita a avaliação do rendimento dos alunos no curso de inglês? Explique:

10. Na sua opinião, o que é LÍNGUA? Explique:

11. Na sua opinião, o que é LINGUAGEM? Explique:

12. Na sua opinião, o que significa ensinar e aprender uma LE? Explique:

Se quiser, deixe sua opinião sobre o Laboratório de Línguas, sobre o curso de inglês, sobre o LD...

Obrigada! 😊

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA

Prezada Professora:

Esse questionário faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado que pretende analisar o processo de ensino / aprendizagem de língua inglesa no Laboratório de Línguas.

Não existem respostas certas nem erradas.

Queremos apenas a sua opinião sincera.

Sua identidade será preservada.

Legenda:

LE: Língua Estrangeira

LD: Livro Didático

Sobre você...

Formação Acadêmica:

Ensino Médio

Graduação. Curso: _____

Pós-Graduação. Curso: _____

Outra. Qual: _____

Cursos de aperfeiçoamento em língua inglesa e/ou ensino-aprendizagem de LE:

Há quanto tempo trabalha na área de ensino de LE?

Na sua opinião, que outro idioma a escola poderia oferecer, além do inglês?

Espanhol

Italiano

Francês

Japonês

Outro. Qual? _____

Sobre o material didático...

1. Você participou do processo de seleção do LD adotado no curso de inglês?

SIM. Como foi a sua participação?

NÃO. Você gostaria de ter participado desse processo? Por quê?

2. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e negativos do LD utilizado no curso de inglês? Explique:

Positivos:

Negativos:

Sobre as aulas...

3. O que é uma aula COMUNICATIVA? Explique:

4. Você considera as suas aulas comunicativas? Por quê?

5. Marque as atividades importantes, na sua opinião, para o processo de ensino-aprendizagem de LE (marque uma ou mais alternativas):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Compreensão auditiva | <input type="checkbox"/> Debates |
| <input type="checkbox"/> Jogos | <input type="checkbox"/> Exercícios escritos |
| <input type="checkbox"/> Dinâmicas de grupo | <input type="checkbox"/> Músicas |
| <input type="checkbox"/> Ditado | <input type="checkbox"/> Atividades por tarefas |
| <input type="checkbox"/> Cópias de textos ou de diálogos | <input type="checkbox"/> Abordagem de temas culturais |
| <input type="checkbox"/> Tradução | <input type="checkbox"/> Repetição de palavras/estruturas, após modelo |
| <input type="checkbox"/> Explicação de regras gramaticais | <input type="checkbox"/> Uso real da língua-alvo |
| <input type="checkbox"/> Conversação | <input type="checkbox"/> Abordagem de temas relacionados à vida real do aluno |
| <input type="checkbox"/> Atividades em duplas | <input type="checkbox"/> Uso de Internet/novas tecnologias |
| <input type="checkbox"/> Atividades em grupos | <input type="checkbox"/> Interação em sala de aula na língua-alvo |
| <input type="checkbox"/> Atividades individuais | |
| <input type="checkbox"/> Leitura e interpretação de textos | |
| <input type="checkbox"/> Leitura em voz alta de diálogos | |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ | |

6. Na sua opinião, qual a melhor forma de avaliar o rendimento dos alunos nas aulas de inglês? (marque uma ou mais alternativas):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Prova Escrita | <input type="checkbox"/> Atividades por Tarefas |
| <input type="checkbox"/> Prova Oral | <input type="checkbox"/> Pesquisa em Internet |
| <input type="checkbox"/> Trabalho em Grupo | <input type="checkbox"/> Outro. Como? _____ |
| <input type="checkbox"/> Trabalho Individual | |

Por quê? _____

7. Qual é o papel da gramática nas aulas de inglês? Explique:

8. Na sua opinião, o que é LÍNGUA? Explique:

9. Na sua opinião, o que é LINGUAGEM? Explique:

10. Na sua opinião, o que significa ensinar e aprender uma LE? Explique:

Se quiser, deixe sua opinião sobre o LD, sobre as aulas, sobre a escola, sobre o Laboratório de Línguas...

Obrigada! ☺

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA 4ª SÉRIE

Querido (a) aluno (a):

Esse questionário faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado que pretende analisar o processo de ensino / aprendizagem de língua inglesa no Laboratório de Línguas.

Não existem respostas certas nem erradas.

Queremos apenas a sua opinião sincera.

Sua identidade será preservada.

Sobre você...

Quantos anos você tem? _____ anos

Sexo: __masculino / __feminino

Já estudou inglês ou outra língua em outra escola? __Sim __Não

Onde? _____

Na sua opinião, que outra língua a escola poderia oferecer, além do inglês?

__Espanhol

__Italiano

__Francês

__Japonês

__Outro. Qual? _____

1. Você acha que estudar inglês é importante? Por quê?

2. Marque com um X as atividades que fazem você aprender melhor o inglês? (marque uma ou mais alternativas)

__Ler

__Decorar regras gramaticais

__Escrever

__Estudar em casa

__Copiar textos ou diálogos

__Atividades em grupo

__Ouvir diálogos/músicas

__Atividades sozinho (a)

__Observar/participar das aulas

__Conversar com as pessoas em inglês

__Repetir palavras em voz alta

__Outro. Qual? _____

Sobre o livro didático...

3. Você gosta do livro didático utilizado nas aulas de inglês? Por quê?

Sobre as aulas...

4. Você gosta das aulas de inglês? Por quê?

5. Marque com um X os materiais e recursos que, geralmente, são utilizados nas aulas de inglês (marque uma ou mais alternativas):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Livro Didático | <input type="checkbox"/> Dicionário |
| <input type="checkbox"/> Gravador (CD / Fita Cassete) | <input type="checkbox"/> Computador / Internet |
| <input type="checkbox"/> DVD ou Vídeo-Cassete | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |
| <input type="checkbox"/> Figuras / Desenhos | |

6. Marque com um X as atividades que, geralmente, são praticadas nas aulas de inglês (marque uma ou mais alternativas):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ouvir diálogos / músicas em inglês | <input type="checkbox"/> Atividades em grupos |
| <input type="checkbox"/> Jogos / Brincadeiras | <input type="checkbox"/> Atividades individuais |
| <input type="checkbox"/> Dinâmicas de Grupo | <input type="checkbox"/> Leitura e interpretação de textos |
| <input type="checkbox"/> Ditado | <input type="checkbox"/> Leitura de diálogos |
| <input type="checkbox"/> Cópias de textos ou de diálogos | <input type="checkbox"/> Debates |
| <input type="checkbox"/> Tradução | <input type="checkbox"/> Exercícios de gramática |
| <input type="checkbox"/> Exercícios escritos | <input type="checkbox"/> Músicas |
| <input type="checkbox"/> Conversação | <input type="checkbox"/> Atividades no computador / Internet |
| <input type="checkbox"/> Atividades em duplas | |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ | |

7. Na sua opinião, como são as aulas de inglês? (marque uma ou mais alternativas)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Divertidas | <input type="checkbox"/> Pouco úteis para a minha vida |
| <input type="checkbox"/> Desanimadas | <input type="checkbox"/> Inúteis para a minha vida |
| <input type="checkbox"/> Conversas em inglês | <input type="checkbox"/> Só gramática |
| <input type="checkbox"/> Interessantes | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Úteis para a minha vida | |

8. Como é a avaliação nas aulas de inglês? (marque uma ou mais alternativas)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Prova escrita | <input type="checkbox"/> Tarefas que valem ponto |
| <input type="checkbox"/> Prova oral | <input type="checkbox"/> Apresentação de trabalhos na aula |
| <input type="checkbox"/> Trabalho em grupo / dupla | <input type="checkbox"/> Apresentação de diálogos na aula |
| <input type="checkbox"/> Trabalho individual | <input type="checkbox"/> Outro. Como? _____ |

Deixe sua opinião sobre as aulas de inglês. Você acha que as aulas poderiam ser melhores? Por quê?

Obrigada! ☺

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA 8ª SÉRIE

Querido (a) aluno (a):

Esse questionário faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado que pretende analisar o processo de ensino / aprendizagem de língua inglesa no Laboratório de Línguas.

Não existem respostas certas nem erradas.

Queremos apenas a sua opinião sincera.

Sua identidade será preservada.

Sobre você...

Idade: _____

Sexo: __masculino / __feminino

Já estudou inglês ou outro idioma em outro lugar? _____

Onde? _____

Na sua opinião, que outro idioma a escola poderia oferecer, além do inglês?

__Espanhol

__Italiano

__Francês

__Japonês

__Outro. Qual? _____

1. Quais são os seus objetivos e suas expectativas nas aulas do Laboratório de Línguas?

2. Marque as atividades que facilitam a sua aprendizagem nas aulas de inglês (marque uma ou mais alternativas):

__Ler

__Conversar em inglês

__Escrever

__Decorar regras gramaticais

__Copiar textos ou diálogos

__Estudar em casa

__Ouvir diálogos/músicas

__Realizar atividades em grupo

__Observar/participar da aula

__Realizar atividades sozinho (a)

__Repetir palavras em voz alta

__Outro. Qual? _____

3. Marque SIM ou NÃO: em algum momento a professora lhe perguntou sobre seus objetivos e expectativas em relação ao Laboratório de Línguas?

__SIM. Quando e como você foi indagado?

__NÃO. Você gostaria que sua opinião fosse considerada pela escola e pela professora? Por quê?

Sobre o livro didático...

4. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e negativos do livro didático utilizado nas aulas de inglês? Explique:

Positivos:

Negativos:

5. Na sua opinião, o livro didático atende às suas expectativas e aos seus objetivos em relação ao curso de inglês? Explique:

6. Na sua opinião, os temas abordados nas aulas de inglês são úteis para a sua vida pessoal e/ou profissional? Por quê?

Sobre as aulas...

7. Marque com um X os materiais e recursos que, geralmente, são utilizados nas aulas de inglês (marque uma ou mais alternativas):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Livro Didático | <input type="checkbox"/> Dicionário |
| <input type="checkbox"/> Gravador (CD / Fita Cassete) | <input type="checkbox"/> Figuras / Ilustrações |
| <input type="checkbox"/> DVD ou Vídeo-Cassete / TV | <input type="checkbox"/> Computador / Internet |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ | |

8. Marque com um X as atividades que, geralmente, são praticadas nas aulas de inglês (marque uma ou mais alternativas):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Compreensão Auditiva | <input type="checkbox"/> Atividades em Grupos |
| <input type="checkbox"/> Jogos | <input type="checkbox"/> Atividades Individuais |
| <input type="checkbox"/> Dinâmicas de Grupo | <input type="checkbox"/> Leitura e Interpretação de Textos |
| <input type="checkbox"/> Ditado | <input type="checkbox"/> Leitura de Diálogos |
| <input type="checkbox"/> Cópias de Textos ou de Diálogos | <input type="checkbox"/> Debates |
| <input type="checkbox"/> Tradução | <input type="checkbox"/> Exercícios de Gramática |
| <input type="checkbox"/> Exercícios Escritos | <input type="checkbox"/> Músicas |
| <input type="checkbox"/> Conversação | <input type="checkbox"/> Atividades no computador / Internet |
| <input type="checkbox"/> Atividades em Duplas | |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ | |

9. Na sua opinião, as aulas de inglês são (marque uma ou mais alternativas):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Dinâmicas | <input type="checkbox"/> Pouco úteis para a minha vida |
| <input type="checkbox"/> Desanimadas | <input type="checkbox"/> Inúteis para a minha vida |
| <input type="checkbox"/> Comunicativas / Conversação | <input type="checkbox"/> Estudos da Gramática |
| <input type="checkbox"/> Interessantes | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Úteis para a minha vida | |

10. Como é a avaliação nas aulas de inglês? Marque uma ou mais alternativas:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Prova Escrita | <input type="checkbox"/> Apresentação de Diálogos |
| <input type="checkbox"/> Prova Oral | <input type="checkbox"/> Apresentação de Seminários |
| <input type="checkbox"/> Trabalho em Grupo / Duplas | <input type="checkbox"/> Tarefas que valem pontos |
| <input type="checkbox"/> Trabalho Individual | <input type="checkbox"/> Outro. Como? _____ |
| <input type="checkbox"/> Execução de Tarefas na aula | |

Deixe sua opinião sobre as aulas de inglês. Você acha que algum aspecto poderia ser melhorado? Qual?

Obrigada! ☺

APÊNDICE 5 – ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS

COORDENADORA

1. Na sua opinião, qual é a melhor forma de ensinar e aprender uma LE? Por quê? Pra você, como seria uma aula ideal de LE?
2. Qual é a abordagem norteadora do curso de LE? Por quê? Houve uma base teórica que orientou o planejamento do Laboratório de Línguas? Qual?
3. Quantos tipos de abordagem você conhece? O que é abordagem comunicativa? Explique. As aulas do Laboratório de Línguas são comunicativas? Por quê?
4. O LD selecionado é comunicativo? Por quê? Foi feita uma avaliação sistemática desse LD? Como foi essa avaliação? Quais foram os critérios de seleção do LD?
5. Os objetivos e necessidades comunicativas dos alunos foram considerados no planejamento do curso de inglês? Por quê? Como foi esse levantamento? Os temas planejados para o curso de inglês têm como base o LD? Por quê?
6. Como é uma avaliação comunicativa? A avaliação do rendimento dos alunos no curso de inglês é comunicativa? Por quê? Que tipo de avaliação foi prevista no planejamento do curso?

(além de outras questões que surgiram, espontaneamente, no decorrer da entrevista).

PROFESSORA

1. Na sua opinião, qual é a melhor forma de ensinar e aprender uma LE? Por quê? Pra você, como seria uma aula ideal de LE?
2. O que é uma aula comunicativa? Explique. As suas aulas são comunicativas? Por quê?
3. Você possui alguma referência teórica (leituras) sobre abordagem comunicativa? Qual? Quantos tipos de abordagem você conhece?
4. Você tem o LD como base para o planejamento das suas aulas? Por quê? Você utiliza materiais complementares nas suas aulas? Quais?
5. Na sua avaliação, o LD selecionado é comunicativo? Por quê? O LD atende aos objetivos do curso e dos alunos? Você fez um levantamento dos objetivos e necessidades comunicativas dos alunos em relação ao curso de inglês? Por quê? Como foi esse levantamento?
6. Na sua opinião, como seria uma avaliação comunicativa? A avaliação do rendimento dos alunos no curso de inglês é comunicativa? Por quê?
7. Por que você ensina como ensina?

(além de outras questões que surgiram, espontaneamente, no decorrer da entrevista).

ALUNOS DA 8ª SÉRIE

1. Em algum momento você foi consultado sobre seus objetivos e expectativas em relação ao curso de inglês?
2. Você acha que os temas abordados nas aulas de inglês são atuais, interessantes e têm relação com a sua vida pessoal?
3. As atividades realizadas nas aulas têm relação com a sua vida diária ou são apenas simulações de situações que dificilmente acontecerão na prática?
4. Como você gostaria que fossem as aulas de inglês? Por quê?
5. As aulas de inglês são dinâmicas, comunicativas ou são mais voltadas para o ensino de gramática?
6. Você gosta do LD utilizado? Por quê?
7. Quais são os seus objetivos ao estudar a Língua Inglesa? Na sua opinião, esses objetivos estão sendo alcançados?

(além de outras questões que surgiram, espontaneamente, no decorrer da entrevista).

ALUNOS DA 4ª SÉRIE

1. Você gosta das aulas de inglês? Por quê?
2. As atividades realizadas nas aulas são mais voltadas para conversação ou para o estudo de regras gramaticais?
3. Você gosta do livro didático utilizado? Por quê?
4. Como você gostaria que fossem as aulas de inglês?
5. Quais são os seus objetivos ao estudar a Língua Inglesa? Na sua opinião, esses objetivos estão sendo alcançados?

(além de outras questões que surgiram, espontaneamente, no decorrer da entrevista).

ANEXOS

ANEXO 1 – Teste “A” (4ª série)

ANEXO 2 – Teste “B” (8ª série)

ANEXO 3 – Unidade 1 (LD) – *Spaghetti Kids*


ANEXO 4 – Unidade 1 (LD) – *Mega*

WHAT'S YOUR NAME?


1.

LOOK, LISTEN AND POINT.



2 ASK YOUR FRIENDS AND COMPLETE. 

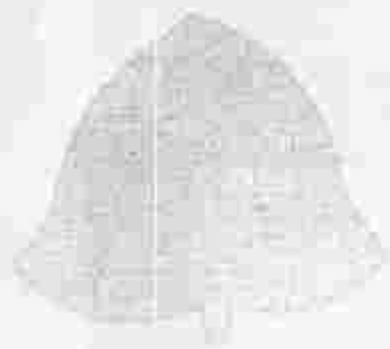


1.	TIAGO 
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

3 WRITE THE NAMES. 




SUZANA



1. LISTEN AND SAY. 



2. SAY HELLO TO YOUR FRIENDS. 









3. LET'S SING!



THE HELLO SONG

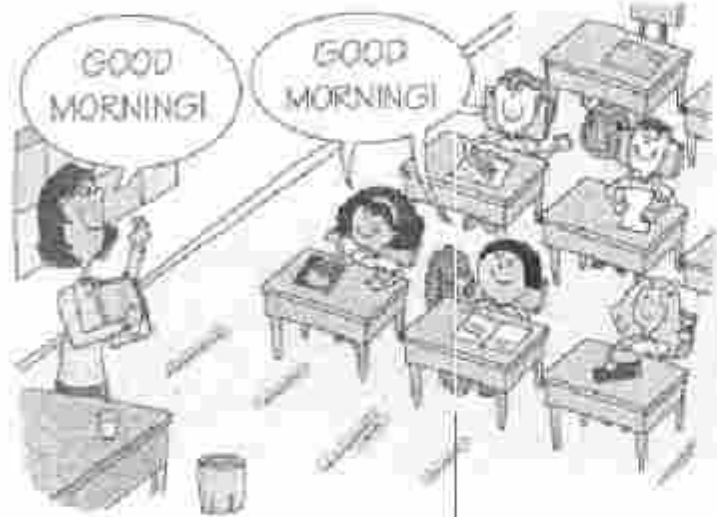
EVERYBODY SAY HELLO,
 SAY HELLO, SAY HELLO.
 EVERYBODY SAY HELLO,
 HELLO, _____

4. LISTEN AND ANSWER.

	YES	NO		YES	NO
1. 			4. 		
2. 			5. 		
3. 			6. 		

UNIT 1 * LESSON 3

I. LISTEN AND SAY.



2 FIND OUT THE WORDS AND MATCH. 



GOOD MRNING



GDOO NHGIT



DOOG ANOOTFERN



GOBODEY

3 COMPLETE AND COLOR. 



UNIT 1 * LESSON 4

1. LISTEN AND CIRCLE.

1.   

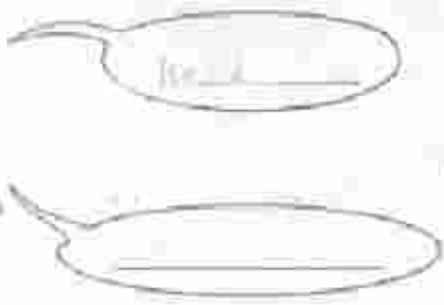
2.   

3.   

4.   

2. COMPLETE

I'M FINE. HELLO! HOW ARE YOU? HI.



3 LOOK AND STICK.



Four dashed rectangular boxes for pasting the images from the previous row.

LOOK!

1 LISTEN AND SAY.



READ



LISTEN

5 READ AND STICK.



LISTEN



READ

1 Listen to the countries and nationalities.

1 I'm from Mexico.
I'm Mexican.

2 I'm from England.
I'm English.

3 I'm from Italy.
I'm Italian.

4 I'm from Spain.
I'm Spanish.

5 I'm from Germany.
I'm German.

6 I'm from Japan.
I'm Japanese.

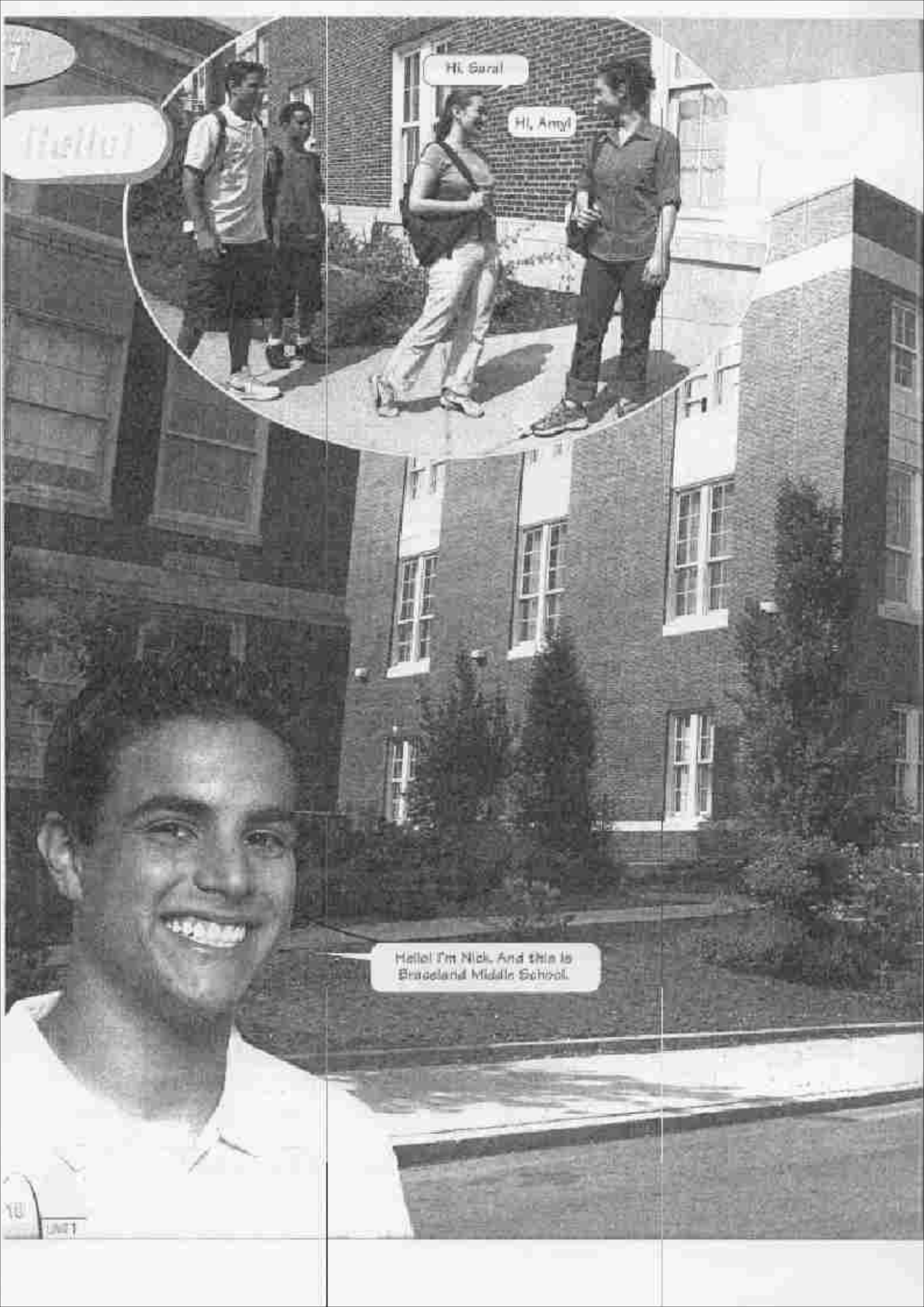
7 I'm from Australia.
I'm Australian.

8 I'm from the USA.
I'm American.

9 I'm from Brazil.
I'm Brazilian.

10 I'm from Argentina.
I'm Argentinian.

2 Which of the words for countries and nationalities are similar to those words in your language?



7

Hi Sarah

Hi, Sarah

Hi, Amy!

Hello! I'm Nick. And this is Brookland Middle School.



Our inside!



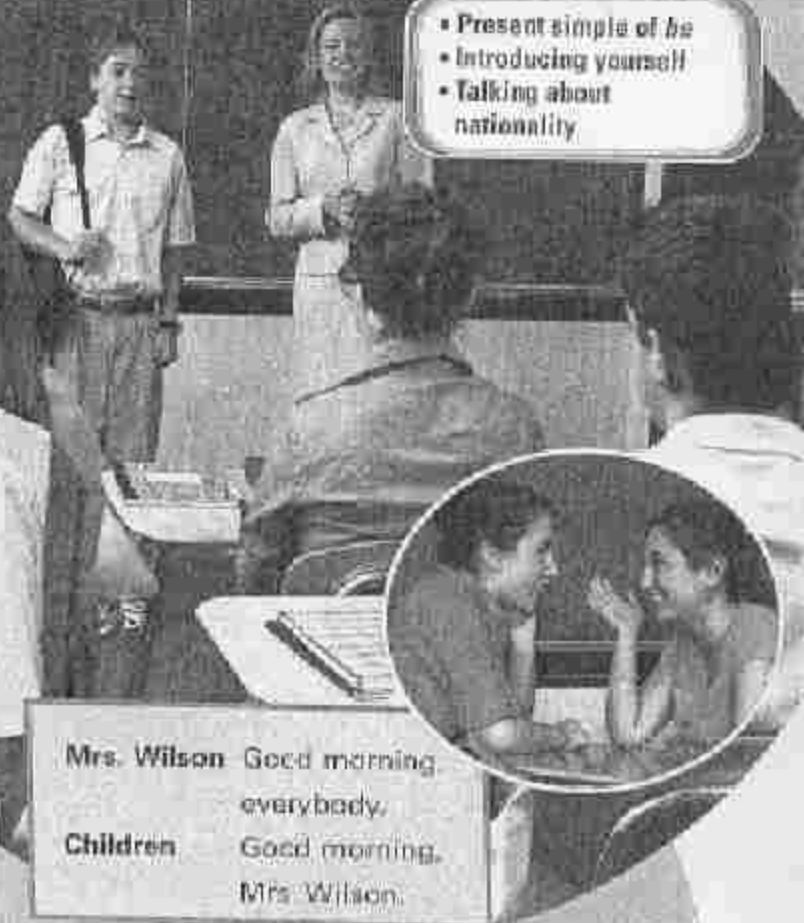
Hi! I'm Jason.

And I'm Sara.

I'm Amy.

Hi!

- Present simple of *be*
- Introducing yourself
- Talking about nationality



Listen and read

1 Listen to the new student, Ricky, arriving on his first day of school.

Ricky I'm Ricky Harris.
 Mrs. Wilson Hello, I'm Mrs. Wilson. You're in my tutor group. Come in.
 Ricky Thank you.

Mrs. Wilson Good morning everybody.

Children Good morning, Mrs. Wilson.

Mrs. Wilson This is Ricky Harris. Welcome to Braceland Middle School, Ricky.

Ricky Thanks. Hi.

Children Hi!

Amy He's from England!



Comprehension

2 Write the name of each person.

- 1 Hello, I'm Amy.
- 2 Hi, I'm _____.
- 3 Hello, I'm _____.
- 4 Hi, I'm Jason.
- 5 Hello, I'm _____.
- 6 Hello, I'm _____.

Grammar focus



Present simple of *be*

Find the short forms in the dialogue and write them in the chart.

Affirmative

Long form
 I am (Ricky).
 You are
 He is
 We are
 You are
 They are

Short form

I'm
you're
he's
we're
you're
they're

What are the short forms of:
 a) she is?
 b) it is?

she's



Mrs. Wilson Goodbye, everybody.
See you tomorrow.
Children Goodbye, Mrs. Wilson.

Nick Let's play soccer.
Jason Okay.
Sara Come on, Ricky. We're France, and they're Brazil!

Grammar practice

- 1 Complete these sentences with the correct part of the verb *be*.

Use the short form.

- 1 Ricky 's English.
2 I 'm Sara.
3 She 's Amy.
4 They 're from Hartford.
5 You 're Costa Rican.

Now use the long form.

- 6 Sara and Amy are American.
7 Ricky Harris is English.
8 Nick and I are in Mrs. Wilson's tutor group.
9 Mrs. Wilson is the teacher.
10 You and Amy are twelve.

Pronunciation

- 1 Find pairs of words that rhyme.

hi you we
hello I
yellow they

- 2 Now listen and check.

x nalla eoranda

- 3 B rhymes with *we*, A with *play*, and U with *blue*. Can you think of any other words that rhyme with letters of the alphabet?

Talk time

- 1 Listen and repeat.

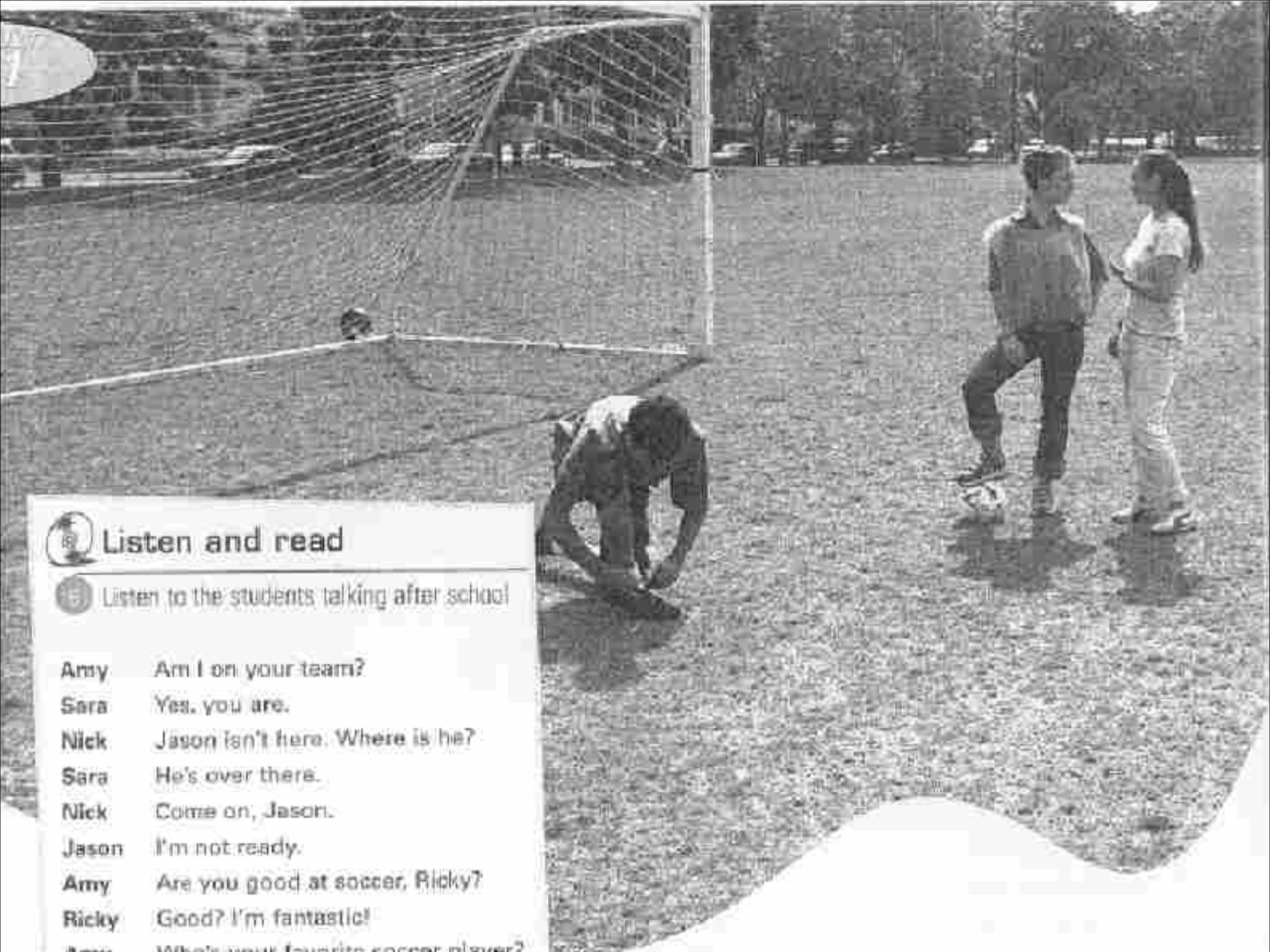
- Hello. / Hi.
- Come in.
- Thank you. / Thanks.
- Good morning.
- Welcome!
- Goodbye.
- See you tomorrow.

English all around you

You already know a lot of English words. Think of English words you see on posters or on TV. Think of English words you hear in songs. In groups, make a list.

party, marketing, club, internet, windsurf

Tip: Keep adding words to your list.



Listen and read

5 Listen to the students talking after school

- Amy Am I on your team?
 Sara Yes, you are.
 Nick Jason isn't here. Where is he?
 Sara He's over there.
 Nick Come on, Jason.
 Jason I'm not ready.
 Amy Are you good at soccer, Ricky?
 Ricky Good? I'm fantastic!
 Amy Who's your favorite soccer player?
 Ricky David Beckham.
 Amy Who's he? Is he German?
 Ricky No, he isn't. He's English.
 Sara Let's start!



Comprehension

7 True or false?

	True	False
1 Amy and Sara are on the same team.	✓	
2 Jason is ready.		
3 Ricky is very good at soccer.		
4 David Beckham is a soccer player.		
5 David Beckham is German.		

Write the missing parts of the verb.

Negative
 I am not ready!
 You aren't
 He _____
 She isn't
 It isn't
 We aren't
 You aren't
 They aren't

Questions
Am I (ready)?
 _____ you?
 _____ he?
 Is she?
 Is it?
 Are we?
 Are you?
 Are they?

Short answers

Yes, I am. / No, I'm not.
 Yes, you _____. / No, you aren't.
 Yes, he is. / No, he _____.
 Yes, she is. / No, she isn't.
 Yes, it is. / No, it isn't.
 Yes, we are. / No, we aren't.
 Yes, you are. / No, you aren't.
 Yes, they are. / No, they aren't.



Listen and speak



Listen and mark the attendance sheet.

✓ = here ✗ = not here

School Attendance

Amy Brown		
Adam Clarke		
Ricky Harris		
Emma Hardy		
Cherelle Johnson		
Michael Johnson		
Nick Mortimer		

Grammar practice

Complete the sentences.

- You are n't American.
- She _____ n't here today.
- We _____ n't ready.
- I _____ not in your class.
- They _____ n't at school.
- _____ she good at soccer?
- _____ you eleven?
- _____ we on your team?
- _____ you ready?
- _____ Ricky English?

Complete the questions and answers.

- Are Cartagena and Bogotá in Colombia?
Yes, they are.
- _____ Leonardo DiCaprio Italian?
No, _____.
- _____ Washington, D.C. the capital of the USA?
Yes, _____.
- _____ Shakira American?
No, _____.
- _____ you and your friend Bolivian?
Yes, _____.



Ask and answer.

A

Is Amy Brown at school today?

B

Yes, she is. Is Adam Clarke at school today?

A

Write

Now write about the students in your class.

José Fernández isn't at school today.

Read and write

12 Write the countries and nationalities in the correct columns.

- | | | |
|---|--|---|
| 1  Italian
Italy | 4  American
the USA | 7  German
Germany |
| 2  Mexico
Mexican | 5  Argentina
Argentinian | 8  Japan
Japanese |
| 3  England
English | 6  Spanish
Spain | 9  Brazil
Brazilian |

Country	Nationality
1 Italy	Italian
2 Mexico	Mexican
3 England	English
4 American	The USA
5 Argentina	Argentinian
6 Spanish	Spain
7 German	Germany
8 Japan	Japanese
9 Brazil	Brazilian

Listen

13 Listen and check (✓) the correct nationality for each person.

- 1 Italian
 Brazilian



- 2 American
 Spanish

- 3 Australian
 American



Write

14 Complete the dialogues.

1 A: Who's your favorite soccer player?

B: Rivaldo.

A: Is he Italian?

B: No, he isn't. He's Brazilian.

2 A: Who's your favorite movie star?

B: Cameron Diaz.

A: I do _____?

B: _____?

3 A: What's your favorite band?

B: NINJA.

A: He's British?

B: _____?



15 Work with a partner. Talk about your favorite sports star, movie star, and band. Use the dialogues in Exercise 14 to help you.

Project

16 Write about your favorite star. Go to page 100.



21 Use the letters below to write countries and nationalities. How many can you find in five minutes? You can use the letters more than once.

20 Choose and color the sentences about you.

I'm fantastic!

I'm from Ecuador.

I'm ten.

I'm twelve.

I'm not English.

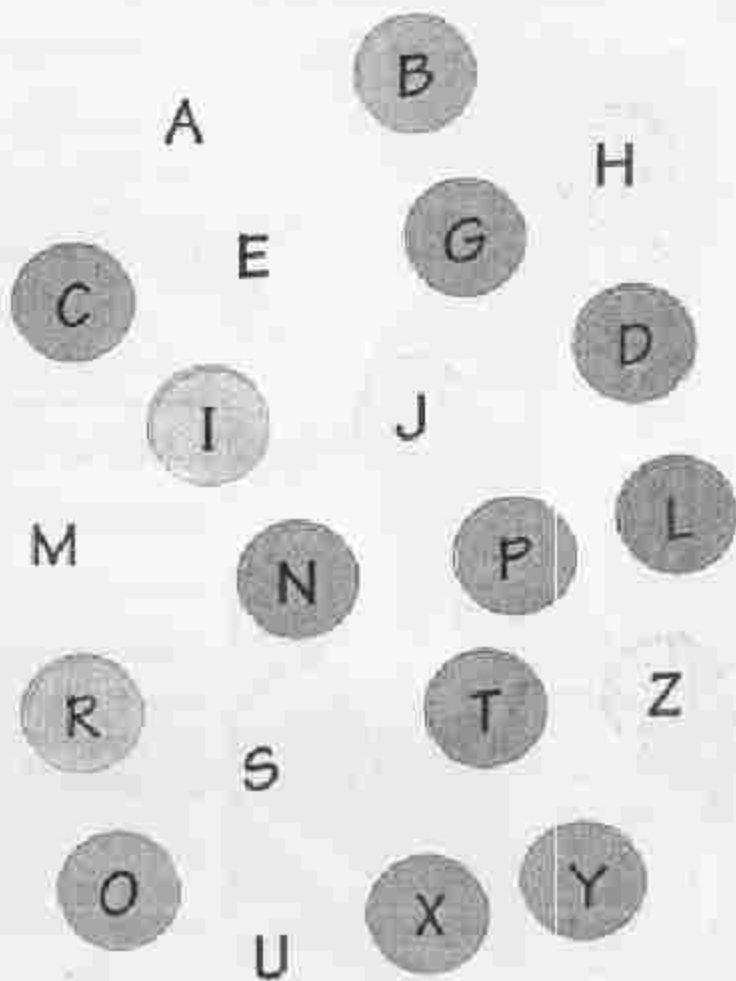
I'm a sports star.

I'm Brazilian.

I'm from Peru.

I'm good at soccer.

I'm eleven.



Clue

There are ten countries and ten nationalities.

22 Circle eight numbers in the snake.



23 Now write the numbers in the correct order.

CULTURE SPOT

Schools in America

Read

Read about schools in America. Underline the words you don't know.

The school day at Braceland Middle School

Classes are from Monday to Friday

Buses arrive 7:45

Homeroom 8:00

Morning classes

1st period 8:15

2nd period 9:15

3rd period 10:15

Lunch 11:15

Afternoon classes

4th period 12:15

5th period 1:15

6th period 2:15

School ends 3:15

After-school activities 3:30-5:30



The school year

January	May	September
February	June	October
March	July	November
April	August	December

Fall	August to December
Winter holiday	December to January break (about one week)
Winter	January to March/April
Spring break	March/April (about one week)
Spring	April to June
Summer vacation	June to August (about 13 weeks)

Types of schools, ages of students

Nick, Ricky, Jason, Sara, and Amy are twelve. They're all at Braceland:

Braceland is a middle school.

Types of schools	Ages
Elementary school	5-11
Middle school	11-14
High school	14-18

Vocabulary

- Work with a partner. Can you guess the meanings of the words you don't know?

Check the answers with your teacher.

Comprehension

- Work with a partner. In your own language, compare your school with schools in America. Talk about the school day and the school year.
- Make a fact sheet about your school. Illustrate it with drawings or photos.

The school day at my school

Buses arrive

Homeroom

Morning classes
.....
.....
.....

Lunch

Afternoon classes
.....
.....
.....

School ends

After-school activities

The school year
.....
.....
.....

Types of schools

In your country, when do children go from elementary to middle school?

.....
.....
.....

Are You a Movie Star?

1 Listen and read.

This is Mrs. Bennett. She's from the Wizard Film Company.

Good morning, children.

Good morning, Mrs. Bennett.

Hello, my name's Amy. I'm twelve.

Hi, I'm Sara. I'm twelve.

Hi, I'm Ricky. I'm not from Hartford. I'm from England.

Hello, my name's Darth Vader. I'm 110!

Quiet, please! This is Nick Mortimer. He's twelve.

20 Now answer the questions. Choose the correct answers from the box.

Yes, he is. / No, he isn't.

Yes, she is. / No, she isn't.

- 1 Is Nick from Hartford? Yes, he is.
- 2 Is Mrs. Bennett the teacher? _____
- 3 Is Ricky from Hartford? _____
- 4 Is Sara twelve? _____
- 5 Is Nick 110? _____

21 When the answer is *No, he/she isn't*, give the correct information. Choose the correct answers from below.

He's twelve.

He's from England.

She's from the Wizard Film Company.

Name : _____
School : _____

English test

1) Complete the sentences with the correct form of the verb to be :

- a) It _____ beautiful.
- b) They _____ students.
- c) I _____ in this photo.
- d) Bob _____ a student.

2) Where are they? Write the correct word under each picture:

Dining room	Bedroom
Kitchen	Living room

a)

b)

c)

d)

3) Write these sentences in the negative:

a) You are late.

b) I'm ready.

c) We are German.

d) He is good at football.

4) Complete the sentences with some or any :

a) These are _____ pencils on the desk.

b) Are there _____ shelves in your bedroom?

c) There aren't _____ erases on the table.

d) There are _____ computers in the classroom.

GOOD LUCK!

Name: _____

School: _____

4th English test

1) Complete the magazine profile of Tom :

Star profile

Our star student profile this month is Tom Lawson.

Free time.

I read. I watch tv. I play basketball.

I go swimming with my friends.

On the weekends.

I go out with my friends. I go to see my grandparents.

Free-time activities :

In his free time, he _____

On the weekend, he _____

2) Choose the correct word :

a) I watch / watches tv after school.

b) He live / lives in Palmas.

c) Rick play / plays baseball.

d) We have / has lunch at one o'clock.

3) How do these verbs end in the third person singular of the present simple?

Complete the table:

1 - do

3 - read

5 - go

2 - listen

4 - study

6 - listen

+ s	+ es

4) Complete the second sentence with the negative form of the verb in italics:

a) I *live* in Peru.

I _____ in France.

b) Mary *plays* the piano.

She _____ the guitar.

c) You go swimming.

You _____ to school.

d) Sara *collects* teddy bears.

She _____ basketball stickers.

GOOD LUCK!