



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Laís Paula Soares Pontes

**UMA ESCOLA COMUNICATIVA DE LÍNGUAS:
RETRATO DE UM FAZER ORIENTADO POR TEORIA**

Brasília – DF
Dezembro/2019

Laís Paula Soares Pontes

**UMA ESCOLA COMUNICATIVA DE LÍNGUAS:
RETRATO DE UM FAZER ORIENTADO POR TEORIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado – do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, da Universidade de Brasília. Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Língua.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Brasília – DF
Dezembro/2019

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PONTES, Laís Paula Soares. **UMA ESCOLA COMUNICATIVA DE LÍNGUAS: RETRATO DE UM FAZER ORIENTADO POR TEORIA.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2019, 135 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO

Laís Paula Soares Pontes

**Uma escola comunicativa de línguas:
Retrato de um fazer orientado por teoria**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Orientador)

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Cháves – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Ana Emília Farjado Turbin – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinadora Suplente)

Brasília, 13 de dezembro de 2019

“One danger in basing a course on a systematic presentation of the elements of linguistic structure is that forms will tend to be taught because they are there, rather than for the value which they will have for the learner.”

(Wilkins)

Aos meus pais, Círio e Luci, por me encorajarem a enfrentar os desafios e por me ensinarem que o amor é a doação da própria vida pelo bem do outro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Jesus que em sua Providência nunca me abandona.

Ao meu esposo, Ednei, por me inspirar a ser sempre uma boa mãe de família sem deixar de incentivar meu aperfeiçoamento profissional.

Ao meu filhinho, Ian, pela ternura que trouxe em minha vida com sua chegada. Mesmo num momento de intensa dedicação, tornou mais doce a dureza dos meus esforços.

Aos meus irmãos, Helder, Raí e Breno, pela amizade e por estarem ao meu lado nos momentos que mais preciso.

Aos meus sobrinhos, Arthur, Danton, João e Samuel, por terem me proporcionado tantos momentos felizes que tornaram mais brandos os percalços da trajetória acadêmica.

Aos meus sogros, José e Emília, por serem apoios concretos na minha vida.

Às minhas cunhadas, Diana e Patrícia, por se alegrarem pelas minhas conquistas.

À minha amiga Bárbara e ao seu esposo Gildo pelo cuidadoso trabalho de revisão.

Às minhas amigas pela paciência, pelo carinho e pela torcida.

Ao meu orientador, professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, exímio especialista da linguística aplicada, que em seu meritoso prestígio intelectual jamais deixou de me auxiliar neste trabalho de forma humilde, prestativa e atenciosa.

Aos professores do PGLA, especialmente ao professor Yûki Mukai, por todos os ensinamentos e palavras de incentivo e reconhecimento.

A todos os participantes da Escola Submarino pela disponibilidade, paciência e abertura.

Aos funcionários do PGLA pelo atencioso e eficiente atendimento prestado.

RESUMO

Dentre as abordagens comunicativa e gramatical no ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa destaca-se como uma opção muito eficiente, capaz de possibilitar aos aprendentes a aquisição de uma nova língua. Este trabalho investiga as práticas do ensino baseadas na abordagem comunicativa por meio de estudo de caso da Escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura, com o objetivo de compreender a relação entre a teoria e a situação real de pesquisa. O presente trabalho utilizou observações de aula como instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa, e com o uso de entrevistas e análise de plano de curso, material didático e avaliação mostrou que a base de apoio do ensino comunicacional reside na rejeição da predominância e centralidade da gramática na organização do trabalho de ensinar como um todo.

Palavras-chave: abordagem comunicativa. Operação Global de Ensino de Línguas. aquisição de língua estrangeira. base teórica para o ensino de línguas.

ABSTRACT

Among the communicative and grammatical approaches in foreign language teaching, the communicative approach stands out as a very efficient option, enabling learners to acquire a new language. This paper investigates the teaching practices based on the communicative approach through a case study of Escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura, in order to understand the relationship between theory and the actual research situation. The present work used class observations as a data collection instrument for qualitative research, and the use of interviews and analysis of syllabus, didactic material and assessment showed that the basis of communication teaching support lies in the rejection of the predominance and centrality of grammar in the organization of the job of teaching as a whole.

Keywords: communicative approach. Global Language Teaching Operation (OGEL). foreign language acquisition. theoretical basis for language teaching.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
1.1 Introdução.....	12
1.2 Justificativa.....	16
1.3 Objetivos.....	20
1.4 Perguntas de pesquisa.....	20
1.5 Organização da dissertação	20
CAPÍTULO 2	22
2.1 O que o ensino comunicativo é e não é	22
2.2 Abordagem e método de ensino comunicativo.....	23
2.3 As macroabordagens do Ensino de Línguas.....	26
2.4 O ensino comunicativo traduzido nas quatro fases da OGEL.....	39
2.4.1 Planejamento	42
2.4.2 Material Didático.....	48
2.4.3 Método.....	52
2.4.4 Avaliação	56
CAPÍTULO 3	59
3.1 Introdução.....	59
3.2 Pesquisa qualitativa	60
3.3 Estudo de caso do tipo interpretativo	63
3.4 Contexto da pesquisa.....	67
3.4.1 Participantes da pesquisa	68
3.5 Coleta de registros	69
3.5.1 Entrevista.....	70
3.5.2 Análise documental	71
3.5.3 Observação	72
3.6 Análise dos registros.....	72
CAPÍTULO 4	74
4.1 O papel da teoria para a construção de um ensino comunicativo e a falta dela na formação de professores	74
4.2 O aprendente como centro do ensino	76

4.3 A gramática numa abordagem comunicativa de ensino de línguas.....	88
CAPÍTULO 5	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	113
APÊNDICE B – Termos de Autorização Institucional	115
APÊNDICE C – Roteiros de Entrevista	116
ANEXO A – Ementa – Eu ♥ Brasília.....	119
ANEXO B – Atividade comunicativa	120
ANEXO C – Atividade comunicativa	121
ANEXO D – Atividade comunicativa.....	122
ANEXO E – Atividade comunicativa	123
ANEXO F – Atividade comunicativa.....	124
ANEXO G – Atividade comunicativa	125
ANEXO H – Insumo para atividade comunicativa	126
ANEXO I – Atividades para prática da forma	127

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1 Introdução

A *expectativa usual* de aprendentes¹, professores e terceiros agentes (escola, pais, sociedade, diretores de escola) envolvidos nos processos imbricados de ensino e aprendizagem é que os primeiros se apropriem da nova língua a ponto de serem capazes de se comunicarem nela em sala de aula, com seus professores, e em alguns outros contextos de interação social. Essa capacidade de realmente poder usar a língua-alvo na interação é o que possibilita a inserção desses falantes num novo mundo de comunicação, cultura, oportunidades e descobertas propiciados pela vitalidade da nova língua².

O processo de aquisição aciona o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Segundo o Glossário de Linguística Aplicada (2018), a competência comunicativa equivale à “*capacidade de mobilizar conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (materna, segunda ou estrangeira)* de acordo com a profundidade que cada status permita”. Contudo, ainda que esse anseio seja muito frequente e justo, aprendentes podem não alcançar o sucesso esperado de aquisição da nova língua no final de um curso no idioma.

O ensinar visando à aquisição, apesar de uma ideia aparentemente óbvia e amplamente desejada, não é fácil de colocar em prática e exige, muitas vezes, que o professor se aprofunde em Teoria de qualidade “com T maiúsculo” (ALMEIDA FILHO, 2011) advinda, preferencialmente, da própria área da Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin), mais popularmente denominada Ensino de Línguas. Essa área autônoma caracteriza-se por ser uma disciplina prático-acadêmica filiada à Linguística Aplicada comprometida com o desenvolvimento de um ensino orientado por uma abordagem compatível com essa proposta.

Essa teoria é compreendida como o conhecimento formal e científico produzido em pesquisas sobre os processos de ensinar e aprender línguas, conferências que reúnem estudiosos da Linguística Aplicada, estudos de profissionais da área do Ensino de Línguas, revistas especializadas, dentre outras fontes que estão a serviço do refinamento de percepções tácitas,

¹ O termo aprendente foi usado por Almeida Filho (2014) com o intuito de evitar alguns sememas indesejados que podem estar representados em palavras como “aluno”, “estudante” e “aprendiz”.

² Nova língua será o termo usado nesta pesquisa para abranger tanto língua estrangeira quanto segunda língua.

intuições, crenças e experiências dos professores que desejam tornar sua prática menos impressionista e mais informada. A teoria vinda do Ensino de Línguas que avaliamos como a mais válida para este estudo alinha-se também com a natureza da Área Aplicada da Linguagem: teoria relevante vinda da prática e a ela regressando na forma de conhecimentos sintéticos, teoria autônoma e promissora para a renovação do ensino de línguas.

Atento a esse fato, Ellis (1999, p. 4) assevera que “seria um erro tratar o Ensino de Línguas como disciplina mediadora que recebe conceitos de outras áreas e os moldam em formas aplicáveis à pedagogia das línguas. O Ensino de Línguas possui agenda própria” (tradução minha).

De acordo com essa posição de rechaçar a intermediação como norma disciplinar, Almeida Filho (2013) ainda questiona se qualquer teoria disponível a professores de línguas pode ser considerada válida.

Pensando no ensino que facilita a aquisição, se esta for estabelecida como o desenvolvimento subconsciente da nova língua (KRASHEN, 1982, p. 10), como processo que demanda usos reais da fala e escrita alimentados pela circulação abundante de amostras do idioma num ensino planejado e realizado deliberadamente pelo professor, a teoria que serve de suporte para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes nem sempre é a que mais apoia o professor e os aprendentes.

Pesquisas e estudos da área do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, 1997, 2011, 2012; BARBIRATO, 2005; BROWN, 2001; CUNHA, 2008, 2014) revelam que o caminho mais seguro para a possibilidade de êxito na aquisição de uma nova língua em contextos formais de ensino se dá pela instrução orientada à luz da teoria que constrói a constituição da abordagem comunicativa. Esta deve equacionar e guiar todas as etapas do processo de ensinar, pois o ensino comunicativo de línguas costuma ser a alternativa mais eficiente ao ensino com base gramatical.

O primeiro passo para a operacionalização dessa proposta de ensino consiste na concepção do curso (uma filosofia de trabalho), perpassando a definição de competências com que se irá às materialidades de fato: plano de curso, escolha ou produção de material didático, prática do ensino por meio de experiências na língua (as aulas majoritariamente) e, por último, os procedimentos avaliativos da aprendizagem e, por conseguinte, do ensino. Essas quatro fases das materialidades regidas sob determinada abordagem configuram o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) apresentada inicialmente por Almeida Filho em 1993 e expandida em 2013.

Dada a complexidade que envolveria a constituição de um ensino que facilitasse a aquisição de uma língua estrangeira, observamos que professores, escolas e livros didáticos recorrentemente se autodenominam comunicativos por se beneficiarem do título de uma abordagem popularmente bem aceita e facilmente vendida, mas com práticas destoantes dos verdadeiros princípios que amparam o uso significativo da língua em sala de aula (ABREU, 1986 apud ALMEIDA FILHO, 2013; ALMEIDA, 2011; BROWN, 2001; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; FREITAS, 2013).

Os fatores que, possivelmente, justificam o desencontro do dito com o real podem ser facilmente detectados pela análise da abordagem norteadora desse ensino que, quase sempre, é concebida a partir da predominância da competência implícita de professores ou de terceiros agentes, abrindo caminhos para a vigência da abordagem gramatical, cultural e tradicionalmente consagrada (DORNELAS; VIDOTTI, 2007; SATELES, 2012), mas pouco geradora de aquisição (KRASHEN 1982; ALMEIDA FILHO, 1993, 2011).

Espera-se de um professor de línguas capacitado para manejar um ensino que prime pela comunicação, um equilibrado desenvolvimento de cinco competências: a competência implícita, a mais básica, que envolve crenças, experiências, intuições; a competência comunicativa, capacidade de uso da língua em diferentes contextos socioculturais; a competência teórica, conhecimento formal do ensino comunicativo produzido pela área do Ensino de Línguas; a competência aplicada, a materialização dos conhecimentos formal e informal na abordagem do professor; e a competência profissional, a consciência das demais competências, possibilitando a autorreflexão profissional (ALMEIDA FILHO, 2013).

Tais competências, entendidas como a união de conhecimentos, atitudes e ações de um *eu* profissional já imerso em afetividade, exercem a articulação da abordagem ou filosofia de ensino, cuja natureza é maximamente abstrata, com as quatro materialidades da prática profissional captadas no modelo OGEL (Operação Geral do Ensino de Línguas) proposto por Almeida Filho (2013, p. 7). Essa racionalização da operação em que trabalham professores e vivem os aprendentes e terceiros implicados explica que “as competências conectam ‘céu e terra’”, metáfora que tomo como a conexão da parte abstrata da filosofia que anima professores com a concretude do fazer. Uma combinação de competências dá a força para que a moldura de posições conceituais se converta em ação real ensinadora e aprendedora. É pelas competências que a abordagem do professor se equipa para entrar em ação nas quatro fases do ensinar e na fase simultânea do adquirir ou aprender, indicando que quanto mais fortalecidas por teoria adequada, mais consciente e profissional será o ensino.

Nesse sentido, Almeida Filho (2017) correlaciona o processo do ensino comunicativo do professor com o de aquisição dos aprendentes, não que o primeiro seja a causa do último, mas, sim, um suporte que possibilite o desenvolvimento bem-sucedido da nova língua, e inclui o terceiro ponto que sustenta o tripé da área do Ensino de Línguas: a formação de agentes, que fortalece o entendimento de como ambos os processos interagem.

Por esse ângulo, a formação fundamentada em teoria, que lapida, principalmente, as competências teórica, implícita e aplicada docente, é o fator crucial para um ensino mais sensível à aquisição, pois conduz o profissional a uma prática cada vez mais explicitável e reflexiva, concedendo-lhe clareza para tomadas de decisões necessárias à proximidade de seu ensino à realidade de aprendizagem daqueles a quem ele serve. Ellis (1999) explica que a área do Ensino de Línguas conta com um grande corpo de conhecimento teórico que o professor pode usar para avaliar a sua própria prática.

A abordagem comunicativa, tema central desta pesquisa, teve como marco inicial a década de 1970 com os estudos seminais de Wilkins (1971, 1976), baseados nas funções comunicativas e papéis sociais, e de Widdowson (1978), autor que distingue *usage* (conhecimento da forma) de *use* (uso da língua), com a proposta de renovar o Ensino de Línguas sobrepondo as necessidades comunicativas dos aprendizes ao conhecimento gramatical, ensino ainda desafiador na realidade brasileira hoje (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010).

O movimento comunicativo nasceu na teoria e recebeu rápida aceitação mundial, conforme mencionam Richards e Rodgers (1982). Entretanto, as instituições que administram ensino comunicativo dificilmente formam um núcleo coeso da prática. Littlewood (1984) deixa claro que o entendimento confuso acerca do que é ser comunicativo no universo do Ensino de Línguas é um problema antigo.

Prabhu (1984) também é crítico nesse sentido quando pontua que a adição de atividades “comunicativas” em cursos que elevam o ensino da forma tem o propósito de camuflar possíveis efeitos negativos de uma abordagem essencialmente estrutural. Tal articulação, segundo o autor, é conflituosa, visto que essas atividades “comunicativas” realizadas ao final de uma aula gramatical tendem a seguir a natureza igualmente gramatical da abordagem vigente; e os ganhos de uma competência de uso da língua pelos aprendentes podem ser, portanto, não tão visíveis quanto o esperado. Por isso, escolhi estudar um caso *sui generis* de uma escola privada de idiomas que se autodefiniu desde o início como partícipe do esforço coerente de imprimir nas lições o espírito diferente de agir pelos sentidos na interação comunicadora.

1.2 Justificativa

As qualidades que descrevem a abordagem comunicativa são comumente empregadas na descrição do ensino de línguas moderno somente para que ele não fique de fora de uma tendência com rótulos atrativos como “interativo”, “cooperativo”, “com foco no aprendiz e na língua em uso”, conforme sinaliza Brown (2001). Essa tática confunde e, por isso, desvirtua a legitimidade do que significa ser comunicativo segundo seus proponentes autores e praticantes, pois distancia professores, aprendentes e terceiros do aprofundamento teórico e, conseqüentemente, os acomodam ao prosseguimento de uma abordagem equivocadamente reconhecida como comunicativa, denominada gramatical comunicativizada.

Segundo o Glossário de Linguística Aplicada (Projeto GLOSSA/Pgla/UnB), a abordagem gramatical comunicativizada é definida como uma

filosofia de ensino *fundamentalmente gramatical*, mas permeada de características da abordagem comunicativa (principalmente as mais visíveis) que lhe emprestam uma *aparência comunicativa*, mais atualizada, sem, contudo, alterar a essência da sustentação das práticas de ensino calcadas no princípio da organização gramatical do plano e materiais. (grifo meu)

Almeida Filho (2013) a intitula como a tendência mais recorrente no universo do ensino real de línguas hoje, que se julga atualizado, por estar fortemente arraigada no imaginário comunicativo de grande parte dos professores de línguas (TARDIN, 2002), como organizadora dos livros didáticos, planos de cursos e planos de aula. A minha própria experiência como aluna e professora de inglês compatibiliza-se com tal realidade. Acreditava que fazer atividades orais para praticar o conteúdo gramatical (supostamente indispensável) apresentado em aula era ser comunicativo.

O conhecimento consciente estrutural de uma língua não resulta em capacidade de uso comunicativo dela, segundo Krashen (1982). Nas palavras de Almeida Filho (2011, p. 54), “as línguas não foram criadas para serem primordialmente ensinadas quanto a sua forma, mas adquiridas em e para o uso”. Isso significa que a língua ensinada para ser usada a partir de regras gramaticais promove poucas chances de uso que a vida real demanda para aqueles que pretendem adquiri-la.

O ensino ancorado na sistematização gramatical é mais prático didaticamente e, por isso, dispensa o aperfeiçoamento da competência teórica do docente, por ser resultante de uma abordagem mais tácita, conforme já pontuado acima. Por outro lado, o ensino que tem como meta a construção de sentidos por meio da comunicação potencializa a aquisição e dificilmente será verdadeiramente realizado sem os aparatos teórico e formativo.

Ensinar língua munido somente das competências implícita e comunicativa é exequível para um professor, mas limitado e injusto quando se sabe que o aprendente, em grande parte, espera um suporte profissional qualificado que lhe garanta maior segurança durante o complexo processo da aquisição, especialmente em níveis iniciais (KRASHEN, 1982).

No tocante aos ambientes formais de ensino de línguas, é importante salientar que a responsabilidade do sucesso do aprendente na aquisição, entretanto, não deva recair exclusivamente sobre os ombros de professores e escolas, pois é sabido que, sem condições contextuais favoráveis ou sem abertura afetiva, disposição e esforço por parte do aluno, não há ensino qualificado que supere sozinho todos os obstáculos que porventura distanciem o alcance da fluência.

Em contrapartida, é inegável que um ensino cuidadosamente planejado para atender as necessidades comunicativas dos aprendizes aumenta potencialmente a probabilidade de se adquirir a nova língua. Nesse sentido, faz-se indispensável a união dessas forças colaboradoras do êxito de um ensino que aspira à aquisição, posto que “só o ensino com qualidades específicas em contextos propícios para aprendizes com filtros afetivos favoravelmente configurados *pode ter chance* de ajudar a converter o esforço dos aprendizes de língua(s) em *competência comunicativa (CC)*” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 55, grifo do autor).

Frente ao exposto, depreende-se que ainda nos dias atuais é comum confiarmos o nosso ensino ao conforto que a sistematização gramatical aberta ou velada nos concede, seja pela sua praticidade; pela simples acomodação; pela tímida atuação da Linguística Aplicada a favor da formação de futuros professores de línguas nas universidades (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016; MAZARAK, 2016); pela não continuação da formação profissional e excessivo apego à fórmula costumeira e às experiências que tivemos como alunos de línguas; pela resistência às propostas que almejam mudanças para um ensino mais comunicativo e menos gramatical; pelo desenvolvimento limitado das competências dos professores; pelo pouco acesso aos resultados de pesquisa voltados para a área do Ensino de Línguas, conforme afirma Almeida Filho (2011); ou mesmo por fatores adversos externos à capacidade docente, como a escassez de recursos, salas lotadas, carga horária reduzida (CUNHA, 2008).

As razões que dão vazão à perpetuação de um ensino de línguas alicerçado em sequências estruturais linguísticas são diversas e não tão simples de serem contornadas. Porém, é justamente porque elas existem que se faz necessário pensar novos meios de mobilizar o ensino de línguas brasileiro para deixar a estagnação que implica a predominância da

aprendizagem consciente da forma (DORNELAS; VIDOTTI, 2007) e a falta de apetite para com a aquisição, que é natural, significativa e mais desejável.

Sabemos que suscitar transformações no Ensino de Línguas por um exercício profissional capaz de repercutir na realidade do aprendente um ponto de partida para o seu desenvolvimento de língua depende da atitude comprometida e desejosa de professores e profissionais do Ensino de Línguas pela busca de conhecimento que verdadeiramente valide as propostas comunicativas.

No entanto, mudanças de paradigmas não acontecem da noite para o dia, podendo ser um processo complexo e lento. Almeida Filho (2017) defende que um paradigma, definido como um modelo de produção de conhecimento, robustecido por pesquisas e teoria, é reconhecido por sua primazia acadêmica quando o confronto com outros modelos destoantes é forte o suficiente para atrair novos adeptos.

Entender abordagem como ideário ou filosofias de ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2011, 2012; ANTHONY, 1963; BROWN, 2002) endossa a sua constituição paradigmática e revela a estreita conexão que a abordagem estabelece com as subjetividades que compõem a identidade de um país, de uma comunidade, de uma escola, de um indivíduo. Por isso, Almeida Filho (2011, p. 61) alerta que:

A opção por ensinar para a aquisição não é matéria para decisão num momento e implementação imediata. Os professores e mesmo os aprendizes devem ponderar sobre as implicações de se tomar essa decisão depois de se inteirarem da base teórica que justifica essa posição filosófica atrelada à abordagem comunicacional em última instância.

Por esse motivo, observo que o tempo foi fator decisivo para que ocorresse a transformação progressiva da minha visão como professora de inglês, propiciada pelo consumo de teoria relevante da área do Ensino de Línguas num programa de pós-graduação voltado especificamente a essa área aplicada.

Ficou mais claro o entendimento de como o desenvolvimento das competências por meio de experiências formativas qualificadas faz crescer a chance de ocorrerem mudanças de atitude primeiro e depois na cultura de ensinar do professor. Esse sequenciamento no processo reforça que a aquisição é um fenômeno complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2014) e sofisticado e, por isso, exigente de uma prática de ensino profissional condizente com essa complexidade.

Ainda que o movimento comunicativo não seja exatamente uma novidade para a nossa área profissional hoje, contando com quase cinquenta anos de história no mundo, a literatura nos acautela que seus fundamentos são ainda erroneamente compreendidos e superficialmente

aplicados na prática do ensino e aprendizagem de línguas da realidade brasileira atual. Destarte, essas premissas propulsaram-me a empreender uma pesquisa estribada na urgente importância que a teoria do ensino comunicativo agrega ao dinamismo do ensinar para melhor atender a aquisição dos aprendentes.

Esta dissertação conta, portanto, com um detalhado estudo de caso de um programa de ensino de línguas denominado Submarino – Imersão em Língua e Cultura, fundado e dirigido por uma especialista da área do Ensino de Línguas, graduada mestre no mesmo Programa que me abriga neste momento (o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília) com o comprometimento de levar a teoria comunicativa à prática na totalidade das quatro materialidades que compõem o modelo OGEL, de modo que não só as aulas, mas o plano de curso, o material didático e a avaliação convergissem para a filosofia comunicativa de ensino de línguas (no caso, o Português como Segunda Língua na escola investigada).

Contudo, não se trata de um estudo sistemático das quatro fases, mas do estudo do que se revelou saliente e relevante na perspectiva da abordagem comunicativa na minha percepção de pesquisadora no campo.

A motivação pelo empreendimento da pesquisa desse caso se deu pelo meu conhecimento a respeito do trabalho realizado nesse programa de idiomas a partir de cursos de formação para professores de línguas com ênfase no ensino comunicativo promovidos pela própria escola, foco desta pesquisa, e me fez refletir que tal cenário, raro na cena profissional da cidade e região, pode elevar o ensino comunicativo a um patamar profissional teoricamente embasado, e que isso merecia ser estudado.

Além disso, a análise de como a Escola Submarino atende ou não os preceitos distintivos da abordagem comunicativa na sua representação sintética contemporânea fortalece a constituição paradigmática dessa filosofia de ensino e aquisição, valorizando a teoria vinda de dentro da área do Ensino de Línguas. Considero este estudo de pertinente relevância para a prática da nossa área profissional atual, principalmente ao constatar que há entre os profissionais um desejo de se ensinar comunicativamente que nem sempre é concretizado a partir dos alicerces teóricos dessa filosofia, mas a partir do que intuitivamente parece ser comunicativo (TARDIN, 2002). Neste estudo o potencial e a efetiva comunicatividade do trabalho de ensinar línguas na escola investigada são ambos analisados.

1.3 Objetivos

Em consonância com a apresentação e justificativa anteriormente delineadas, a presente pesquisa relatada nesta dissertação se compromete a apresentar a prática efetiva do programa de línguas Submarino em Brasília nos moldes de um estudo de caso para o cumprimento de um de seus princípios, a construção de conhecimento a partir do aprendizado de um caso particular (STAKE, 1994). O valor social atrelado a esse estudo reforça as vantagens de um ensino de línguas que possui em sua prática o reflexo da teoria, reconhecendo o lugar do Ensino de Línguas como disciplina aplicada, científica e prática.

O objetivo geral prioriza definir características de escolas e programas de línguas com o intuito de reconhecer nelas um perfil genuinamente ou, pelo menos, potencialmente comunicativo no que se prontificam a fazer e de fato fazem.

Dentre os objetivos específicos desta dissertação, destacam-se: (1) reconhecer características distintivas da Escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura; (2) associar essas características a quesitos importantes e necessários de uma abordagem verdadeiramente comunicativa.

1.4 Perguntas de pesquisa

Em que pontos a teoria de ensino comunicativo (conforme explicitada neste trabalho) se tornou a base de apoio para o ensino praticado na situação real de pesquisa?

Como a teoria comunicacional de ensino de línguas se manifesta nas fases da prática profissional da escola objeto desta pesquisa?

1.5 Organização da dissertação

A fim de atender aos critérios de estruturação textual referentes a trabalhos acadêmicos dessa natureza, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, uma introdução à problemática da pesquisa, apresenta a temática do ensino comunicativo de línguas na prática, posicionado em alguns pontos como arguições acerca da sua relevância, expõe justificativas para o estudo do tema e objetivos da pesquisa, seguidas das perguntas norteadoras da pesquisa e de um panorama organizatório da dissertação.

O segundo capítulo trata da sistematização do referencial teórico constituído de construtos basilares que dão corpo ao trabalho e amparam a análise de dados e as considerações finais. A definição do que constitui um ensino de base comunicativa (e não gramatical, por exemplo) de uma nova língua inicia o capítulo. Em seguida, descortina-se um breve histórico

que identifica os fatores propulsores para o desencadeamento das primeiras pesquisas sobre ensino comunicativo e aquisição de línguas, de algum modo vinculadas. Apesar de não se tratar de um estudo sobre o processo de aquisição, as hipóteses de Krashen (1978, 1982, 1985) e Swain (1985, 1993, 1995) são apresentadas por corresponderem a uma relevância teórica importante às propostas aqui empreendidas. O referencial teórico também traz a diferenciação entre os termos abordagem e método com o intuito de localizá-los dentro de uma operação maior de ensino de línguas (associada à proposta do Modelo OGEL, de Almeida Filho, 2013) para assim elucidar como as quatro fases da grande operação ordenada de fases do trabalho docente (planejamento, produção e/ou adoção de material didático, experiências de ensino e aquisição na língua e avaliação) podem ser caracterizadas quando sob a égide de uma abordagem comunicativa do ensino de línguas.

O capítulo metodológico busca explicitar a natureza qualitativa da pesquisa, o seu contexto e os procedimentos adotados para a consecução dos resultados esperados. Trata-se de um estudo de caso interpretativo ancorado, principalmente, nos ensinamentos de Faltis (1997), Freebody (2003), Merriam (2009) e Stake (1994). Como ferramentas de coleta de dados foram usadas observações diretas do ensino empreendido de fato com notas de campo por parte da pesquisadora, entrevistas com alunos e professores da escola pesquisada sobre o ensino e aprendizagem ali empreendidos, entrevista específica com a diretora fundadora proprietária sobre as fundações filosóficas da escola, análise documental do material didático, planos de curso e instrumentos avaliadores.

Com o intuito de avaliar o papel da teoria relevante do ensino comunicativo para o programa de línguas da Escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura, cuja abordagem é declaradamente comunicativa, e a sua atuação manifesta nas concretudes da prática do seu ensino, o quarto capítulo traz a análise dos dados da pesquisa provenientes das transcrições das entrevistas de alunos e professores da escola; das notas de campo resultantes das observações de aproximadamente 10 horas de aula; dos dados obtidos pela análise documental de parte do livro didático *Eu ♥ Brasília*, planos de curso e avaliações já implementados na escola.

Foi reservado um capítulo derradeiro para as considerações finais a fim de destacar as respostas às perguntas norteadoras do presente trabalho; as limitações com as quais a pesquisa se deparou; assim como a relevância e o impacto dos resultados obtidos pela análise dos registros coletados para a área do Ensino de Línguas com o propósito maior de elevar os princípios teóricos fundamentais que caracterizam a abordagem comunicativa numa prática real de ensino.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS DE UMA TEORIA DE ENSINO COMUNICACIONAL

2.1 O que o ensino comunicativo é e não é

Antes de percorrer mais detalhadamente os embasamentos teóricos que dão forma à análise de dados da presente pesquisa, definir o que está de acordo ou não com a abordagem comunicativa é uma maneira de introduzir uma reflexão iluminadora que pode trazer concepções surpreendentes para os profissionais do ensino ainda embebidos de uma teoria informal e fortalecer o entendimento dos conceitos de língua, ensinar e aprender daqueles que já buscam validar a sua prática com a teoria que valoriza o ensino comunicativo de línguas.

Brown (2001) esclarece que é difícil enquadrar essa abordagem numa única definição, especialmente por ser de abrangente fundamentação teórica, não permitindo o ensino baseado em um único método como ocorre na abordagem gramatical. Não obstante, o autor a caracteriza como uma filosofia coesa cuja teoria qualifica os conceitos de língua, ensinar e aprender. O entendimento desses conceitos e de como o ensino pode amparar a aquisição dos aprendentes é chamado por Prabhu (1990) de senso de plausibilidade do professor, que deve ser construído com a participação ativa do aprendente de forma a orientá-lo para tomadas de decisões coerentes às necessidades dos alunos dentro das especificidades contextuais em que eles se encontram. Prabhu destaca que essa dinâmica, importante na filosofia comunicativa, também explica a inadequação de aulas engessadas em um método. Reconheço, contudo, que toda abordagem terá de ser realizada por um dado método.

Almeida Filho (1993) traz duas definições do ensino comunicativo: a) um ensino que possibilita ao aprendente a realização de atividades/tarefas interessantes e relevantes a ele e as suas necessidades comunicativas, capacitando-o como usuário da nova língua; b) uma filosofia de ensino que não tem como ponto de partida a prática da forma organizada em unidades sequenciais, mas ações feitas com linguagem.

Para Tardin (2002), dentre alguns sentidos periféricos ou errôneos que formam o imaginário comunicativo de muitos professores estão o uso da mídia em sala de aula; a concepção de toda ação linguística como comunicativa; a promoção de alguma forma de interação; o foco na oralidade e a ausência de explicações gramaticais. Almeida Filho (1993) acrescenta, ainda, que ser um professor que segue a abordagem comunicativa de ensino não significa ser ele extrovertido ou informativo, nem aquele que prepara atividades para breves práticas orais entre os alunos. Littlewood (1984) adverte que essas atividades elaboradas para

promover a comunicação em determinados pontos da aula geralmente são experienciadas sem propósitos especialmente definidos, tornando-se, muitas vezes, “truques” que os professores levam para a sala de aula com o propósito de proporcionar momentos de descontração entre os alunos.

Frente ao exposto, fica claro que não é possível ser comunicativo só pelo desejo de sê-lo (ALMEIDA FILHO, 1993). Cursos gramaticais com uma roupagem comunicativa apresentam atividades orais que raramente saem da esfera pré-comunicativa³. A aspiração a um melhor amparo à aquisição dos aprendentes deve fomentar o esforço de tornar as aulas de línguas muito mais que momentos de preparação de aprendizes para uma possível capacidade de comunicação futura. É preciso buscar as bases que ressignifiquem o ensino rumo a uma transformação genuinamente comunicativa por meio do conhecimento e aprimoramento dos próprios conceitos de língua, ensinar e aprender, que definem a real macroabordagem da qual o professor é parte: a gramatical ou comunicativa.

2.2 Abordagem e método de ensino comunicativo

É sabido que abordagem e método são termos ainda usados intercambiadamente pelos profissionais da área do Ensino de Línguas, mesmo nos dias atuais. Ao que tudo indica, essa não diferenciação terminológica se alastrou em nossa área devido à importância que os métodos (concebidos pela tradição da abordagem gramatical) manifestaram ao longo da história do Ensino de Línguas no formato de filosofias direcionadoras do ensinar e aprender, como cronologicamente apresenta Leffa (1988); e também se deve à expressividade que o método audiolingual ganhou concomitantemente ao apogeu do Ensino de Línguas como área de aplicação científica durante e logo após a II Guerra Mundial (ALMEIDA FILHO, 2005), abrindo portas para a difusão e instauração de outros métodos que formatavam as aulas de línguas em modelos prontos para o professor seguir. Dentre eles destacam-se o método de sugestologia de Lozanov, o método silencioso e o de resposta física total.

Allwright (1991, p. 25) faz um apanhado histórico observando como o método, entendido como “um conjunto unitário/unificado de respostas, indicado para todas as principais questões de *como* a língua deve ser ensinada”, gradativamente deixa de ser um referencial indissociável de um bom ensino e passa a ser um caminho limitado para corresponder à

³ Littlewood (1981, 1984, 1998) define atividades pré-comunicativas como aquelas que têm como prática elementos isolados da nova língua, como pontos gramaticais e funções comunicativas, com a finalidade de equipar o aprendente para o uso. São atividades de fundo comunicativo que servem para o treinamento de formas linguísticas aceitáveis e não para a produção de significados (LITTLEWOOD, 1981, p. 85).

complexidade que o ensino de línguas encerra. Essa limitação, constatada por pesquisadores e profissionais da área, o autor atribui à:

- a) similaridade que há entre os métodos no geral;
- b) simplificação de questões complexas, como a desconsideração das diferenças entre os aprendizes para o cumprimento de um ensino uniforme e inflexível;
- c) impossibilidade de experiências alternativas na língua-alvo;
- d) indução dos profissionais ao apego a um método e a rivalidades inúteis;
- e) construção de uma falsa impressão de eficácia e de respostas definitivas aos questionamentos metodológicos dos professores;
- f) redução da capacidade reflexiva docente para tomadas de decisões coerentes às necessidades dos aprendizes.

Para Prabhu (1990), a filiação a métodos fixos torna o ensino mecânico e isenta o professor da sua responsabilidade pedagógica, já que seu papel se resume em cumprir o passo a passo de aulas montadas. O método, assim definido, rouba oportunidades de ação do professor e o distancia do relacionamento natural com o aprendiz, dificultando o desenvolvimento do que o autor denomina senso de plausibilidade docente, que consiste no envolvimento do professor com a realidade dos aprendentes e com o contexto de ensino para tornar-se capaz de repensar e assumir concretamente a sua própria prática em benefício de um ensino mais autêntico e justo.

Ao criticarem o método como componente central do ensino de línguas, ambos os autores defendem, mesmo sem intenção ou não diretamente, que deve ser a abordagem do professor a orientadora de seu ensino, e não o método. É preciso reconhecer que a abordagem representa um plano mais abrangente, mas em algum momento a questão de qual método comunicativo será usado vai se apresentar, pois não é possível ensinar sem método.

Em sua palestra intitulada *A morte do método*, depreende-se que Allwright (1991) não propõe a extinção do método, como o título do artigo nos leva a crer, mas, sim, o seu deslocamento da posição central no ensino de um padrão inflexível que normatiza o plano de curso, as aulas, o material didático e a avaliação. Como alternativa para o antigo conceito de método, o autor sugere que seria mais prudente deixar a questão “como?” em aberto para que os próprios professores, imbuídos de teoria, sejam capazes de desenvolver a prática profissional a partir da sua realidade de trabalho para que a língua entre em ação nas aulas. Na abordagem comunicativa, não há um método mais adequado ou um método que o professor possa escolher para ser seu. Por se tratar de um ensino que se preocupa em trabalhar a língua em sua dinâmica real de acordo com o que é importante para o aluno, o professor comunicativo pode fazer uso de vários métodos para ir ao encontro do que cada perfil de turma ou aprendiz necessita.

Nesta afirmação, Prabhu (1990, p. 172) também deixa evidente que a abordagem antecede e, portanto, determina depois um método:

Talvez exista um fator mais básico do que a escolha entre métodos, isto é, o entendimento subjetivo dos professores a respeito do ensino que eles realizam. Os professores precisam agir com uma concepção pessoal de como o seu ensino leva ao aprendizado desejado – com uma noção de causalidade que dá a eles uma certa credibilidade. Essa concepção pode decorrer de uma série de fontes diferentes [...]. (Tradução minha)

O autor destaca que diferentes fontes alimentam o ensino dos professores: memórias, experiências como professores e aprendizes de línguas, opiniões sobre a prática de outros professores, treinamento, formação. Todas elas resultam de uma teoria pessoal que prescreve, conscientemente ou não, o que é ensinar e aprender línguas, contribuindo para elaboração de um senso de plausibilidade do professor. Essa declaração de Prabhu remete, de forma mais detalhada, ao conceito de abordagem que Anthony (1963) já difundia com o intuito de diferenciá-lo hierárquica e terminologicamente de outros dois termos também muito presentes na formação e no cotidiano dos professores de línguas, o método e a técnica.

Na *visão anthoniana*, a abordagem é axiomática e agrega os conceitos de língua, ensinar e adquirir. Ela é definida como uma filosofia ou um ato de fé, ambos reais e providos de força potencial real, mas não necessariamente fáceis de serem objetivados ou comprovados.

Acima dos métodos, a filosofia ou abordagem de ensinar é uma visão de trabalho combinada com um sentido de aprender os conteúdos importantes da língua que estamos ensinando ou que vamos ensinar. Ela serve para orientar o (complexo e prolongado) trabalho do professor (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 8).

Almeida Filho (2014) confirma que a abordagem é o elemento mais básico e abstrato do ensino e aprendizagem de línguas, inerente não só ao professor, mas aos aprendentes e outros agentes (pais, diretores de escolas, autores de livros didáticos). Por isso, cada agente possui um entendimento do que é ensinar e do que é adquirir línguas (mesmo que o faça de modo rudimentar e não consciente), que se concretiza nos métodos e nas técnicas do ensino do professor e nas estratégias de aprendizagem escolhidas pelos aprendentes no processo de aquisição.

O método, nesse sentido, perde o posto direcionador do ensino de línguas e obedece à regência da abordagem. Anthony (1963) elucida, portanto, que o método é a materialização de como a língua se apresenta em sala a partir de determinada abordagem. Além disso, a abordagem do professor pode comportar não só um, mas vários métodos, resultando em uma prática mais rica e responsiva às necessidades de cada comunidade de ensino. “Como professores ‘esclarecidos’, podemos pensar em uma série de opções metodológicas possíveis

[...] à nossa disposição para adaptar as aulas aos contextos particulares” (BROWN, 2002, p. 11, tradução minha).

Seguindo a ordem hierárquica de Anthony, as técnicas, também em harmonia com a abordagem vigente, manifestam a implementação do ensino de modo visível e concreto, por meio das atividades e dos procedimentos realizados em aula. Nesse sentido, em seu arcabouço, Anthony (1963) entende o caráter abstrato e orientador que compete à abordagem e a destaca num nível mais alto, no plano das ideias, como uma filosofia de ensinar e de aprender línguas, que perceptivelmente se materializa desde o método de ensino, que está logo abaixo, mais palpável e visível, até o último nível que envolve a concretude das técnicas e dos recursos a elas apensados. Celce-Murcia (2014, p. 2) resume os conceitos de Anthony na frase “um método é mais específico do que uma abordagem e menos específico que uma técnica” (tradução minha).

Brown (2002) admite que as definições propostas por Anthony (1963) são as que melhor representam o Ensino de Línguas e, por isso, resistiram admiravelmente à força do tempo e ainda hoje são atuais e relevantes para a realidade docente, mesmo sofrendo questionamentos e subversões ao longo da história (KUMARAVADIVELU, 2006; RICHARDS; RODGERS, 1982, 1986).

Almeida Filho (1993) constata o valor que essa tríade hierárquica representa e, a partir desse construto, desenvolve e apresenta o seu modelo articulado da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), descrito mais adiante. Nesta dissertação, tomo como base o conceito de abordagem como fio condutor dos métodos e técnicas formulados por Anthony (1963) para adentrar a história e a configuração das macroabordagens gramatical e comunicativa de ensino, cujas definições seguem na próxima seção.

2.3 As macroabordagens do Ensino de Línguas

Em 1976, Wilkins já trazia a concepção de duas abordagens de ensino divergentes entre si por ele denominadas sintética e analítica. Para o autor, a abordagem sintética se traduz no ensino fragmentado e explícito de regras da língua que os aprendentes devem sintetizar. A forma da língua é ensinada de modo gradativo de acordo com o grau de complexidade, e a aquisição, por sua vez, é resultante do acúmulo dessas frações gramaticais separadamente apresentadas nas aulas e, finalmente, postas num todo da prática quando o aprendente domina e ressintetiza toda a estrutura da nova língua que ele supostamente aprendeu. Na analítica, o professor ensina linguagem em blocos de significação que o aprendente depois busca analisar segundo suas necessidades.

Nos dias atuais, os cursos de conversação desempenham esse papel de resgatar e colocar em síntese todo o conhecimento gramatical internalizado pelos aprendentes durante anos de estudo sistemático de pequenas partes sistêmicas de um idioma. É como se somente nessa fase os alunos estivessem prontos para finalmente começar a usar e adquirir a nova língua.

Diferentemente, na abordagem analítica, não há o controle linguístico que limita o ensino e a aquisição, pois a gramática não é o ponto de partida. O aprendente é exposto a uma maior variedade de estruturas linguísticas desde o início por não haver a preocupação de uma pré-seleção ordenada das regras, mas, sim, de insumos da nova língua que vão ao encontro dos objetivos e das necessidades de aprendizagem de cada um. Essa nova forma de organizar o ensino tem como base categorias nocionais (aspectos semântico-gramaticais) e as funcionais (mais pragmáticos).

Os princípios básicos constituintes de cada uma dessas vertentes convergem para o âmago que representa as duas macroabordagens do Ensino de Línguas: a gramatical e a comunicativa, respectivamente (ALMEIDA FILHO, 1997, 2009, 2011, 2013). Os conceitos de língua, ensinar e aprender, que definem como uma abordagem se manifesta na ação do professor (ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2012, 2013; ANTHONY, 1963), acomodam tendências opostas nessas duas filosofias, conforme descritas na tabela a seguir:

Quadro 1 – As macroabordagens e os conceitos de língua, ensinar e aprender

	Macroabordagem Gramatical	Macroabordagem Comunicativa
Conceitos		
Língua	Gramática, estrutura linguística organizada por regras e léxico	Linguagem, cultura, uso do sistema no trato de temas, ação social, construção de relações, aprendizagem de conhecimentos, criação, manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas), fonte dinâmica para construção de sentidos, língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente.

Ensinar	Passar a matéria, transmitir conhecimentos, ensino direcionado por métodos pré-montados, dar aulas, seguir o que está no livro didático, ensinar gramática, dar listas de vocabulário, treinar a pronúncia com os alunos, motivar atividades de repetição e preenchimento de lacunas, propor atividades orais ou escritas que automatizem as regras ensinadas, promover a memorização de conteúdos gramaticais e listas de vocabulário de forma ordenada e fragmentada, corrigir erros, o professor produz a língua, ensinar por uma sequência de unidades que evolui de acordo com a complexidade gramatical.	Facilitar o envolvimento do aprendiz em situações reais de comunicação, apresentar temas e tópicos interessantes e relevantes aos aprendentes, esclarecer pontos gramaticais quando o aluno necessitar, promover situações interacionais, fornecer insumo interessante e relevante, propor tarefas que engajem os aprendentes no desenvolvimento da competência comunicativa da fala e escrita integralmente, promover cultura, favorecer o desenvolvimento dos estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos, compartilhar, construir para e com os alunos, criar situações (climas, ambientes, estímulos), proporcionar condições afetivas favoráveis para o envolvimento do aluno com a nova língua, pensar e fazer pensar, trocar, negociar, perturbar-se, o professor não é visto como um transmissor de conhecimento, a sequência do ensino é ordenada de acordo com a temática de interesse do aprendiz.
Aprender	Memorizar regras gramaticais, vocabulário e diálogos prontos como quesitos necessários para o alcance da fluência, aprendizado consciente da estrutura linguística para o uso no futuro, receber conhecimentos do professor e livros didáticos, realizar atividades de repetição e preenchimento de lacunas, fazer atividades orais ou escritas que automatizem as regras aprendidas, decodificar, o aluno é um agente passivo no seu processo de aprendizagem.	Adquirir a nova língua de forma subconsciente em ambientes afetivamente propícios; envolver-se; perturbar-se; aprender na e para a comunicação, significar e desestrangeirizar a nova língua com o professor e os colegas, desenvolver e ter consciência das estratégias e estilo de aprendizagem que melhor coadunem com as necessidades e particularidades do aprendiz e com a aquisição natural da língua, transformar a identidade, educar a percepção de outras culturas, o aluno se percebe como agente da própria aprendizagem e não um receptor passivo de conhecimento, ser capaz de usar as regras gramaticais ao se comunicar sem necessariamente precisar saber dizê-las.

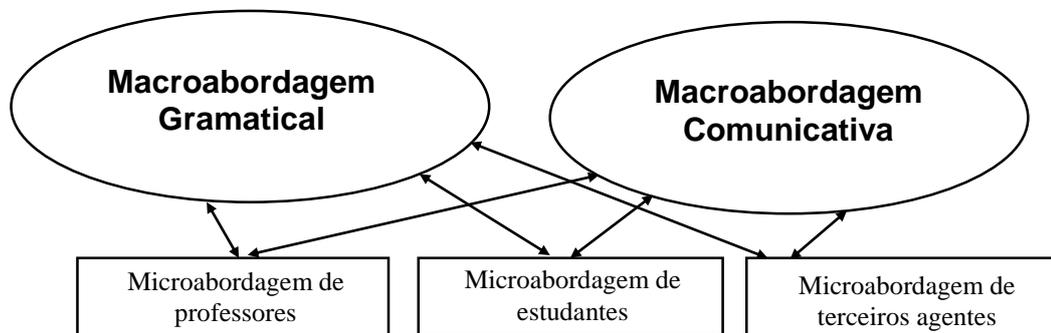
Fonte: Autora com base em Almeida Filho (2002, 2009, 2012, 2013), Finocchiaro e Brumfit (1983) apud Brow (2001), Krashen (1982) e Nunan (1989)

Segundo o Glossário de Linguística Aplicada, uma macroabordagem é definida como:

Macrocategoria de abordagem abrangendo muitas abordagens que compartilham um grande traço distintivo que se queira reconhecer nelas apesar das variações que se podem observar. Reconhecem-se com frequência duas grandes macroabordagens de ensino de línguas: a gramatical e a comunicativa, cada qual com seu grande princípio organizador de todo o processo.

Depreende-se, portanto, que professores, aprendentes e terceiros agentes, como pais e autores de livros didáticos, possuem um modo particular de conceber língua, ensino e aprendizagem, teórica ou implicitamente embasado. Entretanto, a idiosincrasia de cada microabordagem é embebida da natureza de uma das duas macrofilosofias: a gramatical e a comunicativa.

Figura 1 – A correlação entre macro e microabordagens



Fonte: Autora

Sateles (2012, p. 40) destaca que a macroabordagem gramatical é a mais antiga da história do Ensino de Línguas, e teve como marco inicial o século XVIII e o seu ápice no século XX, evidenciando que “a herança da abordagem gramatical é a da sistematização das línguas e do conhecimento adquirido de seu funcionamento, preterindo os aspectos pragmáticos apresentados em contextos diferentes”.

Almeida Filho (2011) vai mais a fundo e explicita, segundo os estudos de Germain (1993), que a história do Ensino de Línguas alcança aproximadamente cinco mil anos, prevalecendo uma ortodoxia gramatical de ensinar. O autor atribui o surgimento da cultura gramatical a dois motivos: primeiro, ao aparecimento das gramáticas na segunda metade do século XVI com propósito de organizar estruturalmente as línguas, visto que elas possuem natureza sistêmica; e segundo, à ideia de o Ensino de Línguas ser equiparado ao de disciplinas de conteúdo do currículo escolar. Nessa última perspectiva, as línguas são, geralmente, disciplinas delas mesmas, com foco na forma.

Dentre algumas desvantagens que abrangem o ensino orientado pela macroabordagem gramatical, Long (1997) explica que o professor é dispensado de identificar as particularidades e necessidades comunicativas dos aprendizes e, por isso, ignora a importância dos estilos e

estratégias de aprendizagem; a língua é aprendida artificialmente, e a comunicação criativa não é motivada; o processo natural de aquisição por parte do aprendente não é priorizado, já que a língua é apresentada em sequenciamento ordenado pelos pontos gramaticais; o aprendente é excluído do planejamento de curso e, erroneamente, se assume que todas as regras ensinadas serão automaticamente aprendidas e adquiridas; as aulas são entediantes e geram o declínio da motivação e do envolvimento dos alunos e o estabelecimento de falsas concepções a respeito do Ensino de Línguas, como a crença de a aprendizagem consciente das regras gramaticais ser necessária à aquisição e fluência.

Para Krashen (1978, 1982, 1985), a habilidade de produzir língua com fluência e facilidade vem do que nós adquirimos. A gramática age como monitor ou editor apenas. A aquisição da língua é um processo subconsciente, isto é, quem adquire nem sempre está ciente do fato de que está adquirindo, mas, sim, de estar usando a língua para a comunicação. O resultado da aquisição é também subconsciente. Não necessariamente sabemos quais são as regras, mas sabemos usá-las, como uma intuição para precisão.

Almeida Filho (2011) observa que a aquisição é mais significativa e duradoura porque dá base para o aprendente tornar-se um falante competente da língua escolhida, enquanto a aprendizagem sistemática, num âmbito racional e premeditado, requer um grande esforço consciente de assimilação de regras que pesam muito à memória e logo são esquecidas.

Krashen (2013) enumera algumas limitações que envolvem o aprendizado de uma língua pela gramática. Primeiro, o falante precisa de tempo para aplicar regras podendo comprometer a fala, por exemplo, que é um ato espontâneo e instantâneo. O foco na forma e não no significado pode tornar a comunicação artificial e truncada. Além disso, o aprendiz necessariamente precisa ter o conhecimento formal da língua, que é muito amplo, complexo e nem sempre acessível.

Bezerra (2007) agrega ao ensino gramatical a aplicação de métodos pré-montados para promover o ensino, principalmente por essa filosofia ter motivado o surgimento de métodos reconhecidos pela memorização, foco na forma, despreocupação com o contexto, repetição e ênfase na figura do professor. Dentre esses métodos, pode-se destacar o da gramática-tradução, o direto e o audiolingual.

Ainda que cada método seja uma tentativa de tornar o ensino mais eficiente para uma suposta aquisição, podendo ser variados em sua forma de tratar a língua dependendo da época e tendências, todos eles compartilham da mesma base que tem como meta principal a sistematização e rotinização linguística para a produção de formas aceitáveis.

Tudor (2001) apud Bezerra (2007) alerta que alguns dos traços da macroabordagem gramatical podem ser até considerados vantajosos numa perspectiva mais prática e funcional do processo de ensino e aprendizagem. Uma aula cujo foco é a forma é mais fácil de ser planejada e conduzida. Apesar da conveniência inerente ao que qualifica a macroabordagem gramatical, ela é sobretudo rasa se considerado o dinamismo que envolve o desenvolvimento da aquisição de uma nova língua. A aprendizagem sob essa ótica se limita a um processo que gira em torno da sistematização linguística, nem sempre útil para os aprendizes, como destaca Wilkins (1976), distanciando o aprendiz da vivência autêntica de uma língua mais difícil de se desestrangeirizar (ALMEIDA FILHO, 1993). Conforme Duff (2014) assinala, o aprendizado da forma somente não é suficiente para tornar o aprendente um falante competente nos mais variados contextos de comunicação da nova língua.

Nesse sentido, Almeida Filho (2011) aponta que, em meados dos anos 70, manifestasse no mundo uma crescente desconfiança da validade do ensino gramatical para o sucesso na aquisição. O disparo de uma mudança foi marcada pelo início do movimento comunicativo que começou a ganhar forças em 1970, principalmente na Europa ocidental com o advento do Mercado Comum Europeu (mais tarde denominado Comunidade Europeia), projeto que visava a união política e econômica dos países desse continente na convergência linguística e cultural dos países-membros (ALMEIDA FILHO, 1997).

A nova realidade da Europa já não podia mais transigir com um ensino sequencial de pontos gramaticais, visto que era urgente o estabelecimento de relações sociais por meio da língua-cultura entre os povos. O Ensino de Línguas dessa época, inspirado no conceito de competência comunicativa de Hymes (1972)⁴, começou a refletir aspirações comunicativas, como as presentes no plano de curso nocional-funcional proposto por Wilkins (1976) e no trabalho seminal de Widdowson (1978) até consolidar-se na abordagem comunicativa, que hoje conhecemos.

Wilkins já elaborava um projeto de ensino de línguas estrangeiras para adultos com a participação do Conselho da Europa em 1970 tendo como base as funções comunicativas, os tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, e as noções de gramática nocional tradicional. Essa nova nomenclatura se tornou suporte para a composição de seu importante e seminal livro *Notional Syllabuses*, em 1976 (ALMEIDA FILHO, 2013; RICHARDS; RODGERS, 1986).

⁴ A definição de competência comunicativa apresentada na introdução desta dissertação foi elaborada pelo linguista aplicado Almeida Filho (2018) no Glossário de Linguística Aplicada. Para saber como o construto de competência comunicativa evoluiu ao longo da história do Ensino de Línguas, vide Cunha (2008).

O autor dispunha como objetivo de seu trabalho a realização de um plano de ensino de língua nocional, que tinha como ponto de partida a definição de uma capacidade comunicativa desejada. Para Wilkins (1976), essa nova ótica do ensino não se preocupa somente em descrever como as pessoas se comunicam, mas o que elas comunicam, de modo que o ensino seja organizado com base no conteúdo que os aprendentes necessitam para se comunicar numa língua estrangeira, e não a partir da forma. A gramática não seria descartada nessa proposta, mas subordinar-se-ia às demandas semânticas do aprendiz.

O ensino nocional é composto por três categorias que sustentam as línguas: a semântico-gramatical (noção de tempo, frequência, quantidade, espaço), que assume que a gramática pode ser ensinada pela semântica por serem estreitamente relacionadas; a modal, que inclui atitudes e percepções do falante, como intenção e comprometimento; e a última, a categoria de função comunicativa que consiste na mensagem que o interlocutor deseja transmitir, como um pedido, uma ordem, um pedido de desculpa, um conselho ou um elogio.

O trabalho pioneiro de Wilkins (1976) foi inegavelmente uma forte motivação para fazer florescer na história do Ensino de Línguas uma nova perspectiva que valorizasse a essência das línguas, a natureza comunicativa. Entretanto, autores como Richards e Rodgers (1986) e Yalden (1987) apontaram depois que a proposta de Wilkins era alvo de críticas de vários linguistas aplicados britânicos que a percebiam como “uma mera substituição de um tipo de lista (por exemplo, a lista de itens gramaticais) por outra (uma lista de noções e funções comunicativas). Especifica produtos comunicativos ao invés do processo comunicativo” (RICHARDS; RODGERS 1986, p. 76, tradução minha). Mais tarde, o ensino comunicacional avançou para o nível temático em que gêneros discursivos podem ser identificados e neles algum encadeamento de funções (ALMEIDA FILHO, 2012).

Widdowson (1978, 1979), outro importante colaborador para a consolidação do movimento comunicativo nessa época, reconheceu a grande influência de Wilkins para a ascensão da abordagem comunicativa, mas questionou se o *notional syllabus* de fato atendia o que os falantes desejam fazer com a nova língua. O autor acrescenta que planejar conteúdos nocional-funcionais é um avanço em relação aos planejamentos gramaticais de curso. Por outro lado, afirma que essa forma de organizar o ensino é ainda muito limitada para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, visto que não lida com a língua em uso e contextualizada, mas com a fragmentação isolada da semântica.

[...] quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo (WIDDOWSON, 1978, p. 14).

Orientado por esse princípio, Widdowson (1978) trouxe a concepção de *use e usage*, uso (comunicativo) e forma (gramatical), respectivamente, para esclarecer que a composição de frases corretas pelo conhecimento gramatical não garante que elas sejam apropriadamente aplicadas em determinados contextos de comunicação.

Embora admita a importância do conhecimento estrutural para maior precisão, o autor enfatiza que, no processo comunicativo, o foco maior recai sobre o uso da língua de forma que a atenção aos erros é neutralizada. O ensino deve, portanto, concentrar-se no uso e não na forma para que a língua seja viva em sala de aula, e não apenas um meio de comunicação artificial manipulada para a prática da forma.

A seleção de conteúdos de disciplinas de outras áreas, como geografia e história, foi uma sugestão de Widdowson (1978) para afastar as aulas de língua da tradição gramaticalista, tornando-as mais próximas das experiências de vida do aprendiz, além de servirem como um veículo para a construção de conhecimento. Para o autor, o ensino comunicativo deve ser uma integração das habilidades⁵ linguísticas em favor da capacidade comunicativa e interação com as disciplinas de outras áreas.

Almeida Filho (2011, p. 54) reforça essa concepção da abordagem comunicativa na seguinte citação:

As línguas são, na verdade, a base para o estudo das disciplinas. O movimento linguístico de construção dos corpos de conhecimentos nas distintas matérias pode trazer questões, ou problemas mesmo, cuja equação poderia representar um maravilhoso e natural contexto para se conhecer a língua-alvo.

Por esse motivo, o autor esclarece que as línguas possibilitam a comunicação, produção e circulação de conhecimento e não desempenham um bom papel quando reduzidas ao status de disciplinas delas mesmas, podendo, neste último caso, conceder aos aprendentes um desenvolvimento ínfimo ou inexistente da aquisição da competência comunicativa.

Assim, os ideais comunicativos começam a ganhar cada vez mais adeptos, que concedem a essa filosofia análises críticas e propostas para um ensino mais coerente com a comunicação real. Essa nova forma de pensar o ensino de línguas supera os modismos fugazes que caracterizavam os métodos gramaticais de ensino, transformando-se em um novo paradigma.

Primeiro, por se configurar como uma abordagem (antagônica a sua antecessora gramatical) que, por definição, ocupa o nível mais alto de abstração dentro da dinâmica do

⁵ A integração das habilidades oral, escrita, de leitura e compreensão oral em atividades é denominada por Almeida Filho (2012) de recortes comunicativos. Por exemplo, o aluno lê a sinopse de um vídeo, assiste, toma notas e discute com o colega.

ensino de línguas (ANTHONY, 1963) e, segundo, por se manifestar como campo fértil para produção de pesquisas científicas a serviço da própria área do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2017).

Embora o movimento comece principalmente como uma inovação britânica, focando em concepções alternativas para planos de ensino, desde os meados dos anos 1970 o escopo do ensino comunicativo de línguas expandiu. Ambos os proponentes americanos e britânicos agora o veem como uma abordagem (e não como um método) que objetiva (a) tornar a competência comunicativa a finalidade do ensino de línguas e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades reconhecendo a interdependência de língua e comunicação (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 66, tradução minha).

Como exemplo da expansão e aplicação dos princípios comunicativos, temos o trabalho de Prabhu (1987), linguista aplicado indiano, que descreveu em seu livro “*Second Language Pedagogy*” os desdobramentos do denominado Projeto Bangalore de Ensino Comunicacional realizado com alguns grupos de aprendizes do ensino primário e secundário na Índia com o objetivo de verificar que a competência linguística (gramatical) dos aprendizes se desenvolve naturalmente a partir de atividades com foco no significado.

A metodologia usada para a realização desse projeto foi a do ensino baseado em tarefas, que são atividades que têm como foco o sentido, ou seja, o uso da língua na comunicação. Prabhu (1987) define tarefa como uma atividade regulada pelo professor que possibilita ao aprendiz o alcance de um resultado a partir de uma dada informação.

O ensino baseado em tarefas, realizado e pesquisado por tantos linguistas aplicados, como Barbirato (2005), Nunan (1989), Willis (1996), traz consigo propósitos altamente valorizados na abordagem comunicativa. A pesquisadora brasileira Barbirato (2005) destaca o potencial das tarefas para: “a) gerar insumo significativo; b) oferecer ao aluno uma oportunidade de uso de linguagem e não da forma como prática; c) fazer o aprendiz ‘perceber’ as regras e assim crescer na nova língua até alcançar a aquisição”. Para Prabhu (1987), a tarefa foca o consciente do aprendiz no sentido; a sua subconsciência percebe, abstrai ou adquire a estrutura linguística que se acomoda como um sistema interno de regras. O esforço por comunicar-se na nova língua favorece a aquisição subconsciente da forma em meio a uma faculdade criativa geradora de linguagem apropriada nos contextos.

Na tarefa, segundo Willis (1996), o aprendente usa a língua de forma significativa para alcançar um objetivo ou resultado. Para o autor há seis tipos de tarefas: a) as de enumeração, como chuva de ideias (*brainstorming*) e aquelas em que são usados livros ou informações dos colegas para descobertas de fatos; b) as de ordenação e classificação, que consistem na organização sequencial de fatos de forma lógica ou cronológica, como linha do tempo e atividades que envolvem categorização ou classificação de itens; c) as de comparação, que são

tarefas que envolvem comparação de informações de uma mesma natureza, mas de fontes diferentes para identificar os pontos em comum e os pontos que se divergem; d) as que demandam resolução de problema. São tarefas em que os aprendizes se apoiam em pequenos textos para buscarem alternativas ou soluções para determinada situação, parecida com o que ocorre na vida real; e) as que encorajam a partilha de experiências pessoais que resultam em interações que ocorrem durante socializações casuais. Willis (1996) alerta, entretanto, que o fato de uma atividade dessa natureza ser mais aberta, pode não ser direcionada para o alcance de um objetivo claro como nos outros tipos de tarefa; f) e o último tipo são as tarefas criativas que podem envolver vários tipos de tarefas e podem ser realizadas em forma de projetos ou pesquisas por meio de trabalho em grupo.

Littlewood (1981) afirma que atividades comunicativas potencializam a motivação do aprendente, visto que o objetivo usual de quem aprende uma nova língua é a comunicação em detrimento do domínio gramatical; possibilitam a aprendizagem natural; criam espontaneamente contextos que dão suporte à aquisição; enfatizam a interação, que favorece relações positivas e cooperativas entre aprendizes e aprendizes e professores, diminuindo a ansiedade; humanizam o ambiente de aprendizagem, favorecendo o acolhimento das necessidades dos aprendizes; facilitam a expressão individual dos aprendentes, que integram a nova língua com a sua própria identidade, fortalecendo a autoconfiança.

Segundo o mesmo autor, os papéis do professor e do aprendiz são redefinidos na abordagem comunicativa. O professor pode criar situações e conduzir atividades, mas são os alunos também responsáveis pela interação. Sendo assim, o professor deve saber se subordinar aos interesses dos alunos para que estes ganhem autonomia comunicativa. Isso não significa que o professor se torna um mero observador passivo nessa perspectiva de ensino, mas a sua função torna-se menos dominante do que em aulas que têm como foco a forma.

O linguista aplicado inglês denomina o professor, portanto, como um facilitador da aprendizagem, supervisor do processo de aquisição dos aprendizes, coordenador de atividades consoantes ao progresso e necessidade dos aprendentes, promotor de insumos, avaliador do processo de aquisição individual dos aprendizes para o planejamento de aulas e cursos futuros. É um falante da nova língua com quem o aprendiz se sentirá confortável para interagir. O professor tem o papel importante de colaborar para a criação de um ambiente propício para a comunicação dos aprendentes que estão iniciando numa nova língua, visto que:

Numa típica sala de aula de línguas, aprendizes são solicitados a agirem em condição de ignorância e dependência podendo gerar sentimento de impotência. Eles têm que produzir sons desconhecidos diante das pessoas. Quando não produzem adequadamente, são sujeitos a comentário e correção, às vezes por motivos que não são claros para eles. A maior parte dos aprendizes não possui ferramentas linguísticas

para expressar a sua própria individualidade (LITTLEWOOD, 1998, p. 58, tradução minha).

Littlewood (1998) adverte que alta ansiedade é devida tanto a fatores externos, como o próprio ambiente escolar, a atitude do professor, situações que levam o aprendiz a constrangimentos, mas também é resultante de fatores individuais internos. Isso explica o porquê de alguns aprendizes serem mais afetados emocionalmente ou ficarem ansiosos com mais facilidade do que outros. Essas posições fundamentam a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1978, 1982, 1985, 2013):

O filtro afetivo é um composto de emoções que pode gerar facilitação ou bloqueio mental que impele ou impede os adquirentes de utilizarem plenamente o insumo compreensível que eles recebem para a aquisição da língua (KRASHEN, 1985, p. 81, tradução minha).

A hipótese do filtro afetivo dá créditos aos efeitos dos fatores afetivos na viabilização ou impedimento da aquisição. Sustentada por três categorias: motivação, autoconfiança e ansiedade, essa hipótese postula que aqueles cujas atitudes afetivas não estejam favoráveis pela alta ansiedade, baixa autoestima e pouca motivação terão o filtro afetivo alto ou impermeável e, por conseguinte, obterão insuficiente ou nenhum insumo. Aqueles que dispõem de atitudes mais positivas, por sua vez, contarão com um filtro afetivo baixo e poroso e serão mais abertos ao insumo compreensível que impulsiona o aprendente a adquirir novas estruturas a partir daquelas que ele já conhece (KRASHEN, 1982, 1985).

Além do filtro afetivo dos aprendentes, Almeida Filho (2012, p. 13) expande o campo da afetividade não só na vivência dos aprendentes, como na de professores e de terceiros agentes:

Atuar no ensino de uma língua não é somente uma questão de conhecer, saber coisas espontaneamente ou por convencimento formalizado. Toda cognição de um professor, de um aprendiz ou de um terceiro relevante está atravessada por afetividades e atitudes. Uma pessoa tem ideias sobre como ensinar, mas essas percepções não são sentidas com neutralidade. Essas ideias estão embebidas de sentimentos como ansiedade, determinação em fazer algo funcionar, motivações de múltiplos tipos, intensidade e combinações de capacidade de integração ou pelo menos de tolerância da outra cultura, pressão negativa ou positiva de outros indivíduos por aprender ou rejeitar a nova língua e o perfil de autoestima de cada um num dado momento.

A abordagem comunicativa promove um ensino voltado às necessidades comunicativas do aprendiz e, portanto, favorece o filtro afetivo. Segundo, Dubin e Olshtain (1986), o aprendente é o sujeito central do ensino, com voz ativa nas decisões que darão rumo a forma de ensinar a língua que ele deseja adquirir num relacionamento cooperativo com o professor, que não está em sala de aula para sozinho selecionar e ensinar gramática do dia, o que pode, muitas vezes, ocupar grande parte ou todo tempo da aula com pouca participação do aprendente. Como um intermediador, o professor deve oferecer ao aprendente oportunidades

de ser ele mesmo o agente de do seu processo de aquisição por meio de vivências comunicativas na nova língua. Essa nova disposição de papéis nas aulas de línguas reveste o aprendiz de uma postura da qual ele não está habituado e, por isso, torna-se indispensável uma formação profissionalmente orientada para que ele desenvolva potencialmente suas capacidades comunicativas na nova língua.

Nesse sentido, a formação de aprendizes amparada principalmente pelo próprio professor de línguas, munido de teoria adequada, oportuniza autonomia, desenvolvimento mais consciente das estratégias e estilos de aprendizagem para uma remodelação da cultura de aprender do aluno, como vemos na coletânea de artigos temáticos produzida por diversos pesquisadores aplicados (dentre eles Cunha, Sant’Ana, Tardin e Teixeira da Silva), organizados por Almeida Filho (2014).

A centralidade do aprendente na abordagem comunicativa pressupõe uma preocupação com o seu processo de aquisição. Por isso, Littlewood (1981) afirma que os erros não devem ser a toda hora corrigidos, posto que são compreendidos como parte do processo de aquisição; a produção linguística é criativa e, portanto, mais difícil de prever e controlar. A abordagem comunicativa respeita o tempo e o processo interno do aprendiz e o professor pode ser um instrumento motivador desse processo, mas não terá domínio sobre ele, o que deixa evidente que o aprendizado não é necessariamente resultado da instrução. Prabhu (2003) em seu artigo traduzido para o português “Ensinar é, no Máximo, Esperar que o Melhor Aconteça” explica que o ensinar ocorre separadamente do aprender, pois não é um lado do mesmo processo.

Por esse motivo, Duff (2014) relaciona o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendente com experiências de língua que priorizam a negociação de sentido, termo definido como o esforço do próprio aprendiz para entender o outro e para se fazer entendido nas relações interativas. Paráfrases, substituições, indagações para esclarecer o sentido da mensagem assimilada ou proferida são exemplos de recursos a que o aprendiz pode recorrer para propiciar a negociação de sentido.

A importância da produção linguístico-comunicativa para a aquisição numa perspectiva interacional de ensino valida a hipótese da produção (*output*) de Swain (1985, 1995). A confiança em produzir uma comunicação eficiente só é atingível quando o aprendiz age na comunicação por práticas autênticas de uso da língua na interação e negociação de sentidos, por meio da aprendizagem colaborativa – uma forma de produzir *input* compreensível e também uma oportunidade de estimular o aprendiz a usar o máximo de seus recursos linguísticos para poder se expressar (SWAIN, 1993). Essa perspectiva revela que o aprendiz aprende a falar falando:

“não é o *insumo* per se que é importante para aquisição de segunda língua mas aquele gerado na interação quando o significado é negociado. Sob essas condições, o *input* linguístico é simplificado e as contribuições feitas pelo aprendiz são parafraseadas e explicadas, produzindo, assim, o insumo mais compreensível (SWAIN, 1985, p. 246, tradução minha).

A autora evidencia que a hipótese produtiva (*output*) possui funções imprescindíveis para o desenvolvimento da aquisição, como o favorecimento de uso significativo e contextualizado dos recursos linguísticos que o aprendiz já possui para negociar sentidos; além disso, o uso da língua vocal ou subvocal promove a percepção da lacuna entre o que o aprendiz quer dizer e o que é capaz de dizer. A negociação de sentidos, por sua vez, resulta em *input* negativo, isto é, um *feedback* gerado no processo de interação que desperta no aprendiz reconhecimento de falhas no uso da língua, movendo-o a encontrar alternativas que lhe possibilitem uma comunicação melhor. “Isso pode acionar processos cognitivos que geram conhecimento linguístico que é novo para o aprendiz, ou que consolidam o conhecimento já existente” (SWAIN, 1995, p. 126, tradução minha).

Nesse sentido, o aprendente se sente impelido a buscar meios de comunicar-se mais eficientemente, testando hipóteses do que pode ou não funcionar na língua. É o que Swain (1985) denomina de hipótese do *output* compreensível. Exemplos de testagem de hipóteses são os erros e modificações na língua após receberem algum tipo de retorno. A linguista aplicada norte-americana defende, portanto, que o uso da língua proporciona ao aprendiz mais responsabilidade e controle de sua própria aprendizagem, pois a aquisição ocorre na medida em que o falante se torna um agente ativo do seu desenvolvimento na língua. A produção linguística enseja, portanto, autonomia crescente.

No Brasil, contamos com o linguista aplicado Almeida Filho, certamente um dos nomes mais expressivos do movimento comunicativo no país. Desde 1977, dedica-se em seu trabalho ao fortalecimento teórico do Ensino de Línguas como área prática e científica com estudos, pesquisas, projetos, publicação de livros e formação de professores na perspectiva da abordagem comunicativa. Almeida Filho (2013, p. 68) elenca as seguintes práticas como pertencentes ao ensino genuinamente comunicativo:

- a) a significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;
- b) a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;
- c) a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os ‘erros’ que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua;
- d) a aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como os pronomes, terminações verbais etc.) que embasam o uso

- comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;
- e) o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;
 - f) a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
 - g) a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender;
 - h) a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas.

O quarto e o quinto itens são relacionados e, ao sugerirem a aceitação de exercícios gramaticais, não pretendem naturalizá-los como quesitos centrais das experiências de língua em sala de aula. O professor pode prever estruturas subjacentes aos temas, tópicos e funções comunicativas apresentados com o intuito de se preparar para breves explicações, se solicitadas pelos alunos ou quando for percebida a necessidade, sem, contudo, antecipá-las como potencialmente indispensáveis para o bom desenvolvimento comunicativo.

O ensino comunicativo pressupõe a aquisição subconsciente da forma, isto é, o aprendiz torna-se capaz de fazer uso do sistema linguístico sem, necessariamente, precisar saber dizê-lo (ALMEIDA FILHO, 2011; KRASHEN, 1982).

O cotejo entre as macroabordagens gramatical e comunicativa realizado neste capítulo tem como finalidade consolidar uma reflexão mais apurada sobre como cada uma delas orienta o Ensino de Línguas. Tem, sobretudo, uma intenção de desconstruir o imaginário comunicativo confuso que muitos professores levam para a sua prática de ensino (TARDIN, 2002); uma maneira de defender a existência de uma teoria com T maiúsculo sobre a abordagem comunicativa, que se sobrepõe às percepções, projeções e produções criativas a respeito do que ela não é.

A seção seguinte traz um breve estudo sobre a configuração das quatro fases da OGEL, planejamento, materiais, método e avaliação, na perspectiva da abordagem comunicativa de ensino.

2.4 O ensino comunicativo traduzido nas quatro fases da OGEL

O professor de língua nem sempre atenta ao valor que subjaz às seguintes questões: por que ensino como ensino e por que os aprendizes aprendem como aprendem? (ALMEIDA FILHO, 1997). Essas indagações, quando postas sob reflexão, podem se manifestar como uma primeira e importante ação para o desenvolvimento mais consciente da abordagem,

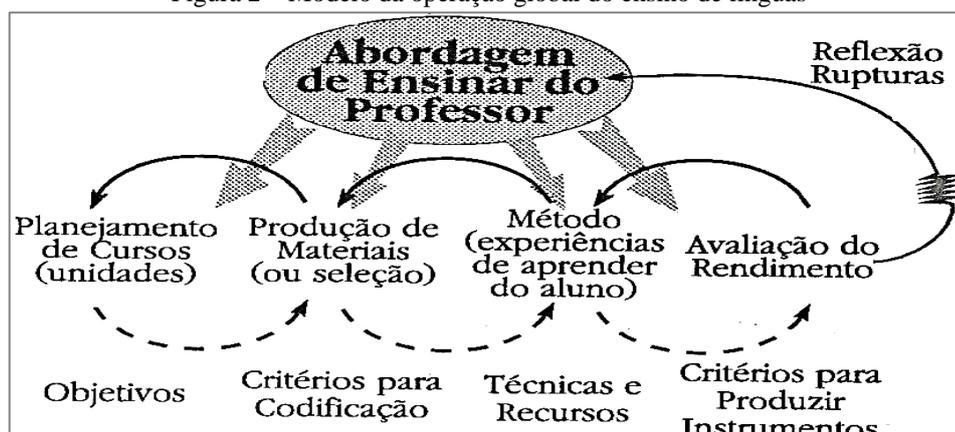
colaborando para a evolução de mudanças que proponham o alcance de um ensino que melhor responda à realização dos objetivos dos aprendizes.

O conhecimento da própria abordagem, segundo Almeida Filho (1997), entretanto, pode ser frágil se for resultante somente das impressões informais que o professor constrói de suas ações em sala de aula. A visão limitada e informal acerca de nós mesmos pode ser rompida por consumo de teoria e análise de abordagem, sendo esta realizada pela ajuda de um profissional competente e preparado para tal.

Ellis (1999) assegura que o recurso à teoria relevante produzida pela área do Ensino de Línguas não é segurança de uma fonte de receitas prontas para serem aplicadas em sala, mas pode tornar-se mais explícito e crítico para o professor se houver entendimento sobre o seu próprio ensino e a qualidade da aquisição pelos aprendentes. Para esse pesquisador, ao valorizar e usufruir de uma formação teoricamente embasada, o professor está, na verdade, buscando formas de tornar a sua prática mais compatível com o processo de aquisição do aluno, *figura central* do processo de ensino.

Assim, a reflexão e o entendimento do motivo pelo qual ensino como ensino e por que os alunos aprendem como aprendem tornam-se válidos a ponto de poderem causar rupturas na abordagem do professor para a vigência de uma nova filosofia de ensinar, que se torna visível nas quatro materialidades da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), modelo articulado desenvolvido por Almeida Filho (1993), uma versão mais abrangente e completa do construto de Anthony (1963).

Figura 2 – Modelo da operação global do ensino de línguas



Fonte: Almeida Filho (2002, p. 19)

O dinamismo do modelo OGEL justifica que “uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especialmente ativada sob condições de ensino. Ela é força porque pode imprimir movimento/ação ao processo de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30), promovendo os efeitos da retroalimentação e proatividade, ou seja, ao produzir cada fase do

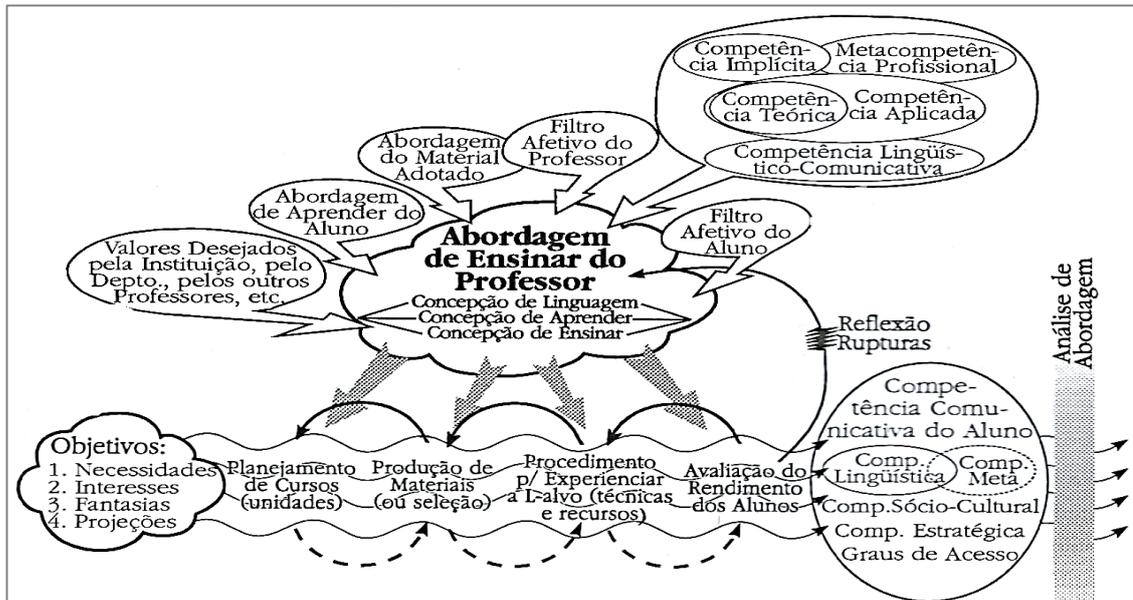
processo de ensinar, o professor se enche de ideias geradoras de reflexão que influenciam tanto a produção do próximo passo quanto a alteração dos anteriores.

Um curso de línguas pode não seguir a lógica ordenada das quatro dimensões do modelo OGEL. Assim, quanto mais renovação à direita na sequência de fases concretas, mais mudanças no plano das ideias poderão ser constatadas pela análise, isto é, na abordagem, que por sua vez, repercutirá maior refinamento das práticas que produzem o ensino. A avaliação, por exemplo, confirma se todo o processo de ensino foi orientado pela filosofia gramatical ou comunicativa, e se posta sob reflexão, pode ser reconhecida e modificada ao provocar ruptura e renovação da abordagem. O resultado geral se manifestará em novos modos de ensinar e adquirir línguas. Por outro lado, a modificação das fases pode não ser garantida “se escolhida uma dimensão ou fase mais à esquerda [...]. Por exemplo, um planejamento novo pode não ser de fato vivenciado nos materiais desenhados e nos procedimentos de vivência do método” (ALMEIDA FILHO, 2013). Nesse caso, as três fases não terão força suficiente para orientar adequada e harmonicamente a avaliação.

Para garantir essa harmonia entre abordagem e a prática concreta do ensino, Brown (2002) reforça a importância da formação profissional contínua. Afirma, ainda, que a transformação da abordagem também se concretiza em razão de novas experiências realizadas em sala e que a avaliação do resultado que se obtém quando essas inovações são incorporadas restauram e modificam toda a compreensão dos conceitos de ensinar e aprender refletidos em suas ações, numa dinâmica cíclica.

A reflexão ocorrida no processo da formação profissional, que fortalece as competências teórica, profissional e aplicada, torna-se imprescindível não só para mudanças mais profundas na abordagem de professores (principalmente as informais construídas por crenças e memórias de como aprendemos uma nova língua) que ultrapassam a introdução de técnicas e recursos inovadores, mas também para uma tomada de consciência docente rumo a uma possível harmonização com o filtro afetivo dos alunos (ansiedade, motivação, rejeição/aceitação da nova língua-cultura) e com outras abordagens de agentes incidentes na sala de aula como as dos aprendentes e as de terceiros agentes (ALMEIDA FILHO, 2013) conforme representados no primeiro modelo ampliado da OGEL na Figura 3.

Figura 3 – Modelo ampliado da operação global do ensino de línguas



Fonte: Almeida Filho (2002, p. 22)

A visibilidade da abordagem do professor torna-se perceptível na ação das competências⁶ (comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional) manifestadas pela concretude das fases da OGEL. Almeida Filho (2013, p. 34) ressalta que a competência aplicada desempenha um importante papel ao permitir ao professor uma vivência mais plena da sua abordagem de ensino, ao capacitá-lo a desenvolver uma prática consciente apoiada em conhecimento formal relevante (competência teórica) que o leva a “explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

Assim, esse professor corre menos riscos de ter a sua abordagem real desfigurada por terceiros, podendo realizar um ensino que verdadeiramente viabiliza a aquisição da nova língua na comunicação, longe dos equívocos que constroem uma falsa concepção do que é a abordagem comunicativa de ensino (TARDIN, 2002). O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é o de propiciar desenvolvimento nos alunos da configuração de competências na L-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 37). A seguir, será detalhada a configuração das quatro fases da OGEL, sob a orientação da abordagem comunicativa de ensino.

2.4.1 Planejamento

A elaboração de planos de curso pode ser ainda considerada uma responsabilidade à parte das atribuições docentes, transferida aos cuidados de autoridades escolares,

⁶ Para saber mais sobre a configuração das competências de professores e aprendizes, vide Almeida Filho (org.) (2014).

coordenadores e diretores de escolas, ou mesmo autores de livros didáticos (quando o curso é delineado conforme as unidades já propostas nos livros adotados. Podem ocorrer ainda planos de curso subjacentes (ocultos), conforme mencionam as autoras Dubin e Olshtain (1986). Ao professor cabe a incumbência de efetivar em sala de aula o que está previsto no planejamento e nos materiais que outros propuseram.

Almeida Filho (2012) alerta que, quando partimos para as experiências de aula guiados pelo planejamento de outrem, o ensino será concreto e pode até corresponder ao que os aprendentes esperam, porém essa é uma situação que deixa margem a um trabalho de vaga orientação em relação à abordagem vigente, de difícil explicitação e reflexão para a renovação sistemática.

Como vemos em Viana (1997), o distanciamento do professor do seu papel de planejador muitas vezes ocorre quando a abordagem que ele segue ou à qual ele é submetido é a gramatical. Nessa perspectiva, o planejamento é restrito, portanto, aos especialistas da área e, principalmente, a autores de livros didáticos adotados pelo professor com o intuito de promover o ensino das formas e dos padrões da nova língua, organizados numa ordem supostamente lógica, em situações ilustradoras, que ajudará o aluno a aprender os conteúdos num grau crescente de dificuldade.

O autor acrescenta que a orientação do ensino por essa filosofia torna fácil a elaboração do plano de curso, assim como a sua execução pelo professor em sala de aula, pois a língua, em sua dimensão estrutural, é considerada “finita”. Assim, os objetivos desse planejamento consistem na expectativa da internalização da gramática fragmentada pelos aprendentes, desconsiderando-se fatores contextuais e individuais.

Por outro lado, Yalden (1987) afirma que quando o professor dispõe de um conceito de língua, de ensinar e aprender que vai de encontro ao planejamento gramatical proposto por outros, ele mesmo é impelido a reajustá-lo ou reelaborá-lo como base de apoio para o desenvolvimento da aquisição de uso real da língua pelos aprendentes. Essa nova reconfiguração no plano de curso deve, segundo o autor, refletir a fusão do conhecimento teórico da área do Ensino de Línguas e a afetividade, necessidades de aprendizagem, desejos, atitudes, conhecimento de mundo que o aluno leva consigo para a sala de aula.

Por esse motivo, a elaboração ou reelaboração de um planejamento que atenda às necessidades comunicativas dos aprendizes não é uma tarefa simples, pois a atuação da teoria se torna um pré-requisito indispensável para conferir ao professor escolhas mais coerentes e seguras como um planejador profissional. “A teoria boa e útil não só traz ao professor de línguas

o conhecimento necessário, mas também um esquema conceitual para organizá-lo e para interpretar as novas ideias que surgem” (YALDEN, 1987, p. 8, tradução minha).

Consoante essa visão, Almeida Filho (2012) afirma que o planejamento de um curso de línguas é complexo, uma vez que, para delineá-lo com segurança e autonomia, o professor necessita estar imbuído de uma formação intelectual geral e também daquela que lhe traz conhecimentos específicos e sistemáticos provenientes da sua área de atuação, a do Ensino de Línguas. A teoria de dentro da área, que apoia um planejamento que visa aumentar as chances de aquisição da nova língua pelos aprendizes, está em consonância com a abordagem comunicativa.

Um plano de curso teoricamente amparado consiste no estudo e definição do contexto de ensino para a concepção e execução dos objetivos de quem pretende adquirir uma nova língua para e na comunicação (ALMEIDA FILHO, 2012; YALDEN, 1987). Por isso, Viana (1997) elege o professor como o mais apto agente para o desempenho dessa tarefa por ser o profissional com formação específica que está diretamente inserido na situação a que o plano de curso servirá. No quadro a seguir, vemos uma categorização mínima de objetivos de aprendizagem possível disponibilizada por Almeida Filho (2012).

Quadro 2 – Objetivos de aprender uma nova língua

Tipos de objetivos de aprender uma nova língua	
Linguísticos	compreender o funcionamento da LE e através disso compreender melhor (e com mais consciência) os mecanismos de funcionamento da L materna.
Educacionais	possibilidade de formação na língua-alvo; conhecer e compreender a(s) cultura(s) da L-alvo; desenvolver capacidade de reflexão, julgamento, observação e iniciativa; apreciação de valores, atitudes positivas e socialmente úteis.
Psicológicos	experimentar estar na posição de outras pessoas; aumentar a segurança pessoal; sentir-se mais polivalente.
Culturais	Abrir-se para o outro, interessar-se por culturas estrangeiras (firmando o conhecimento da própria cultura e o respeito por ela sem perder a postura crítica a seu respeito; participar da diplomacia cultural instaurando vínculos entre pessoas e instituições dos países implicados; compreender especificidades de aprender uma LE (estar sensível a fenômenos políticos, influências culturais, econômicas, preconceitos e vieses); servir-se do conhecimento técnico-científico-cultural que circula na L-alvo.
Práticos	Construir novas competências para o êxito na vida; aprender língua viva, alternativa de comunicação,

	conversível em possibilidades de empregos e oportunidades de viagens.
--	---

Fonte: Almeida Filho (2012, p. 40)

No roteiro de elaboração de planejamento, Viana (1997) aponta que esse levantamento de dados, antecedido pela determinação da abordagem organizadora do ensino, viabiliza o conhecimento do perfil do aprendiz revelado por suas expectativas, necessidades e objetivos, peça fundamental para a elaboração das unidades, que se converterão em experiências da língua em sala de aula. Essa consulta ao aluno para a elaboração de planos de cursos e materiais, defendida há tempos por Wilkins (1976) e Van Ek (1977), tornou-se marca imprescindível do movimento comunicativo como uma forma de promover uso relevante da nova língua. Viana caracteriza, ainda, a reflexão e a realização como constantes em todas as etapas de um plano de curso o que, por sua vez, pode ser avaliado quando é posto em prática, evidenciando, assim, sua eficiência para o alcance dos objetivos estabelecidos junto aos estudantes e/ou apontando necessidades de ajustes, ou, até mesmo, reelaboração. Nesse sentido, Barbirato (2016, p. 119) confirma a constituição de um plano de curso em três partes: conteúdos; ação (prática) e reflexão. Essa última pode se dar por uma análise conjunta entre alunos e professores sobre o andamento do curso.

“Momentos de reflexão podem ajudar alunos e professores a se libertarem de tradições do senso comum que não correspondem mais ao conceito de aprender contemporâneo” (BARBIRATO, 2016, p. 119).

Yalden (1987) afirma que o planejamento deve ser ao máximo explicitado para a otimização do trabalho do professor em sala de aula. Essa explicitação lida com a maneira pela qual a língua será apresentada e não como será adquirida, visto que a aquisição não está nas mãos do professor (ALMEIDA FILHO, 2011; PRABHU, 2003). Como vantagens de um planejamento explicitado, Almeida Filho (2012, p. 37) elenca:

- a) a maior facilidade em avaliar criticamente os pressupostos adotados;
- b) a maior clareza na especificação das variáveis incidentes na situação específica de ensino;
- c) a possibilidade de interpretar com base em dados o processo de aquisição que se estabelece durante a implementação das unidades, e
- d) a maior comparabilidade de planejamentos de contextos equivalentes em situações distintas.

Planejar um curso explicitamente na perspectiva da abordagem comunicativa requer, segundo Almeida Filho (2012, p. 47), o entendimento do uso da língua para o aprendizado de outras coisas que vão além do conteúdo linguístico. Esse planejamento é denominado pelo autor

de evolutivo, “em que a demanda cognitiva é um forte parâmetro de planejamento das experiências com a língua-alvo”.

Para as autoras Dubin e Olshtain (1986), o planejamento comunicativo deve considerar a natureza sociocultural, cognitiva e humanista da língua. A primeira reconhece as variações sociais e culturais das comunidades de fala da língua-alvo; a segunda valoriza o uso de tarefas, que possibilita variadas experiências de desenvolvimento cognitivo e favorece o uso de estratégias e táticas como auxílios para o uso da língua, conscientizando professores e aprendentes sobre os estilos individuais de aprendizagem. O caráter humanista (terceira natureza) estimula a cooperação em sala de aula, a divisão de responsabilidades entre alunos e professores, considera sentimentos e pensamentos dos aprendizes, relacionando os conteúdos às suas necessidades.

Os quadros a seguir, propostos por Almeida Filho (2012), apresentam a taxonomia que pode servir de base para o planejamento comunicativo explicitado, facilitando a identificação da natureza sociocultural, cognitiva e humanista de ensinar línguas.

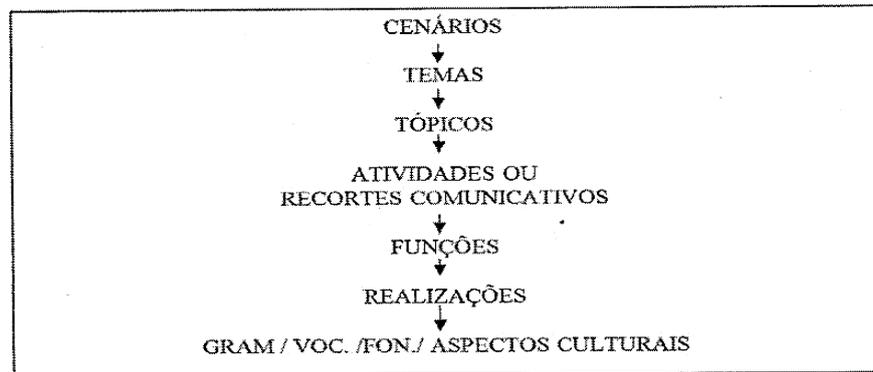
Quadro 3 – Uso da Taxonomia para a Especificação de Unidades

TEMAS	TÓPICOS	RECORTES COMUNICATIVOS	FUNÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> -Ecologia -Violência -Meios de transporte -Drogas -Hábitos alimentícios -Juventude -Interesses especiais -Esportes -Música -Lazer -Cultura -Sexo -Família 	<ul style="list-style-type: none"> -Ecologia em casa -Destruição da camada de ozônio -Movimentos ecológicos -Amazônia -Metanol -Indígenas brasileiros -Consciência e educação ecológica -Elementos do ecossistema 	<ul style="list-style-type: none"> Δ e discutir (Δ = ler, compreender língua oral (assistir)) com compreensão -Tomando notas depois de relatos orais e escritos -Escrevendo relatórios -Resumir um texto -Ouvir um Δ e tomar notas -Transformar a representação não verbal em discurso verbal -Conversar sobre anotações e compará-las -Conversa de encerramento (ao final de unidade) 	<ul style="list-style-type: none"> -Interromper -Afirmar -Expressar opinião (aberta/com reserva) -Definir -Exemplificar -Listar -Comparar

Fonte: Almeida Filho (2012, p. 49)

É possível observar que a taxonomia proposta para a especificação de unidades e objetivos de um curso que dá forma aos materiais, às aulas e avaliações não tem como eixo organizador a gramática, mas os temas e tópicos de interesse do aprendente, que variam de acordo com cada realidade.

Quadro 4 – Planejamento comunicativo



Fonte: Almeida Filho (2012, p. 51)

O quadro 4 é um esquema processual básico de organização das unidades que facilita a previsão e explicitação dos elementos linguísticos e atividades que emanam a partir de um dado tema. Van Ek (1977) afirma que essa configuração taxonômica permite ao professor a previsão da gramática e de outros aspectos da nova língua que poderão ser contemplados no andamento do curso. Almeida Filho (2012) defende que essa previsão não implica a explicitação gramatical em sala, mas prepara o professor para possíveis demandas do aluno.

O planejamento de curso definido como “um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão com e na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 31) é canonicamente a primeira materialidade a ser realizada na OGEL. Numa abordagem comunicativa, começar pelo plano de curso, segundo Almeida Filho (2017), é um passo importante porque ele já se torna uma base para a produção dos materiais que se converterão em experiências de uso da língua em sala de aula; permite o vislumbre da natureza que dará forma às aulas; e torna possível uma avaliação coerente a todos os processos anteriores.

“O planejamento é um instrumento a ser usado para coordenar todos esses aspectos do ensino de línguas. Portanto, não deve ser rígido, mas flexível; não deve ser fechado, mas aberto; e não deve ser estático, mas sujeito a constante revisão resultante do *feedback* da sala de aula” (YALDEN, 1987, p. 77, tradução minha).

O plano de curso comunicativo, nos termos já discutidos neste capítulo, não oferece uma segurança total do que vai acontecer nas fases seguintes. “O planejamento não é uma camisa de força, que nos aprisiona, mas, sim, nos dá a possibilidade de mudar rumos, chegar a destinos imprevistos. Planejar para poder mudar, quando e onde necessário, sempre que preciso” (BARBIRATO; TEIXEIRA DA SILVA, 2016, p. 9).

Além disso, a primeira materialidade da OGEL é, por excelência, uma oportunidade de reflexão e formação que impulsiona o professor de línguas a uma elevada consciência profissional e, por conseguinte, o capacita como mediador ideal não só do complexo processo

de aquisição, mas também da autonomia e do autoconhecimento dos aprendentes de forma que estes também colaborem e se responsabilizem pela própria aquisição.

O planejamento comunicativo antecede e se torna, portanto, a base de apoio para a produção do material didático.

2.4.2 Material Didático

O título do artigo de Allwright (1981, p. 5), “*para que queremos materiais didáticos?*” (tradução minha), nos instiga a repensar o papel e a importância que damos aos materiais didáticos em sala de aula. Almeida Filho (1993) lembra que muitos professores consideram o livro que usam como o método de ensino. O livro adotado em um curso, como única fonte de insumo (PRABHU, 1988), exerce um peso tão grande no Ensino de Línguas de forma a se tornar um modelo não só de método, mas de plano de curso e fonte de conteúdo para avaliação. Com base em pesquisas, Almeida Filho (2012) confirma que, de forma geral, as aulas de línguas no Brasil são fortemente amparadas por livros didáticos vendidos por grandes editoras.

Seguindo esse entendimento, Allwright (1981) expõe duas visões acerca do papel que o material didático desempenha. A primeira é uma visão deficitária. O professor usa o material didático como uma forma de minimizar as suas deficiências profissionais perante os aprendizes. A segunda está relacionada à utilização do material didático com o intuito de apresentar aos alunos uma perspectiva diferente da do professor. Ambas as visões reduzem a definição de material didático a um livro didático produzido por outros especialistas que não o professor. Segundo Tomlinson (1998), a associação dos dois termos como sinônimos é muito comum.

A adoção de um material comprado leva consigo uma filosofia de ensinar, recorrentemente a gramatical, que pode ser de alguma forma alterada, mas não completamente acomodada numa abordagem divergente (quando a abordagem do professor e dos aprendizes é destoante daquela presente no livro) (ALMEIDA FILHO, 2012). Nesse caso, pode haver um conflito de abordagens que resulta no enfraquecimento, ou até mesmo na supressão da abordagem de ensinar do professor e da de aprender do aluno para a predominância da filosofia de ensinar de terceiros, conforme demonstram as pesquisas de Bezerra (2007) e Campos (2008).

Nesse sentido, Almeida Filho (2013, p. 64) expõe uma realidade muito recorrente no ensino de idiomas quando afirma que:

Ensinar uma língua (estrangeira) é hoje sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos no livro texto, então, má sorte a deles!

Considerando o que já foi aqui discutido sobre a constituição da macroabordagem comunicativa e reforçando que essa é uma filosofia “que enfatiza o aprendizado de uma língua primeiramente e acima de tudo para o propósito de se comunicar com os outros” (DUFF, 2014, p. 15, tradução minha), depreende-se que a adoção de um livro didático comprado pode tornar as aulas de língua campo pouco fecundo para o sucesso da aquisição.

Prabhu (1987) enfatiza que o material pronto é mais difícil de ser adaptado à realidade particular de cada sala de aula, além de desfavorecer o crescimento profissional do professor, que desempenha um papel, nesse caso, de mero transmissor do que está previsto no livro adotado. O ensino de línguas abarca uma complexidade difícil de ser satisfatoriamente atendida por decisões previamente tomadas num material pré-montado (ALLWRIGHT, 1981).

Por isso, o termo “material didático” é mais adequado. Segundo o Glossário de Linguística Aplicada, o material didático é definido como “A segunda de quatro materialidades praticadas por um professor de língua em seu ofício”. Materiais são codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões. Todo material tem de ser apreendido em seus propósitos e tornado vivo no desempenho de professores e seus aprendentes. Ao tentarem se apropriar do material, os agentes primeiros e segundos dos processos de ensinar e de aprender ou adquirir línguas devem estar abertos às adaptações, modificações e ajustes às necessidades e desejos de professores e alunos.

A abertura de professores e aprendentes às possíveis adaptações do material usado é crucial, visto que materiais didáticos produzidos para atender os propósitos comunicativos de quem deseja adquirir uma nova língua devem ser pensados como instrumentos mutantes, já que alterações poderão surgir a cada aula. Assim, materiais apostilados são sugeridos por Almeida Filho (2012) como ideais numa perspectiva comunicativa de ensino de línguas.

Com intuito de esclarecer as características que compõem a configuração do material didático e do livro didático, segue quadro comparativo dos conceitos de cada uma dessas vertentes elaborado por González (2015), com base em Almeida Filho (1993), Glossário de Linguística Aplicada, Gottheim (2007), Tomlinson (1998).

Quadro 5 – Material didático x livro didático

Material didático	Livro Didático
Insumo codificado e codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões.	Material impresso composto sequencialmente por conteúdos de gramática, vocabulário, pronúncia, funções, leitura, escrita, áudios, exercícios. Pode trazer implícito vários materiais
Gera experiências de aquisição/aprendizagem da nova língua	Traz uma sequência preconcebida para ser seguida por professores e alunos.
Fonte de insumo e ações para potencializar as oportunidades de comunicação na nova língua	Traz o máximo de insumo num só volume e é o único livro usado durante o curso.
É complementado pelas ações de professores e aprendizes na sala de aula e suas extensões	Pode inibir a iniciativa e criatividade do professor quando suas abordagens estão em discordância.

Fonte: González (2015, p. 30)

Almeida Filho (2012) sustenta, portanto, a ideia de que nessa fase da OGEL, os materiais deveriam ser construídos pelo próprio professor, preferencialmente, a partir do que foi proposto no planejamento de curso, fundamentado pela consulta ao aprendente (prática imprescindível na abordagem comunicativa), para viabilizar um ensino mais correspondente às necessidades comunicativas dos aprendizes. Prabhu (1987) acrescenta que essa tarefa estimula o professor a sentir-se mais envolvido e responsável pelos resultados obtidos de seu trabalho.

O ensino de uma língua muitas vezes orientado pelas unidades sequenciais de um livro, com aulas e testes já planejados, inegavelmente torna a vida atarefada do professor mais amena (ALMEIDA FILHO, 2012). Por outro lado, o esforço para a produção e não pela adoção de um livro didático é relevante se pensadas as possibilidades de ajustes, alterações e aperfeiçoamento de dado material de acordo com as demandas e necessidades de alunos e professores no decorrer dos cursos.

Pesquisas que se comprometem a evidenciar as vantagens do ensino comunicativo para facilitar a aquisição contam com a produção do material didático como etapa crucial para a realização dos projetos propostos. Um exemplo clássico na área do Ensino de Línguas é o Projeto Bangalore, pensado e coordenado por Prabhu (1987), que se encarregou de desenvolver um curso que consistia no ensino da língua inglesa baseado somente em tarefas em escolas primárias e secundárias da cidade de Bangalore, na parte centro sul da Índia. No Brasil, podemos citar as pesquisas de Barbirato (1999, 2005), especialista na área de tarefas; e Cunha (2008), que empreendeu um curso temático para uma turma de 40 alunos do terceiro ano do ensino médio, numa escola pública do oeste mineiro.

No entanto, essa tarefa não pode ser empreendida por qualquer pessoa. Almeida Filho (2012, p. 62) afirma que a produção dessa materialidade requer do professor não só muito

trabalho, mas um grau elevado de suas competências de ensinar, além de outros atributos importantes como os reconhecíveis abaixo.

- (1) espírito de empreendimento que inclua criatividade de concepção como marca de *design*;
- (2) boa capacidade prática em reconhecer tipos variados de materiais requeridos no andamento do curso e a que propósito servem;
- (3) respaldo em teoria adequada sobre o processo de ensinar e adquirir línguas;
- (4) grande capacidade reflexiva para fazer crescer o MD no atendimento de demandas específicas do público a que ele se destina;
- (5) tempo disponível para dedicação a análise, revisões e sessões de prática com esse material por parte de outros professores que tenham sido engajados na sua utilização e, finalmente
- (6) perseverança nas metas de desembolso das unidades e de afinamento ou aperfeiçoamento do projeto ao longo de anos até que se conclua que o MD encerrou sua trajetória por esgotamento de suas bases e potencial.

Ao observar alguns princípios que devem estar presentes durante o processo de criação de um material didático, compreende-se melhor a necessidade do exigente perfil profissional acima detalhado. Dentre esses fundamentos, Tomlinson (1998) cita que todo material deve impactar o aprendente no sentido de instigar a sua curiosidade e interesse. Espera-se que ele seja variado em recursos, temas e atividades, com uma apresentação atraente e tópicos que permitam o aprendizado de coisas novas e tarefas que desafiam o aprendente a pensar.

O conteúdo deve também ser relevante e útil, com insumo compreensível e ao mesmo tempo base para nova aquisição, com mostras de uso autêntico de língua. A aquisição deve ser pensada como um processo gradual e, por isso, o autor defende a importância de insumo abundante e oportunidades de uso da língua pelos aprendentes, levando em consideração as diferenças afetivas, assim como a variação dos estilos de aprendizagem. Por fim, é importante que esse material não tenha como foco atividades controladas para o ensino da gramática, mas aquelas que estimulam o potencial intelectual do aprendiz.

Assim, Brinton, Snow e Wesche (1989) elegem o material temático como ideal para a aquisição de uma capacidade de uso autêntico de língua, pois os temas promovem uma rica diversidade de atividades e tarefas que integram as quatro habilidades de uso da língua-alvo de modo contextualizado por tópicos que melhor correspondem os interesses e as necessidades dos alunos. Já os materiais de cursos tradicionais, segundo os autores, são mais difíceis de serem adaptados à realidade a que são apresentados, pois os assuntos são previamente escolhidos por autores de livros didáticos com o objetivo de cumprir o ensino progressivo das estruturas linguísticas. Por isso, os profissionais do Ensino de Línguas na perspectiva da Linguística Aplicada também consideram a produção do material pelo professor uma fase que não pode ser prescindida para a obtenção de um ensino que possibilite maior harmonia com o processo de aquisição nos aprendentes.

Celce-Murcia (2014) elenca algumas características da abordagem comunicativa que servem como base para a produção de materiais didáticos como, por exemplo, o ensino com base em tarefas, cujo foco é a negociação de sentido para chegar a um resultado; trabalho com projetos (atividades de longa duração); ensino por conteúdo e aprendizagem colaborativa. Almeida Filho (2012) evidencia que materiais comunicativos, por sua natureza, são em sua maioria experimentais e produzidos em pequena escala. Temas e tópicos formam o eixo organizador das atividades interativas do tipo tarefas ou projetos com fotos, ilustrações, tabelas e textos. Exercícios de sistematização da língua são apresentados em menor proporção de acordo com as necessidades circunstanciais dos aprendentes.

Materiais didáticos, segunda materialidade do modelo OGEL e a única a apresentar em seu nome o termo *material* (ALMEIDA FILHO, 2012), é, certamente, a dimensão que dá corpo às ações de experiência na língua entre alunos e professores durante as aulas. Essa forma de fazer o ensino acontecer é o método, que compreende a terceira fase da OGEL, detalhada na próxima seção.

2.4.3 Método

Na seção 2.2 desta dissertação, foi apresentado o cotejo entre abordagem e método com o intuito de esclarecer a confusão terminológica entre os dois termos e, assim, possibilitar a compreensão funcional de cada um no Ensino de Línguas. Vimos que a concepção tradicional de método como um conjunto unificado de técnicas replicáveis genericamente em qualquer contexto de ensino limita ou até impossibilita a vigência da abordagem comunicativa. Isso requer do professor envolvimento e compreensão da sua prática para o alcance de um ensino mais atento às necessidades comunicativas dos aprendizes, o que Prabhu (1990) denomina *sensu de plausibilidade* do professor.

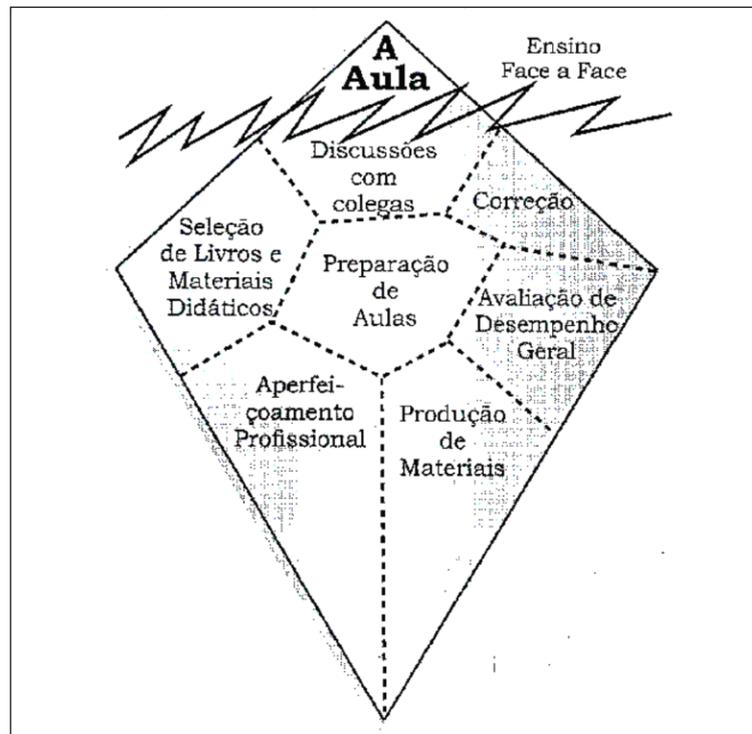
Assim, diferentemente da compreensão que abarca o conceito de método na abordagem gramatical, retomo a definição de Anthony (1963) como a mais compatível com o ensino comunicativo nos termos discutidos neste trabalho. Situado no segundo nível da tríade hierárquica dos elementos que compõem a operação do ensino, o método é visto como a maneira pela qual a nova língua se apresenta em sala de aula a partir de uma dada abordagem (ao nível mais abstrato) e materializado por *procedimentos* gerais ou *técnicas* reconhecíveis (ao nível mais concreto).

Dentro dessa mesma perspectiva, Fontão do Patrocínio (1997, p. 59) explica que “o método são as experiências que o professor promove na sua sala de aula. É, portanto, o estofado básico, aquilo que preenche a suas aulas. É a parte, quem sabe, mais visível do processo de

ensinar línguas por um profissional”. Para Almeida Filho (2012, p. 70), “o método é uma realidade processual ou materialidade vivida de fundamental importância para a construção dos processos inter-relacionados de ensinar e aprender uma (nova) língua”.

Com base nas definições descritas, pode-se inferir que a terceira materialidade da OGEL é certamente a que porta maior representação se comparada às outras fases, mas não é necessariamente a de que o professor se ocupa mais na profissão. Como num *iceberg*, enxergamos na aula somente como uma pequena fração do trabalho docente total que está submerso no processo de ensinar e, talvez, por isso, nem sempre recebe a devida atenção de professores e estudiosos.

Figura 4 – A aula no processo de aprender e ensinar línguas



Fonte: Almeida Filho (2013, p. 42)

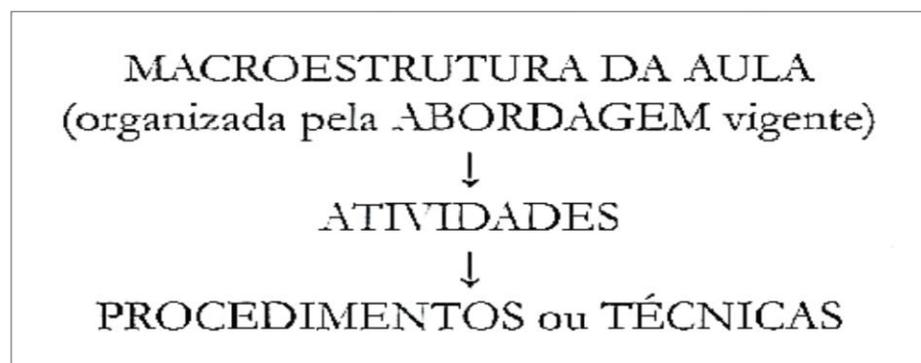
Apesar de a aprendizagem ocorrer também em extensões fora da sala e da escola, a sala de aula é, sem dúvida, o cenário principal de materialização do método e, provavelmente, o local onde os aprendizes devem ter contato primário com a nova língua e as melhores oportunidades para desenvolver a aquisição (ALMEIDA FILHO, 2012), pelo menos no estágio inicial do aprendizado (KRASHEN, 1982). Fontão do Patrocínio (1997) compara o método a uma vitrine que exhibe todas as fases do processo de ensinar por meio do uso do material ou do livro didático adotado, das avaliações que ocorrem informalmente, pelo menos, a cada aula e da concretização do planejamento construído ou não pelo professor tendo havido consulta aos alunos, o que facilita a análise da abordagem via método observado. O valor da análise de

abordagem reside tanto no potencial formador que ele encerra quanto no da pesquisa com dividendos preciosos para a teoria.

O método é importante para o *modelo OGEL* também por revelar tão claramente a natureza da abordagem que conduz as quatro fases do processo de ensinar do professor, fundamentada pelos seus conceitos do que é língua, ensinar e aprender. Se esses conceitos são frutos de uma filosofia mais estrutural, as aulas serão compostas por atividades e explicações focadas na sistematização da língua, mas se a comunicação for priorizada, as aulas seguirão propostas de atividades que valorizam a construção de sentidos em projetos e tarefas, por exemplo, e da competência comunicativa na nova língua.

Fontão do Patrocínio (1997) defende, portanto, a explicitação dos termos que constituem as experiências na nova língua estabelecidas entre os aprendentes e professores na arena do método. Almeida Filho (2012, p. 73) explica que “o método é feito de procedimentos ou técnicas que preenchem as atividades ou unidades de ação linguageira que formam a aula ou sessão ensinadora”. *Atividade* é um termo geral para denominar as experiências estabelecidas dentro ou fora da sala de aula com o propósito de permitir ao aprendente o uso e a compreensão da funcionalidade da nova língua; é unidade de ação com início, meio e fim realizada no formato de procedimentos (termo neutro) que quando identificados por um nome, como ditado ou exercício de repetição, são chamados de técnicas, podendo ser ou não apoiados pelo uso de recursos, como os computacionais, num nível ainda mais abaixo na hierarquia de Anthony e não indicada como tal por ele.

Figura 5 – Relação hierárquica de termos do método



Fonte: Almeida Filho (2012, p. 74)

Em Almeida Filho (2012), vemos que a macroestrutura de uma aula regida pela abordagem comunicativa é formada predominantemente por atividades que facilitam o uso da nova língua e ocasionalmente por aquelas que viabilizam a sistematização. Geralmente, as últimas só são realizadas em decorrência de solicitações do aprendente quando este percebe a necessidade de assimilar focalmente determinada regra durante suas vivências comunicativas.

Dentre as atividades que podem possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, podemos citar:

- a) Aquecimento/Relaxamento: atividades de motivação de cunho divertido e de envolvimento pessoal que podem ser apresentadas em vários pontos da aula, como jogos, canções, atividades com vídeo.
- b) Tarefas: “envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto a sua atenção está focada principalmente no significado em vez da forma” (NUNAN, 1989, p. 10). É uma maneira de propor o uso intensivo e propositado da nova língua por meio da negociação de sentido para o alcance de um objetivo previamente estabelecido. Os aprendentes podem montar linhas do tempo, histórias, roteiros de viagens, organizar uma campanha de limpeza da escola.
- c) Projetos: possibilitam aos aprendentes a busca por conhecimentos para o desenvolvimento e apresentação de um trabalho aos colegas. São atividades temáticas de longa ou média duração, normalmente não realizadas em uma só aula.

A defesa de aulas comunicativas preenchidas por atividades planejadas para favorecer o uso significativo e intenso da língua pelos aprendentes não se vincula à ideia que muitos professores ainda possam ter a respeito do ensino se converter em algo igual ou semelhante ao que o aprendiz vai adquirir (ALMEIDA FILHO, 2011; NUNAN, 1991; PRABHU, 2003). Na verdade, essa é uma tentativa de apoiar o aprendente por meio de uma abordagem cujos princípios são mais sensíveis ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

A aquisição de uma nova língua, conforme já discorrido na seção 2.1, é um processo individual e complexo sobre o qual, muitas vezes, nem mesmo o aprendiz possui total controle e consciência (KRASHEN, 1982), por isso, o ensino comunicativo não se atém a um único método, mas serve-se de vários que podem mudar conforme as demandas comunicativas do aprendiz, podendo ser apresentados aqueles com foco na forma e com atividades pré-comunicativas (em menor frequência) e, principalmente, os métodos que propiciam a construção de sentido, organizados por atividades relevantes por serem do interesse dos aprendizes. As experiências comunicativas que os aprendentes estabelecem no método são momentos riquíssimos para a avaliação do progresso do aluno, última materialidade da OGEL descrita a seguir.

2.4.4 Avaliação

Tradicionalmente, a avaliação é a fase mais esperada ou, muitas vezes, a mais temida pelos aprendentes no decorrer de um curso de línguas. “Se escutamos a palavra prova em qualquer ambiente de sala de aula, nossos pensamentos provavelmente não são positivos, agradáveis ou otimistas. A expectativa de uma prova é sempre acompanhada por sentimentos como os de ansiedade e falta de confiança” (BROWN, 2004, p. 1, tradução minha), que podem estar associados aos objetivos que motivam a aplicação de um instrumento de avaliação com o desejo de verificar se o aluno aprendeu ou não o que foi ensinado e/ou para conferir notas de aprovação ou reprovação.

Essa cultura de avaliar (SCARAMUCCI, 1997) mostra, na verdade, o quanto o conhecimento gramatical é ainda estimado no Ensino de Línguas e supostamente indispensável para o desenvolvimento de uma competência comunicativa. A avaliação na abordagem estrutural toma o produto do que foi assimilado pelo aprendente como suficiente para julgar o bom andamento ou não da aprendizagem, não priorizando ou mesmo suprimindo as possibilidades de acompanhar de maneira formativa o seu processo de aquisição de uma capacidade de uso da nova língua.

Scaramucci (1997, p. 79) define avaliação como um momento educativo por excelência, visto que “objetivos, métodos, abordagens, técnicas, desempenho do professor, desempenho do aluno, tudo é avaliado, revisto e repensado”. Para Almeida Filho (2011), a dimensão avaliadora no ensino comunicativo deve apresentar evidências da capacidade interativa do aluno tanto no dia a dia da sala de aula quanto fora dela, em provas específicas realizadas por meio de atividades integradas das habilidades ou tarefas e outras semelhantes. Esse diagnóstico do progresso e eventuais dificuldades do aprendiz é uma ferramenta importante dos professores de línguas para apoiá-los em decisões que ajudem no avanço das competências na nova língua.

Nesse sentido, Brown (2004, p. 4) faz uma distinção entre prova ou teste e avaliação. A primeira é realizada periodicamente a cada meio ou final de semestre, a segunda a cada final de unidade com a finalidade de medir o que o aprendiz aprendeu com as aulas. Durante uma prova ou teste, o aprendente sabe que suas respostas estão sendo avaliadas e mensuradas. Já a avaliação se constitui num termo mais abrangente, que abarca também possíveis provas e testes, caracterizada por ser uma prática educacional mais completa que pode ser realizada pelo professor permitindo retorno e aconselhamento aos estudantes. “Sempre que um aluno responde a uma pergunta, faz um comentário, testa uma nova palavra ou estrutura, o professor

subconscientemente coleta evidências para uma avaliação do desempenho do aluno” (BROWN, 2004). Isso se aplica também à comunicação escrita, quando o professor tece comentários a respeito de texto ou um trabalho escrito realizado pelo aprendiz, por exemplo.

Scaramucci (1997) demonstra que, historicamente, a avaliação no formato de prova ou teste tende a focar mais no conhecimento (gramatical) que o aluno apresenta e menos nas suas habilidades e capacidades comunicativas, equiparando a aprendizagem de uma língua à maneira como as pessoas aprendem conteúdos de outras disciplinas. A autora explicita, ainda, que o movimento comunicativo trouxe para a avaliação inovações que se desvencilham dos moldes mais estruturalistas de prova, como a centralização no aprendente e no seu processo de aquisição, tornando os momentos de avaliação mais parecidos com as situações comunicativas da vida real.

Avaliar no ensino comunicativo, segundo o professor Almeida Filho (2012), é mais complexo do que na abordagem gramatical pela subjetividade que permeia essa filosofia. Por isso, é preciso que o professor estabeleça critérios de avaliação para a obtenção do que Scaramucci (1997) chama de subjetividade controlada, uma forma de assegurar a confiabilidade (medida psicométrica mais comum em provas objetivas, que busca garantir a precisão e consistência dos resultados) em avaliações comunicativas. Além da confiabilidade, as avaliações devem ser planejadas com base na validade (adequação à cultura dos aprendizes, avaliações preparadas com respaldo teórico para avaliar com justeza o que precisa de fato ser avaliado); autenticidade (possibilidade de as experiências comunicativas ficarem próximas da vida real); discriminabilidade (se há como reconhecer níveis na definição de faixas de desempenho); e a praticidade (se a avaliação é barata, exequível e fácil de preparar e aplicar).

Almeida Filho (2012) reforça a importância de os professores fazerem uso de diversas situações comunicativas para realizar avaliações que não só aquelas com dia e horário marcado, com o intuito de captar as diferentes fases do processo de aquisição dos aprendentes, além de servirem como preparo para outras ocasiões avaliativas. Assim, devem ser avaliadas composições escritas realizadas em sala de aula e também aquelas feitas em casa com, pelo menos, um retorno da tarefa após o *feedback* do professor. As avaliações orais também devem ser planejadas para mais de um momento. Um livro ou filme discutido em sala pode servir de base para a escrita de uma crítica. Algum projeto ou trabalho que deva ser apresentado ao final de um semestre pode ser apresentado parcialmente uma ou duas vezes antes para receber alguma avaliação formal do professor.

Nessa mesma perspectiva, Scaramucci (1997) não defende a eliminação dos testes, mas a ampliação avaliativa para outros instrumentos, como a observação sistemática com base

em critérios previamente definidos; a autoavaliação do aprendente; carteira de avaliação, também conhecida como *portfolio assessment*, que reúne um conjunto de documentos feitos pelos alunos, como textos e tarefas. A avaliação de atividades, além das provas, se torna uma prática motivante para o aprendiz que entende de forma mais concreta e detalhada sua evolução na nova língua e também para o professor, que, além de avaliar o aprendiz de forma mais holista, avalia também a sua prática, materiais, o plano de curso e a abordagem, num plano maior.

A avaliação comunicativa, nas palavras de Almeida Filho (2012), não impede que o professor verifique também se há precisão gramatical gradativamente, principalmente, a partir dos níveis em que o aprendente já possui mais capacidade e autonomia de uso da língua. Entretanto, se o planejamento, os materiais e o método seguem uma diretriz comunicativa e a avaliação, por outro lado, é construída a partir de percepções mais tradicionais do conceito de língua e de ensiná-la visando medir a competência linguística do aprendiz (conhecimento da forma), as outras fases desse ensino comunicativo podem ficar prejudicadas pelo efeito retroativo (ALDERSON; WALL, 1992) que a avaliação exerce na completa OGEL, pois tendem a seguir a abordagem direcionadora da forma de avaliar (ALMEIDA FILHO, 2012; SCARAMUCCI, 1997). Dada a influência da fase avaliadora no ensino, depreende-se que essa última materialidade pode trazer consigo mudanças benéficas ou contraproducentes para todo o ensino, a depender da qualidade do exame. A importância que a quarta fase da OGEL representa deve ser uma força motivadora de reflexão e busca de conhecimento para o alcance de avaliações mais condizentes com o processo de aquisição que busca o aprendiz.

Este capítulo teve como intuito central sintetizar e discutir a teoria basilar da abordagem comunicativa e sua materialização nas quatro fases da OGEL. Para complementar o estudo da operação dessa abordagem, confrontei-a com os princípios da sua abordagem antecessora, a gramatical, e recorri aos conteúdos referentes aos conceitos de abordagem e método. A seguir, apresento o referencial metodológico norteador desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Introdução

Investigar a atuação da teoria na prática de um ensino de línguas direcionado pela abordagem comunicativa requer análise de evidências desse ensino passível de desdobramentos concretos no planejamento, na configuração do material didático; no método de ensino ancorado no material e na avaliação de todo o processo observado na situação de pesquisa, assim como a repercussão da abordagem diretriz do ensino da escola observada, conforme a dinâmica do modelo OGEL apresentado por Almeida Filho (1993).

O foco desta pesquisa, entretanto, não está no estudo minucioso e sistemático das quatro concretudes da OGEL, mas, sim, de pontos que se revelam importantes/salientes na relação teoria-prática da realidade de um ensino que é declaradamente comunicativo na escola em que se concentraram as observações. Registros foram feitos de aspectos em todas e quaisquer das quatro dimensões de materialidade praticadas e tornadas salientes na instituição analisada. Assim, este estudo conta com diferentes instrumentos de pesquisa como observações de aulas, entrevistas orais com aprendizes e professores, análise documental do planejamento de curso, material didático e avaliações empregadas para se chegar a uma compreensão mais abrangente da dinâmica que caracteriza um ensino comunicativo teoricamente embasado.

Estudei nesta pesquisa e dissertação como a teoria do ensino comunicativo que se apresenta na bibliografia específica e depois se concretiza na escola de idioma Submarino, no Distrito Federal, se constitui na prática concretizada pela abordagem de ensino da escola, alegadamente comunicativa que considero padrão na literatura. Essa diretriz filosófica de ensinar comunicativamente se destaca nas fontes como a mais promissora para o desenvolvimento da aquisição de uma nova língua e conta com a participação interativa do aprendente, conforme defendem os autores Almeida Filho (1993, 2011, 2015), Barbirato (2005), Long (1997), entre outros. A ligação direta entre o ensino comunicativo e o favorecimento da aquisição é, pois, resultado da premissa de que o ensino comunicativo converge naturalmente para a aquisição de uma competência comunicativa, parcial pelo menos, no aprendente que se converte no centro de todas as etapas do ensino de que usufrui.

Para tanto, reconheci no esforço de pesquisa aplicada o estudo de caso (institucional) qualitativo/interpretativo como o mais apropriado para alcançar os objetivos propostos por mim nesta dissertação. Justifico a escolha dessa metodologia, segundo as concepções de Merriam

(2009), por me ater predominantemente ao limite do detalhamento intrínseco das razões que fundaram a aspiração da proprietária e diretora da Escola Submarino por um ensino que primasse pelo uso real da língua e menos pelo ensino sobre ela. Além disso, tal modalidade de pesquisa mostra-se ideal para a análise de como a teoria relevante que resenhei no capítulo anterior se apresenta nas concretudes do processo de ensinar desse contexto específico que registrei nas observações in loco.

É importante ressaltar, porém, que a delimitação do caso não significa que ele seja intransponível a outros e análogos contextos de ensino e pesquisa. Trata-se, isso sim, de um estudo circunstanciado de uma realidade particular que “auxilia pesquisadora e leitores na construção do conhecimento sobre a matéria” (STAKE, 1994, p. 240, tradução minha). Em outras palavras, espera-se que a análise detalhada da constituição do ensino de língua (segunda) da Escola Submarino contribua para a elevação da teoria que compete ao Ensino de Línguas, definida como área prática e científica da Linguística Aplicada, desvelando a constituição e as vantagens da abordagem comunicativa como um exemplo a ser examinado criticamente e, eventualmente, expandido a adaptações de qualquer realidade em que o ensino de línguas prime pela provisão de oportunidades geradoras de aquisição.

3.2 Pesquisa qualitativa

A escolha da pesquisa de natureza qualitativa para o alcance dos objetivos gerais e específicos desta dissertação mostrou-se ideal por enquadrar-se aos estudos das ciências humanas, que se valem do entendimento e da investigação da complexidade do homem social não limitada ao empirismo, objetividade na experimentação, que são qualidades usuais do positivismo, cuja perspectiva não se mostrou adequada para melhor atender a subjetividade que permeia uma pesquisa como esta. Assim, Laville e Dionne (1999, p. 35) afirmam que

se em ciências naturais a medida das modificações pode ser facilmente definida e quantificada, em ciências humanas, não. Como quantificar com exatidão inclinações, percepções, preferências, visões de mundo? O verdadeiro, em ciências humanas, é ainda mais relativo porque, com frequência, não pode basear sua construção sobre uma medida objetiva dos fenômenos estudados, como é possível fazê-lo nas ciências naturais.

Apesar de reconhecer a importância de contrastar o que diferencia as duas formas de produzir pesquisa, concordo com Merriam (2009) que tal comparação não deve ser observada tão rigidamente, visto que essa suposta dicotomia inflexível não corresponde à realidade da prática de pesquisa da atualidade, pois estudos qualitativos podem beneficiar-se enormemente de quantificações e vice-versa. “Cada dia mais, as abordagens quantitativas e qualitativas são vistas como complementares em vez de fundamentalmente incompatíveis, e um paradigma de

pesquisa mais misto é recomendado” (MILES; HUBERMAN, 1994 apud DUFF, 2002, p. 14, tradução minha).

Muito mais do que estabelecer princípios fixos de cada natureza de pesquisa, a comparação entre elas é um indicador que orienta o entendimento de algumas de suas diferenças básicas que se revelam como importantes orientadoras para a escolha do que melhor representa uma dada pesquisa (MERRIAM, 2009), como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 6 – Características de pesquisas qualitativas e quantitativas

<i>Pontos de Comparação</i>	<i>Pesquisa Qualitativa</i>	<i>Pesquisa Quantitativa</i>
Foco da pesquisa	Qualidade (natureza, essência)	Quantidade (quanto, quantos)
Raízes filosóficas	Fenomenologia, interacionismo simbólico, construtivismo	Positivismo, empirismo lógico, realismo
Expressões associadas	Trabalho de campo, etnografia, naturalístico, fundamentado, construtivista	Experimental, empírico, estatístico
Objetivo da investigação	Entendimento, descrição, descoberta, significado, gerar hipóteses	Previsão, controle, descrição, confirmação, teste de hipótese
Características	Flexível, evolutivo, emergente	Predeterminado, estruturado
Amostra	Pequena, não aleatória, intencional, teórica	Abrangente, aleatória, representativa
Coleta de dados	Pesquisador como instrumento primordial, entrevistas, observações, documentos	Instrumentos inanimados (escalas, testes, levantamento, questionários, computadores)
Principal modo de análise	Indutivo, método comparativo constante	Dedutivo, estatístico
Resultados	Abrangentes, holístico, expansivo, amplamente descritivo	Preciso, numérico

Fonte: Merriam (2009, p. 18, tradução minha)

Conforme já declarado, a pesquisa conduzida nesta dissertação é de natureza qualitativa, uma vez que essa forma de investigar “dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa” (MOURA FILHO, 2000, p. 4). Por esse motivo,

parece-me relevante apresentar quatro principais características do estudo qualitativo, segundo Merriam (2009), a seguir:

- a) foco no significado e conhecimento: entender a percepção dos participantes em relação a suas próprias experiências, evidenciando o processo da produção de significado do que está sendo investigado, e não o resultado. Os aspectos que interessam ao pesquisador em um estudo detalhado nessa natureza de pesquisa devem partir da perspectiva dos pesquisados, o que conduz a uma postura mais êmica, ou seja, a pesquisa realizada a partir do olhar dos participantes. Essa característica é considerada pela autora como a mais importante na pesquisa qualitativa;
- b) pesquisador como instrumentador primordial: a coleta e análise de dados realizadas para alcançar o entendimento do significado dos fenômenos pesquisados são possíveis graças ao trabalho do pesquisador, que se encarrega de prover ao trabalho detalhes a partir de observações e investigações minuciosas que enriquecem e comprovam a devida relevância da temática pesquisada. A imparcialidade quase inevitável do pesquisador, entretanto, pode ser um aspecto negativo, exceto quando essa subjetividade é conscientemente monitorada por ele;
- c) um processo indutivo: a pesquisa qualitativa entendida como um processo indutivo promove produção de conhecimento e teoria evoluídas e lapidadas a partir dos dados coletados, contrapondo-se ao meramente dedutivo, isto é, um processo de pesquisa usado tão somente para testagem de hipóteses, como nas perspectivas positivistas;
- d) descrição rica: os fenômenos pesquisados na pesquisa qualitativa são descritos com abundância de detalhes por meio das notas de campo, citações da literatura selecionada, entrevistas, asserções e conclusões dos pesquisadores.

Além dessas quatro características principais, a autora ainda afirma que a pesquisa de natureza qualitativa – independentemente de sua metodologia, por ser flexível a possíveis mudanças resultantes da imprevisibilidade a que a realidade conduz, apesar de não se caracterizar como um processo rígido – deve possuir objetivos bem delimitados, um olhar questionador dos fatos investigados e de práticas estabelecidas no trabalho ou na vida cotidiana. Esse tipo de investigação deve ser tolerante às ambiguidades, visto que o processo e o resultado são fortuitos e subjetivos; o pesquisador deve desenvolver observações sistematicamente, pois elas terão grande peso de contribuição para o alcance dos objetivos levantados no trabalho; e por fim, as perguntas de pesquisa e as realizadas nas entrevistas devem ser suficientemente relevantes.

Se observarmos as pesquisas atuais nas disciplinas aplicadas da área Aplicada da Linguagem e, mais precisamente, as que contemplam a disciplina do Ensino de Línguas, identificaremos facilmente que as metodologias qualitativas que mais se destacam são a etnografia, a pesquisa-ação e os estudos de caso. Freebody (2003) confirma que essas três metodologias são prevalentes na área de educação no geral por possibilitarem uma organização prática na conduta das pesquisas. O estudo de caso é a metodologia que se mostrou mais apropriada para atender as propostas deste estudo e essa escolha requereu um maior aprofundamento teórico acerca de seus princípios e bases, que foi realizado na seção a seguir, com destaque maior às perspectivas de Freebody (2003), Merriam (2009) e Stake (1994).

3.3 Estudo de caso do tipo interpretativo

As pesquisas em ciências sociais têm se beneficiado do uso do estudo de caso desde a década de 40, conforme demarca Moura Filho (2005). Mas é somente a partir de 1980 que grandes autores do campo de metodologia científica, como Stake (1993), Yin (1984) e Merriam (1988) começam a escrever sistematicamente sobre estudo de caso, reconhecendo-o como metodologia de pesquisa, conforme endossa Merriam (2009). No tocante ao universo educacional, o estudo de caso goza de grande destaque, visto que se fazem cada vez mais necessárias pesquisas que propiciem repercussões significativas na realidade de alunos, professores e terceiros, pouco viabilizadas por pesquisas de linha mais tradicionalista (FREEBODY, 2003).

Na área de Ensino de Línguas no Brasil não é diferente. Faltis (1997) apresenta a importância da ação do estudo de caso nas pesquisas que abrangem várias instâncias do ensino da linguagem desde a década de 1970. A forte adesão a essa metodologia é evidente em teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em Linguística Aplicada em universidades do país inteiro, como se pode constatar na Universidade de Brasília.

Pesquisas que resultam em assertivas vagas e demasiadamente genéricas não respondem à compreensão particular das especificidades que compõem a dinâmica da sala de aula, mais precisamente, daquela onde se realiza o ensino de línguas. Por isso, partir do estudo de um caso particular e específico pode significar a valorização do conhecimento teórico e prático do contexto investigado, adaptável a outros casos também particulares e específicos, afinal “professores estão sempre ensinando determinados assuntos, com determinados alunos, em lugares específicos e sob condições particulares que significativamente moldam e moderam as práticas de ensino e aprendizagem” (FREEBODY, 2003, p. 81, tradução minha).

A investigação sistematizada de singularidades de práticas sociais e de temáticas bem definidas são características da base de pesquisa que utiliza o estudo de caso como metodologia. Merriam (2009, p. 41) assevera que “se o fenômeno que você está interessado em estudar não for intrinsecamente delimitado, então não é um caso” (tradução minha). A ausência de apuração de como se constituem as especificidades de contextos delimitados, importantes para produção de novos conhecimentos, pode gerar pesquisas pouco produtivas à sociedade.

Em contrapartida, o estudo de caso, definido de maneira sucinta como “descrição e análise acuradas de um sistema específico” (MERRIAM, 2009, p. 40, tradução minha), dissemina conhecimento por meio do impacto da pesquisa em uma prática que se torna visivelmente teorizada (FREEBODY, 2003). Em vista disso, o mesmo autor prossegue afirmando que, na esfera educacional, essa metodologia objetiva, principalmente, que professores e pesquisadores, munidos de teoria, se empenhem na reflexão das particularidades contextuais que dão corpo às práticas de ensino.

A identificação do que seja um caso que demande estudo e investigação na área de ensino e aprendizagem parte da identificação de quatro aspectos, segundo Shulman (1996, p. 207-208 apud FREEBODY, 2003, p. 82), a saber:

- a) *Intenção*: um plano, itinerário ou finalidade, informal ou formal.
- b) *Acaso*: uma intenção interrompida por uma surpresa, um problema, pelo inesperado.
- c) *Julgamento*: o exercício do julgamento, quando não há resposta clara diante de um problema.
- d) *Reflexão*: exame das consequências das ações praticadas à luz do julgamento de modo que produza base para uma nova proposta. (Tradução minha)

Nesse estudo houve um plano para a realização da coleta e análise e também, em momentos pontuais, fiz uso do julgamento perante ações da professora e dos aprendizes.

Além disso, há tipos diferentes de estudo de caso. Nas concepções de Faltis (1997), as duas principais categorias são o *estudo interpretativo* e a de *intervenção*. Apesar de as duas formas de pesquisa compartilharem similaridades, como observações, técnicas que viabilizam a reflexão a respeito dos dados coletados, o emprego de vários tipos de instrumentos de pesquisa e análises para a obtenção de dados precisos para o que se pretende investigar, a diferença consiste em ter o pesquisador estudando o efeito de determinada intervenção para a vida daqueles participantes envolvidos no estudo, no caso de uma metodologia interventiva. O estudo de caso interpretativo é o que melhor responderá à investigação proposta neste trabalho.

Os motivos que fundamentam essa escolha estão de acordo com o entendimento de Faltis (1997), quando este especifica que o estudo de caso interpretativo com foco em questões referentes à educação ou ao Ensino de Línguas deve produzir descrições detalhadas não só dos

fenômenos pesquisados, como também dos resultados e conclusões obtidos pelo processo investigativo atrelados à teoria relevante, pois essa articulação proporciona ao leitor a chance de ter uma compreensão mais completa de toda a lógica proposta pela pesquisa, de forma que ele tenha base para, também, formular suas próprias conclusões. “Estudos de caso interpretativos em língua ou educação são descrições analíticas que ilustram, sustentam ou desafiam hipóteses teóricas já existentes sobre o ensino e aprendizagem” (FALTIS, 1997, p. 146, tradução minha). Assim, a atenção à descrição e à interpretação dos fenômenos investigados é imprescindível.

De forma geral, Merriam (2009) aponta que o estudo de caso deve ser, primeiramente, um estudo que revele a importância particular de uma situação, fenômeno ou programa a fim de elevar a qualidade de práticas cotidianas; ser descritivo é a segunda característica principal dessa metodologia, por evidenciar que o resultado final do fenômeno posto sob investigação deve ser ricamente consistente e que a visão do pesquisador sobre o caso englobe, assim, uma compreensão holista, realista, fundamentada e exploratória. Além disso, o estudo de caso lança mão de uma representatividade heurística do fenômeno investigado para o leitor, contribuindo para confirmação de descobertas, extensão do conhecimento de quem consome a pesquisa, de forma que o leitor relacione sua própria experiência com o conhecimento produzido pela pesquisa.

Para que o estudo de caso seja claramente identificado segundo suas características essenciais, o pesquisador deve atentar-se à eficiência de sua estruturação. Freebody (2003) designa que a organização dessa metodologia deva partir da definição de uma pergunta de pesquisa clara e precisa, o que facilita o alcance dos objetivos estabelecidos. Em seguida, é importante planejar, antecipadamente, como a coleta de dados será empregada a partir da determinação do caso a ser pesquisado, viabilizando a eficiência na entrada em campo cujo sucesso dependerá da visão atenta e sensível que o pesquisador lançará sobre os fragmentos que darão significado à sua análise.

A penúltima etapa, a análise de dados, deve ser guia de comparação de interpretações, reveladora de descobertas e aberta à possibilidade de desconstrução de asserções e impressões inicialmente postas. E finalmente, o pesquisador deve relatar a complexidade do estudo de caso de forma significativa para os leitores, revisado pelos participantes da pesquisa.

Em relação à categorização dos tipos de estudo de caso, Merriam (2009) identifica seis, segundo as concepções dos principais autores de metodologia de pesquisa, a saber:

- a) histórico: consiste no estudo descritivo do desenvolvimento de determinado fenômeno ao longo do tempo;

- b) observacional: nesta forma de caso, a coleta de dados é realizada pelo pesquisador pela observação participante. Ao investigar um grupo específico, escola ou atividade, ele pode recorrer a entrevistas formais ou informais e análise de documentos;
- c) história de vida: o pesquisador conduz múltiplas entrevistas com um participante, objetivando coletar uma narrativa em primeira pessoa;
- d) intrínseco: é definido pelo estudo de um aspecto em particular justificado simplesmente pelo interesse intrínseco que o pesquisador manifesta de entender detalhadamente determinado fenômeno;
- e) instrumental: é o estudo de um caso operacionalizado com o propósito de obter refinamento teórico ou maior entendimento de certo fenômeno. O caso examinado é facilitador da compreensão e análise de questões externas a ele;
- f) coletivo ou múltiplo: é a pesquisa que visa investigar e analisar dados coletados de uma certa quantidade de casos para validar generalizações.

Para melhor atender os objetivos por mim propostos nesta dissertação, opto pelo estudo de caso que se adapte à união das características de um estudo observacional e intrínseco, segundo as elucidações de Merriam (2009). É intrínseco porque a investigação do ensino da escola Submarino “não é realizada essencialmente por ser um caso que representa outros casos ou porque ilustra uma característica ou problema específicos, mas porque, em toda a sua particularidade e normalidade, esse caso é em si de interesse” (STAKE, 1994, p. 237, tradução minha).

É observacional por incluir registros de dados coletados por meio da aplicação de instrumentos de pesquisas favoráveis à observação participante, como notas de campo das aulas observadas; análise de documentos, como a do livro *Eu ♥ Brasília*, da Submarino Edições (2016), ementas dos cursos, entre outros; realização de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. Tal triangulação não só de dados, como de técnicas e modelos de pesquisa, de acordo com Stake (1994), permite maior validação do que é investigado pelo pesquisador, reduzindo ambiguidades nos resultados e também na interpretação do público a quem o trabalho interessa, pois apesar de as ideias do pesquisador não permanecerem intactas à subjetividade interpretativa de cada leitor, é esperado que a triangulação, realizada pela aplicação de variados instrumentos de coletas de dados e procedimentos de pesquisa, amenize possíveis lacunas que possam enfraquecer os propósitos do estudo de caso.

3.4 Contexto da pesquisa

O cenário deste estudo é a escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura. Atualmente, não possui uma localização física fixa. As aulas são ministradas em espaços de *coworking* ou nas casas dos alunos. A Submarino é definida pela diretora como uma escola boutique por oferecer cursos personalizados e adaptados às necessidades comunicativas de cada grupo e como uma escola cooperativa, já que alguns alunos conseguem disponibilizar seus espaços de trabalho para as aulas acontecerem. Além disso, essa característica de colaboração parte também da escola por trabalhar com projetos que promovem a disponibilização gratuita dos materiais didáticos produzidos pela diretora, Verônica, e pelos professores da Submarino nas universidades que solicitarem.

Como um projeto de trabalho independente, a escola foi criada em 2014 com a proposta inicial de oferecer cursos de português para estrangeiros ancorados pela abordagem comunicativa de línguas. Hoje a escola expandiu o seu ensino para os idiomas espanhol, inglês, alemão e francês. A Submarino também tem alunos matriculados que vivem em outros países, como Zâmbia, México, Panamá e França que participam das aulas via *Skype*. O site da Submarino apresenta uma pequena descrição que esclarece como a filosofia da escola toma corpo na realidade do seu ensino:

Nossa missão é proporcionar aos estudantes “**ambientes comunicativos**” em sala de aula com o objetivo de promover experiências de uso propositado e interação na língua que se quer aprender.

A Submarino pode ser definida como uma “**escola de línguas temática**”. O ensino de idiomas/culturas por meio de um **tema** é uma modalidade nova em Brasília e muitos estudantes e professores vêm se interessando por essa **significativa** forma de aprender e ensinar (grifo do autor).

Com base na minha própria experiência uma vez como aprendiz e hoje como professora de inglês, observo que as facetas que integram a abordagem comunicativa ainda são vistas como novidades na atualidade, mesmo considerando que o movimento comunicativo desfruta de um considerável percurso na história da área do Ensino de Línguas a partir dos trabalhos basilares de Wilkins (1971, 1976) e Widdowson (1978) (ALMEIDA FILHO, 2009), o que endossa a assertiva da apresentação do site Submarino, quando aponta o ensino temático como uma modalidade nova em Brasília. É possível afirmar, ainda, que a escola Submarino é provavelmente a única ou uma das poucas na cidade que prezam pelo ensino comunicativo propositado, isto é, o ensino favorável à aquisição respaldado por teoria.

A Submarino oferece também serviços de tradução e revisão textual. Para professores de línguas que desejam melhor compreender como se dá a construção de um ensino comunicativo e o seu efeito na aquisição dos aprendizes, há minicursos e consultorias que

colaboram para difusão de um conhecimento teórico tão inerente à prática profissional da área do Ensino de Línguas e, por conseguinte, essencial para a formação de professores de línguas, nem sempre contemplado na educação acadêmica desses professores (MAZARAK, 2016). Para isso, a escola conta com o trabalho de mestres em Linguística Aplicada.

A Escola Submarino é, pois, escolhida para a pesquisa desta dissertação por se destacar como uma instituição que reconhece o lugar do conhecimento formal na prática da sala de aula. O ensino cada vez mais consciente e propositado que a escola se determina a realizar se torna exequível ao legitimar que a teoria é para a prática e a prática para a teoria e é esse o principal critério a ser investigado.

3.4.1 Participantes da pesquisa

Para a realização deste estudo de caso, contei com a participação da professora e diretora da Escola Submarino, Verônica, da professora identificada pelo pseudônimo Adriana e de três alunas identificadas pelos pseudônimos Brenna, Caroline e Débora. Brenna e Caroline são alemãs e eram alunas de Português para Estrangeiros na escola em 2017, quando foi realizada a entrevista. Usamos o inglês e o português durante a entrevista, visto que o foco não recaía na análise do desempenho comunicativo, mas em captar a percepção e a relação das aprendizes com o ensino comunicativo. Os ajustes na edição da entrevista foram os mínimos necessários para garantir a integridade das informações contidas nos depoimentos. As observações das aulas da professora Adriana ocorreram na classe em que ambas as alunas estavam matriculadas. Débora é brasileira e era aluna de Espanhol como Língua Estrangeira quando foi entrevistada em 2017. Destaco que não houve estabelecimento prévios de critérios para a escolha da classe observada e que a diretora da escola, Verônica, não objetou quanto à revelação de seu nome, assim como o da escola.

Os instrumentos utilizados neste estudo tornaram possível o contato direto com as participantes pessoalmente e por mensagens telefônicas e e-mails. Pude, por isso, estabelecer maior familiaridade com o contexto de pesquisa e observar princípios éticos importantes para produção de estudos científicos dessa natureza, como a preservação da identidade, permissão para a coleta de dados e reciprocidade. Segue uma breve descrição profissional e acadêmica das cinco participantes:

- a) Verônica, 35 anos, possui licenciatura em Português como Língua Estrangeira pelo Instituto de Formação Docente Fundação Brasília em Mendoza, Argentina. É habilitada a atuar em todos os anos do ensino básico, incluindo o médio, e é mestra em Linguística Aplicada (2015) pela Universidade de Brasília. É também autora da coleção dos livros

didáticos de português para estrangeiros usados na escola, incluindo o volume analisado nesta pesquisa, *Eu ♥ Brasília* para iniciantes. A Escola Submarino, da qual é diretora, surge como a única forma que a professora encontra de atuar no mercado de trabalho em sua área de formação aqui no Brasil, já que as outras escolas a aceitavam somente como professora de espanhol por ter como língua materna o espanhol.

- b) Adriana tem 34 anos, é graduada em Língua Portuguesa (2008), especialista em ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (2010) e mestra em Linguística Aplicada (2017) pela Universidade de Brasília. Atua na área há nove anos e trabalha na Submarino há três anos.
- c) Brenna e Caroline tinham 26 anos quando foram entrevistadas por mim em 2017. Ambas possuem formação em economia. De nacionalidade alemã, estiveram em Brasília entre setembro de 2017 e janeiro de 2018 para estagiar em um instituto de pesquisa para desenvolvimento econômico. cursaram Português como Segunda Língua na Submarino na mesma época com a professora Adriana.
- d) Débora é graduada em Letras Português/Inglês (licenciatura). É professora aposentada da Secretaria de Educação. Trabalhou por 18 anos no Centro Interescolar de Línguas da Ceilândia (CILC). Quando foi entrevistada em 2017, era matriculada no curso de espanhol da Submarino.

3.5 Coleta de registros

Freebody (2003) e Merriam (2009) concordam que o estudo de caso é uma metodologia que comporta várias técnicas para coleta de registros, como observações, notas de campo, entrevistas, transcrições e análise documental. Stake (1994) reconhece que, devido à natureza subjetiva das pesquisas qualitativas, é comum haver tolerância ao surgimento de possíveis ambiguidades, que, no entanto, podem ser contornadas no estudo de caso quando o pesquisador, preocupado com a validação de sua pesquisa, recorre à triangulação de dados como um meio de reduzir interpretações deturpadas, garantindo maior qualidade de pesquisa ao leitor, cuja visão de mundo é também subjetiva.

O registro de dados no estudo de caso, nas palavras de Freebody (2003), difere das outras metodologias não pelas técnicas, fontes ou meios de observação utilizados, mas, principalmente, pela intenção de capturar os dados no dinamismo da realidade escolar traduzida em ações e discursos de professores e alunos, e pelo contexto espacial ou conceitual selecionados para o estudo. Assim, “a maneira pela qual os dados são coletados reflete sobre a qualidade da pesquisa que os tiver como insumo” (MOURA FILHO, 2005, p. 126). As

principais fontes para a coleta de dados para este estudo são a análise documental do livro *Eu ♥ Brasília*, planos de cursos e outros documentos que foram considerados relevantes, entrevistas com os alunos e professores, observações de aulas com notas de campo. Assim sendo, recorro a Rosa e Arnoldi (2006) para o levantamento do aporte teórico que fundamentará a elaboração das entrevistas.

3.5.1 Entrevista

Rosa e Arnoldi (2006) designam que a entrevista pode ser classificada como:

- a) estruturada: é um tipo de entrevista que abarca questões fechadas, formalmente e objetivamente elaboradas com o propósito de obter respostas curtas e concisas que progridem para pouco aprofundamento das informações desejadas pelo pesquisador, mais aconselhável para pesquisas quantitativas;
- b) semiestruturada: o questionamento é elaborado de forma que provoque respostas mais reflexivas por parte do participante. A sua subjetividade e expressão de pensamentos são considerados neste tipo de pesquisa, favorecendo um vínculo mais estreito entre pesquisador e pesquisado. Apesar de exigir um roteiro de tópicos a serem abordados, as questões são flexíveis ao dinamismo do contexto;
- c) livre: apresenta pouca interferência do pesquisador, compondo um formato de narrativa.

Para esta dissertação, a realização de entrevistas semiestruturadas com alunos e professores mostrou-se mais eficaz para o alcance dos objetivos propostos. As entrevistas foram elaboradas numa linguagem de fácil compreensão e com perguntas relevantes à vida de aprendizes e professores a ponto de se sentirem interessados e confortáveis para se exprimirem com detalhamento amplo de informações, potencializando a otimização dos dados com melhor aproveitamento na análise. As informações esperadas para a coleta de dados foram predominantemente pessoais, e para que elas fossem fidedignas e precisas, coube a mim, pesquisadora, a responsabilidade de promover situações de encontro que possibilitaram a quebra de distanciamento com os entrevistados.

Rosa e Arnoldi (2006) afirmam que a entrevista bem-sucedida é aquela em que o pesquisador estabelece um vínculo afetivo de confiabilidade com o participante que se instala na interlocução gradualmente, à medida que a familiaridade entre ambos aumenta. Patton (1990 apud ROSA; ARNOLDI, 2006) reconhece que entrevistas programadas são sujeitas a tornarem-se plenamente informais, o que permite um aprofundamento mais autêntico e pessoal dos dados a serem analisados na pesquisa. Desse modo, a boa elaboração das entrevistas, bem como a

relação favorável entre entrevistador e entrevistado são fatores cruciais que repercutirão no grau de qualidade dos dados a serem coletados.

Atenta a esses critérios, julguei importante o contato prévio com os entrevistados por meio de encontros na própria escola, pela minha presença na observação de aproximadamente dez horas seguidas de aula, por conversas por e-mail e mensagens e, também, pelo intermédio de professores que se disponibilizaram a convidar alguns alunos para a realização das entrevistas, bem como prepará-los para a compreensão da importância de sua participação neste estudo.

3.5.2 Análise documental

A análise documental apresentou-se como uma ferramenta essencial para a coleta e análise de dados do livro *Eu ♥ Brasília*, da Submarino Edições, das ementas dos cursos oferecidos pela escola e de outros registros escritos, como avaliação de desempenho dos alunos. Essa técnica foi importante para o trabalho, porque ela “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades *através* das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44, grifo do autor). Pode-se depreender, assim, que a análise de documentos tem como função transformar registros escritos em reflexões e produção de conhecimento, viabilizados pelos objetivos da pesquisa e preparo teórico do pesquisador.

Merriam (2009) descreve um documento como um termo guarda-chuva que abrange uma gama de materiais escritos, visuais, digitais e físicos que podem servir como fontes importantes de pesquisa. Cartas, textos gerais, registros oficiais, música são exemplos de documentos que podem ser utilizados em análises para pesquisas. Como limitação, a autora aponta que documentos não são normalmente criados com o propósito de servir investigações e, por isso, o pesquisador deve ter um olhar atento para selecionar criteriosamente os dados que lhe interessam ser estudados, assim como verificar a autenticidade do material. Por outro lado, a autora assegura que documentos podem ser uma fonte mais acessível, prática e estável para a obtenção e análise de dados.

Segundo as percepções de Yin (2001), a análise documental deve ocupar uma posição colaborativa entre as outras modalidades no estudo de caso, como uma técnica auxiliar que facilitará a validação das análises de outras fontes. Na pesquisa relatada nesta dissertação, a análise documental serviu como modalidade principal para avaliação do material didático da escola e, ao mesmo tempo, opera como fonte coadjuvante para a confirmação e valorização dos resultados obtidos pelas outras ferramentas de análise.

3.5.3 Observação

Merriam (2009) posiciona a observação em campo no mesmo patamar de importância que a entrevista ocupa numa pesquisa, porém com papéis distintos. A realização de entrevista requer preparo prévio do roteiro de perguntas a ser seguido, de forma que se estabeleça um certo controle situacional do ambiente e do que se pretende investigar. Diferentemente, a observação tem como foco a captação de dados decorrentes da naturalidade corriqueira do contexto de interesse, que, por sua vez, é designado como fonte primária dos fenômenos analisados. Essa realidade, porém, não exige o pesquisador de se tornar um observador preparado academicamente para extrair da realidade estudada os fatores que verdadeiramente contribuirão para completar a pesquisa.

Assim, ser capaz de separar detalhes relevantes da trivialidade que desvia do que se objetiva realizar, lançar um olhar atento aos acontecimentos, fazer notas de campo pormenorizadas com o auxílio de gravações e outras ferramentas são pontos fortes e indispensáveis para uma coleta de dados devidamente qualificada. Fetterman (1998) acrescenta a essas práticas a postura do pesquisador-observador, que, na vivência com a comunidade, estabelece uma observação ativa que abre caminhos para a ampliação de outras fontes de dados importantes, realização de entrevistas e acesso a documentos, mantendo, ao mesmo tempo, uma distância profissional saudável para a preservação da validade do material que foi coletado para análise.

Merriam (2009) declara que a observação, assim como as outras modalidades, é, portanto, uma grande aliada para a triangulação de dados, uma vez que integra e complementa a análise documental e as entrevistas. A linguista aplicada sugere que os pontos postos à observação devam ser delimitados de acordo com os objetivos propostos. No caso desta dissertação, a observação foi concentrada em aproximadamente dez horas de aulas de português para estrangeiros com o objetivo de relacionar a abordagem da professora com a teoria comunicativa transformada em método, terceira fase concreta e, possivelmente, a mais evidenciadora de laços na configuração do modelo OGEL.

A seção subsequente explica a forma pela qual os registros coletados foram organizados e analisados no quarto capítulo.

3.6 Análise dos registros

Foram organizadas três categorias de análise norteadas pelos fundamentos teóricos da abordagem comunicativa discutidos no capítulo dois. Primeiramente, analiso os registros

provenientes das entrevistas gravadas e transcritas das professoras da escola a fim de discutir o papel da teoria para a construção de um ensino comunicativo e a falta dela na formação de professores com base nos resultados das pesquisas de Mazarak (2016), Tardin (2002) e nos estudos de Almeida Filho e Oliveira (2016).

A segunda categoria de análise refere-se à centralidade do aprendiz como um dos traços mais marcantes do ensino comunicativo observado a partir dos estudos que compõem o capítulo teórico. Para identificar como esse princípio fundamental da abordagem comunicativa se manifesta e sustenta a prática da escola, analiso os registros obtidos das entrevistas gravadas e transcritas das duas professoras e das três alunas. Além disso, recorro à análise de partes do material didático, da ementa e avaliação, e considero também a forma como o aprendiz ganha destaque nas experiências comunicativas presentes nas aulas observadas pela descrição e análise de notas de campo. Como referência para esse estudo analítico, uso autores como Almeida Filho (2012, 2013), Littlewood (1981, 1998), Scaramucci (1997), Van Ek (1977), Widdowson (1979), Wilkins (1976).

A última seção de análise compromete-se em verificar a atuação da gramática no ensino da escola. Essa categoria mostrou-se relevante como parte da análise de uma pesquisa como esta, visto que o movimento comunicativo surge como uma visão renovadora de se contrapor à abordagem estrutural, filosofia mais antiga do Ensino de Línguas e que recebe na abordagem comunicativa uma importância secundária. Para tanto, foram utilizadas partes das transcrições das entrevistas gravadas com as professoras e aprendizes, ementa do curso, parte do material didático, os critérios descritos na grade de avaliação da interação face a face do Celpe-Bras para avaliação oral e notas de campo provenientes de observações de aula como registros a serem analisados. Autores como o professor Almeida Filho (2011, 2013, 2014), Brown (2001), Dubin e Olshtain (1986), Fontão do Patrocínio (1997), Long (1997) e Sateles (2012) embasam teoricamente a análise que compõe o capítulo quatro. Apresento nesse capítulo a análise dos registros coletados em consonância com os princípios metodológicos aqui resenhados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E RESULTADOS

Com o objetivo de investigar o papel que a teoria comunicativa representa para as bases que configuram o programa de ensino de línguas (principalmente o Português Língua Estrangeira – PLE) de uma escola autodenominada comunicativa (a Escola Submarino, em Brasília), apresento neste capítulo a análise dos registros resultantes das entrevistas realizadas com a diretora da instituição, Verônica González, com uma professora identificada pelo pseudônimo de Adriana e com três alunas do programa, Brenna, Caroline e Débora. Serviram, ainda, como registros, anotações feitas em classe no formato de notas de campo em aproximadamente 10 horas de aula e o estudo de documentos que constituem o planejamento de curso, o material didático e o sistema avaliativo para a obtenção de possíveis respostas às perguntas propostas na presente pesquisa. Nesta dissertação, as questões mobilizadoras da análise foram:

- (1) Em que pontos a teoria de ensino comunicativo (conforme explicitada neste trabalho) se tornou a base de apoio para o ensino praticado na situação real de pesquisa?
- (2) Como a teoria comunicacional de ensino de línguas se manifesta nas fases da prática profissional da escola objeto desta pesquisa?

4.1 O papel da teoria para a construção de um ensino comunicativo e a falta dela na formação de professores

A teoria que compõe a base do Ensino de Línguas nem sempre tem o seu lugar nos cursos de Letras, conforme demonstra Mazarak (2016). Esse fato contribui para tornar o ensino comunicativo uma abordagem distante da prática de muitos professores que saem da graduação para a sala de aula com uma referência ainda muito vaga e intuitiva do que é ser de fato comunicativo na instrução de um idioma. Essa visão pessoal com imagens dispersas forma o que Tardin (2002) pesquisou e denominou “imaginário” dos professores de línguas. O excerto abaixo evidencia que ainda há uma barreira que impede a implementação plena da abordagem comunicativa no Ensino de Línguas.

[1] Verônica: Bem, eu fiz licenciatura na Argentina. Na Argentina, as licenciaturas de línguas em geral se apoiam na linha da didática francesa. Então, eu nunca cheguei a estudar o conceito de abordagem até, né, o início do meu mestrado no PGLA. Eu sempre estava com aquele conceito da didática, as partes da aula, mas nunca tinha estudado aquilo de ‘ah vamos ensinar por meio de outro assunto que não a gramática’. Não quero dizer com isso que no ensino comunicativo não se ensine a gramática, não, não é por aí. É que eu nunca tinha estudado que a gente poderia ter uma verdadeira operação como ponto de partida para organização do curso, para a produção do

material, para a avaliação, além de outras possibilidades como os temas, as leituras extensivas e outros assuntos. Tendo passado por essa experiência da licenciatura na Argentina com uma abordagem bem gramatical do que é aprender línguas, eu não me conformava com aquilo. [...] e encontrei o PGLA por acaso, por meio de uma professora que tive na licenciatura. Ela era carioca, conhecia leituras do professor Almeida Filho, apesar de ela mesma ser da Linguística. Ela me incentivou muito na parte de produção de material didático, porque dava oficinas sobre produção de material didático. [...] Por meio dela, cheguei à UnB, fiz disciplina como aluna especial, vendi o meu apartamento na Argentina, vendi todos os meus pertences e vim para o Brasil para investir nesse sonho de fazer algo diferente. **(Entrevista realizada em 06/06/18)**

A partir do depoimento da diretora graduada em seu país de origem, Argentina, depreende-se que a limitada formação docente não se restringe somente ao Brasil. Portanto, mesmo um professor com intenções de construir uma competência teórica qualificada para uma prática que saia dos moldes tradicionais do ensino de línguas, muitas vezes, só obterá sucesso se puder avançar por outros caminhos além do da graduação. No que toca às licenciaturas no Brasil, Almeida Filho e Oliveira (2016) apontam que esses cursos são reservados principalmente ao estudo da Literatura e Linguística, o que pode explicar o atraso que o país enfrenta em relação ao Ensino de Línguas. Essa área, dizem os autores, já possui uma base teórica própria (ELLIS, 1999), mas nem sempre devidamente (re)conhecida por aqueles que desejam ensinar uma nova língua. Assim, a abordagem comunicativa é descoberta, se o for, por muitos professores somente em cursos que se ocupam especificamente dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, geralmente os de pós-graduação, como foi o caso da professora diretora no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA).

Esse fato é apontado por Tardin (2002, p. 159, grifo meu) como um forte indicador que contribui para uma desarmonia do que professores entendem por comunicativo e o que de fato é: “[...] a questão do imaginário desarticulado da teoria se refere: a) à falta de atualização dos professores, de participação ativa e crítica na vida acadêmica e profissional, b) *à maneira como os cursos da formação são ministrados*, e c) à história de vida do professor [...]”. O relato da professora Adriana indica que a ausência de formação adequada na graduação é também um contributo para um imaginário equivocado do que consiste a abordagem comunicativa de ensino:

[2] Adriana: A formação teórica que recebi principalmente na pós-graduação, no programa do PGLA foi muito importante pra mim. Primeiro, porque eu só tinha ouvido falar do ensino comunicativo numa especialização que fiz no ensino de Português para Estrangeiros. Inclusive o professor Almeida Filho foi à instituição onde eu estudava dar uma semana intensiva de aulas. E quando ingressei no mestrado da UnB, ainda pensava que o ensino comunicativo era falar nas aulas, porque quando se fala de ensino comunicativo, a gente imagina logo essa questão da fala, né? **(Entrevista realizada em 10/07/18)**

Os depoimentos das professoras também revelam que o acesso à teoria pode ser transformador. A competência implícita ou espontânea de um professor, formada por um saber informal, que inclui intuições de como melhor ensinar, suas experiências como aluno(a) de línguas, crenças de ensinar e de aprender ancoradas na cultura do país e vivências pessoais, pode ser robustecida por conhecimento formal da área do Ensino de Línguas, ganhar uma configuração inovadora e se converter numa competência aplicada, direcionadora de um ensino com mais alternativas, mais atento e consciente (ALMEIDA FILHO, 2014). A teoria torna-se, portanto, uma das forças fundamentais para a construção propositada de um ensino comunicativo em suas quatro dimensões: planejamento de cursos, materiais de ensino, atividades do método e avaliação de progresso e obtenção de competência de uso da língua-alvo, como descrito no excerto a seguir.

[3] Adriana: Eu acho que quando você une as duas coisas [teoria e prática] você cria um super potencial de desenvolver a teoria, a abordagem, porque eu achava que era comunicativa, mas depois eu via que eu era ainda muito gramatical. Até hoje acho que ainda tenho muita coisa gramatical, mas se você tem a teoria, você começa a ter questionamentos, por exemplo, 'se o propósito do ensino comunicativo é assim porque eu faço diferente?' E as leituras vão te ajudando muito nesse sentido. Até quando eu releio um texto que já li há muito tempo, ele vira outro texto. Você tem outras vivências e começa a amadurecer e avançar por outros caminhos. Então, a formação teórica foi fundamental para mim. A teoria é fundamental porque nos métodos, na forma de criar um material, uma atividade, se você não tem teoria para se posicionar, você vai fazer como? A não ser que você tenha vivido uma experiência de ensino comunicativo, aí talvez você consiga, mas como a nossa tradição é gramatical, você tem de ter a teoria como aliada, sim. E sempre tem coisas para aprender, refletir, tem muitas pesquisas sendo desenvolvidas agora. **(Entrevista realizada em 10/07/18)**

A professora Adriana já se vê em contradição e em mudança contínua. Almeida Filho (2014) afirma que a competência aplicada é por definição inacabada e parcial, está sempre em transformação. A união da teoria a um saber informal de como ensinar possibilita ao professor reflexões, questionamentos, capacidade de mudar, de experimentar a teoria na sua prática profissional até atingir uma capacidade de explicar por que ensina da maneira que ensina, que define qual é a verdadeira abordagem direcionadora de todas das materialidades manifestadas na vida prática de ensinar línguas.

4.2 O aprendente como centro do ensino

A abordagem comunicativa tem como um de seus princípios mais importantes o ensino centralizado no aprendente. É com base nas necessidades comunicativas, naquilo em que vê interesse, no que o aprendiz manifesta que o plano de curso, os materiais, as aulas e a avaliação devem ser construídos. “Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso

implica menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida [...]” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 67). A fala da professora Adriana retrata especialmente esse traço marcante da filosofia comunicativa, que incentiva o uso significativo da língua em vez de se limitar a um ensino que pressupõe a memorização de regras gramaticais e de modelos de combinações sintáticas.

[4] Adriana: Pelas leituras que já fiz, pela experiência atual que tenho tido e espero desenvolver mais ainda, acredito que a essência do ensino comunicativo está no ensino de uma língua estrangeira com propósito, com temas relevantes de interesse do aluno que vão ao encontro do objetivo de aprendizagem do aluno. Acho que você tem que inicialmente fazer um estudo do alunado, do grupo que você vai receber, ver quais são os interesses desse grupo para planejar o curso juntando o tema do assunto que vai guiar, conduzir esse processo de ensino e aprendizagem, portanto, ao redor de temas que sejam do interesse deles e dentro disso poderá desenvolver habilidades de escrita, comunicação oral, de compreensão auditiva, leitura não tão monitoradas como no ensino estrutural em que você tem a repetição, mas a partir de métodos naturais como a aquisição que se desenvolve aos poucos. **(Entrevista realizada em 10/07/18)**

Essa consulta ao aluno a que a professora se refere é uma ação promovida pelo movimento comunicativo desde seu início, ideia difundida por Van Ek (1977) e Wilkins (1976). O primeiro autor explica que não é suficiente organizar um curso com base na premissa genérica de que todo aprendente tem como objetivo ser capaz de falar a nova língua, mas, sim, estruturá-lo de acordo com a temática que melhor corresponda aos anseios e necessidades específicos do grupo, integrando as quatro habilidades, conforme explica a professora Verônica.

[5] Verônica: [...] a essência do ensino comunicativo é entender que o ponto de partida, o ponto de organização do curso, [...] as materialidades da OGEL, a produção do material didático, o método, as aulas e a avaliação, a gente planeja isso tudo pensando que o ponto de partida é o tema ou temas de interesse do aluno e a necessidade. [...] todas as materialidades [planejamento, material, método e avaliação] a gente organiza em função desses dois aspectos: o tema e o interesse do aluno. [...] Assim nasceram os materiais da Submarino. Sondamos: ‘o que vocês querem para o Básico 1?’ e eles precisavam sobreviver a Brasília, e foi assim que surgiu o primeiro volume. **(Entrevista realizada em 06/06/18)**

Essa participação do aprendiz na escolha dos temas e conteúdos a serem por ele estudados é também uma forma de tornar mais positivo o seu filtro afetivo. A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1978, 1982, 1985) considera a afetividade um fator decisivo tanto para o favorecimento quanto para a impossibilidade do processo de aquisição. Para o autor, o filtro afetivo “alto” (negativamente configurado), que inclui ansiedade, falta de motivações várias e baixa autoestima, move o aprendente para um estado de bloqueio e não aceitação da língua, inviabilizando a aquisição. Por outro lado, o filtro afetivo pode “baixar” dependendo de como a nova língua é apresentada ao aluno. Nesse caso, a abordagem e o professor, que é um agente do ensino que também age a partir de sua afetividade (ALMEIDA FILHO, 2012) e atitudes, podem atuar de forma cooperativa para uma afetividade mais positiva do aprendiz e a devida

abertura à aquisição. Littlewood (1998), ao falar dos efeitos negativos que o estado emocional do aprendiz pode gerar no seu desenvolvimento comunicativo, reforça que o ambiente de ensino e o professor podem servir de suporte para a abertura do aluno à aquisição da nova língua.

Entender as necessidades e os desejos do aprendiz e levá-los em conta em todas as fases do ensino faz o aluno sentir-se incluído no processo do ensino. São constituidoras desse estado perceptivo dos alunos, também, atitudes que tornam a abordagem comunicativa uma filosofia que se compromete com as questões de opinião do aprendente. Os excertos das alunas Caroline e Débora confirmam a correlação entre filtro afetivo e a centralização do aprendiz no ensino. Vemos que os temas que são ensinados estão de acordo com o que é importante para elas e Débora relata que foi consultada sobre a temática que iria organizar o curso de espanhol não só antes de seu início como no decorrer do processo. Fica claro nesse último depoimento o porquê se faz tão importante a escolha por não adotar um livro pronto, mas por construir o material didático, que facilita eventuais adaptações ou modificações necessárias no decorrer de um curso com a participação do aprendiz, a partir do que ele considera importante (ALMEIDA FILHO, 2012; ALLWRIGHT, 1981; PRABHU, 1987), como ocorreu no curso de espanhol de Débora.

[6] Caroline: [...] as aulas são muito informativas. É um bom ambiente, a professora, os temas de que tratamos, as coisas que aprendemos. Então, gosto muito da maneira de aprender e dos materiais que a escola prepara porque não é só um livro que você tem que comprar de uma loja, é algo basicamente adaptado para nós, de acordo com o que queremos. E o material conecta a nossa aprendizagem com a nossa vida, sinto-me como se tivesse sido preparado para especialmente nós. **(Entrevista realizada em 21/11/2017)**

[7] Débora: [...] com esse método aqui, não sei se a gente chama de método, com essa abordagem, essa coisa afetiva se abre muito e você recebe melhor, porque estou vendo uma coisa que me dá prazer. A minha temática aqui é filme, poesia e isso me agrada. Por me agradar, me abre a possibilidade de aprender. Fui consultada em relação à temática que eu queria, e eu falei filme. E agora estou tendo mais que filme, estou trabalhando poesia também e adorei esse adendo. **(Entrevista realizada em 27/10/2017)**

A aluna Brenna, do nível básico, reconhece que o ensino comunicativo auxilia de forma concreta no seu processo de aquisição já nessa fase inicial. Wilkins (1976) esclarece que o ensino estrutural pressupõe um aprendizado de sequências gramaticais que evoluem com o tempo (acrescento “bastante” a esse tempo), conforme o grau de complexidade. Nessa perspectiva, o aluno é capaz de se comunicar quando domina amplamente o funcionamento estrutural da língua. Na abordagem comunicativa, o aprendente tem acesso a diferentes estruturas linguísticas no uso interativo em classe desde o começo, pois a preocupação está em proporcionar ao aprendiz oportunidades para comunicação que sejam significativas na sua vida e, assim, a nova língua tende logo a se desestrangeirizar (ALMEIDA FILHO, 1993).

[8] Brenna: Acho que aprendemos muito rápido porque as aulas são comunicativas, não estão simplesmente seguindo rigidamente um currículo, mas estão de acordo com o que é interessante para nós. **(Entrevista realizada em 21/11/2017)**

As aulas observadas também demonstram como a nova língua circula abundantemente na turma de nível básico para a realização de tarefas e para a comunicação entre a professora e as alunas de maneira geral. Os tópicos apresentados sobre a cidade de Brasília, tema central do nível iniciante, são certamente motivadores importantes para o uso da língua em sala, já que parecem ser muito úteis para a vida cotidiana das aprendizes estrangeiras. Além disso, as conversas informais que acontecem nos primeiros minutos das aulas sobre o final de semana, viagens, dicas de atividades culturais e de lazer na cidade produzem um efeito positivo no filtro afetivo das aprendizes, que se sentem estimuladas e à vontade para fazer parte das experiências comunicativas durante as aulas. As seguintes notas de campo ilustram essas assertivas:

[1] A professora inicia a aula comentando sobre o seu próprio final de semana e pergunta sobre a casa nova de Caroline. A aluna fala que ainda falta colocar muita coisa no lugar, como os armários. A professora pergunta sobre o fim de semana de Brenna. Ela responde que foi a um show musical, mas que não gostou muito porque começou muito tarde. **(Nota de campo de 07/11/2017)**

[2] A professora pede para as alunas abrirem o livro na página 22 (ver anexo B), explica como Brasília se estrutura urbanisticamente e como se configuram os endereços da cidade. A professora fala sobre o Eixão e horário de seu funcionamento no domingo para lazer e pergunta se as alunas frequentam o espaço para esse fim. Elas respondem que sim e falam sobre a última vez que foram lá. A professora explora o mapa da página 26 (ver anexo C) com explicações sobre pontos turísticos e organização da cidade, pede para as alunas fazerem as atividades relacionadas ao mapa (ver anexos C e D) que compõem a tarefa de localização de pontos da cidade, de suas casas e a enumeração dos meios de transporte comuns em Brasília e daqueles utilizados por elas. A tarefa é posteriormente apresentada oralmente pelas aprendizes. **(Nota de campo de 17/10/2017)**

A nota de campo 2 demonstra a relevância do tema da aula com a vida das aprendizes, que, além de estudarem sobre a organização urbana da cidade para onde mudaram há pouco tempo, têm acesso a informações, como a liberação do Eixão aos domingos para atividades de lazer e o horário de funcionamento para esse fim. Há abertura para as aprendizes comentarem sobre suas experiências pessoais em Brasília e relacionarem as atividades propostas no material a fatos de suas vidas.

A aquisição torna-se, portanto, o resultado natural das necessidades comunicativas das aprendizes (LITTLEWOOD, 1998). Uma abordagem não direcionada pelo ensino progressivo da gramática transforma o ambiente de ensino num cenário real de interação que favorece o filtro afetivo de todos os agentes envolvidos e a aquisição. Isso é o que Littlewood (1981) chama de “sala de aula como contexto social”. A sala de aula de língua estrangeira não deveria ser limitada a ensaios que preparam o aluno para alguma comunicação futura, mas “poderia também ser vista como um cenário para interações sociais autênticas ocorrendo entre

professores e alunos que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares, mas, sim, os seus próprios papéis de (re)construtores de conhecimento” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 49). A parte da aula descrita abaixo demonstra essa relação autêntica entre a professora e aprendentes valorizada na abordagem comunicativa.

[3] O pequeno texto da página 28 (ver anexo E) é uma das fontes de insumo usada durante a aula e serve como base para explicações e discussões entre a professora e as aprendizes sobre os termos “Brasília”, “Distrito Federal”, “Plano Piloto”, “cidades-satélites”, “Regiões Administrativas”. Após a leitura e comentários sobre o conteúdo do texto, a professora solicita às alunas que comparem o mapa das cidades-satélites na página 28 com o das cidades do entorno do Distrito Federal na página 29 (ver anexo F) para que elas compreendam que essas cidades dos estados de Goiás e Minas ficam muito próximas à área do DF e, por esse motivo, muitas pessoas do entorno trabalham no Plano Piloto ou vem a Brasília para outros propósitos com grande frequência. Logo em seguida, as alunas fazem juntas as atividades relacionadas ao mapa com a ajuda da professora, usando a língua portuguesa para resolver as questões. A partir do estudo desse conteúdo, a professora Adriana e as duas alunas usam aproximadamente mais 25 minutos da aula conversando sobre suas experiências de viagens para cidades próximas ao DF, como Pirenópolis e Alto Paraíso de Goiás. As alunas alemãs descrevem como foi a viagem de dois dias para Pirenópolis, comentam sobre as cachoeiras e as comidas. Brenna termina dizendo que essa foi a melhor viagem que ela fez no Brasil. (Nota de campo de 19/10/2017)

Nesse momento da aula, a nova língua foi usada para o ensino e aprendizado de aspectos geográficos e administrativos de Brasília e do entorno. O tópico apresentado favoreceu o estudo de um conteúdo sobre nomenclaturas usadas em Brasília e naturalmente se desdobrou em momentos de rica interação entre a professora e as aprendizes. As agentes atuam, portanto, de forma colaborativa para construção de conhecimento em situações reais de comunicação permeadas de condições afetivas favoráveis.

O ensino de outras disciplinas ou de temas importantes para a vida dos aprendentes por meio da nova língua é considerado por Almeida Filho (2013) como ideal para propiciar vivências comunicativas reais em sala. Widdowson (1979) evidencia que ensinar uma língua estrangeira como disciplina dela mesma pode tornar mais distante o caminho que leva a uma competência comunicativa do aprendiz, uma vez que aulas que seguem esse tipo de abordagem ocupam os alunos com exercícios mecânicos que enfatizam o treinamento de estruturas gramaticais, sobrando pouco tempo para a comunicação. Por isso, já nessa época, o autor percebia que o ensino de línguas não deveria ser constituído por conhecimento formal sobre a língua-alvo somente, mas por uma disciplina outra do currículo escolar, por exemplo, onde funcionaria como um veículo para a aquisição da nova língua. Dessa forma, a língua cumpriria sua principal função, a da comunicação significativa.

O livro didático analisado da escola, intitulado *Eu ♥ Brasília*, nível iniciante, é organizado por tópicos variados da temática que envolve a cidade de Brasília. O capítulo três, por exemplo, tem como título “Um Pouco de História” e se dedica ao estudo da formação da

capital do Brasil com dados importantes sobre a origem e o desenvolvimento da cidade por meio de atividades comunicativas. É uma oportunidade de o aprendente crescer no uso da língua pelo aprendizado de conteúdos que lhe interesse.

Figura 6 – Sumário unidade 3

UNIDADE 3 – UM POUCO DE HISTÓRIA	30.
Brasília	31.
A mudança da capital para o interior: uma antiga ideia	31.
Linha do tempo	32.
Como foi definida a localização da nova capital?	33.
A curiosa história do surgimento de Brasília	34.
Atividade extensiva	34.
A construção de Brasília: galeria de fotos	35.
Galeria de fotos: parte II	37.
Saga dos Candangos: os pioneiros de Brasília	38.

Fonte: Eu ♥ Brasília

Nos excertos 6, 7 e 8, as três aprendizes mencionam que os assuntos abordados estão de acordo com o que elas desejam aprender. No caso das alunas alemãs, parece ser útil e interessante entender como se deu a formação da cidade para a qual elas recentemente mudaram para viver, trabalhar e estudar. Essa evidência reforça a importância da participação do aprendente na construção do plano de curso e materiais (ALMEIDA FILHO, 2012). O depoimento da aluna Caroline, a seguir, demonstra a percepção dos conteúdos das aulas e dos materiais com os quais ela acha importante aprender.

[9] Caroline: [...] os temas são muito interessantes para saber a história da cidade. E é uma história bem diferente do que eu já vi. É importante não só para viver aqui, mas serve como conhecimento geral também. A maioria das coisas são muito práticas para o dia a dia. (Entrevista realizada em 21/11/2017)

As atividades apresentadas no decorrer do capítulo promovem o aprendizado mais aprofundado do tema e o uso significativo da nova língua. A página 34, por exemplo, traz uma tarefa que exige o trabalho colaborativo entre as alunas nas habilidades comunicativas sugeridas. A integração das habilidades numa atividade comunicativa constitui o que Almeida Filho (2012) denominou “recortes comunicativos”, com tomadas de notas a partir de um vídeo, discussão e comparação dos dados com colegas. O esforço de produzir na língua para resolver as atividades gera também outra fonte importante de insumo além do trazido no vídeo e estimula as aprendentes a usarem os recursos linguísticos que elas dispõem para o uso significativo da língua (SWAIN, 1993).

Figura 7 – Tarefa integradora das habilidades comunicativas



C. A CURIOSA HISTÓRIA DO SURGIMENTO DE BRASÍLIA

Entre todos



1. Assista ao vídeo² da UNESCO TV e tome notas das novas informações sobre o surgimento de Brasília. O texto da próxima página e os textos das páginas anteriores contém algumas das informações do vídeo, você pode consultá-los.



²Fonte do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qRjqdX9HIYs>

Em pares e entre todos



a. Compare suas anotações sobre o vídeo com as de um colega.



b. Assista novamente ao vídeo para complementar a lista de novas informações e leia os textos das páginas 35 e 36 para, com ambas as fontes, dar continuidade à linha do tempo iniciada na primeira página desta unidade.



c. Discuta com seu par um título para essa linha do tempo.



d. Entre pares: compare sua linha do tempo com a de outro par.

Atividade extensiva:

Compare o resultado da sua “Linha do tempo” com a do museu virtual do Brasil.

www.museuvirtualbrasil.com.br/museu_brasilia/modules/brttimeline/lista_prd.php

34

Fonte: Eu ♥ Brasília

Essa atividade é um composto de quatro categorias de tarefas, segundo as definições de Willis (1996). Primeiramente o aprendiz precisa completar a lista de novas informações a partir do conteúdo do vídeo. Logo em seguida, há a tarefa de ordenação de uma linha do tempo a partir das informações dessa lista feita pelo aluno e dos textos das páginas seguintes. A letra

C é uma tarefa que demanda a resolução de um problema; em pares, as aprendizes discutem para juntas, num consenso, criarem um título para a linha do tempo (ver anexo G). E por fim, há também uma proposta de tarefa caracterizada pela comparação de informações. A nota de campo que segue mostra a apresentação inicial da atividade e o desdobramento interacional entre a professora e as aprendizes.

[4] Antes de iniciar a tarefa, a professora explica que as alunas vão assistir a um vídeo da UNESCO TV sobre o surgimento de Brasília e devem tomar notas. Ao terminarem essa seção, a professora pede que elas falem quais informações elas conseguiram anotar. Caroline comenta que a inauguração da cidade foi em abril de 1960 e Brenna fala qual era o nome do padre que celebrou a primeira missa em Brasília. A professora apresenta um canal do YouTube sobre histórias de Brasília e fala sobre curiosidades da cidade, como o fato de uma vila ter ficado submersa no lago Paranoá quando ele foi represado. Caroline diz que já tinha ouvido essa história de um guia que ela contratou quando chegou em Brasília. A professora pergunta se Brenna e Caroline querem falar mais alguma coisa. Caroline diz que tem uma pergunta. Gostaria de saber como era a situação dos candangos, onde eles moravam. A professora fala sobre alguns fatos, como a revolta dos candangos. A professora pergunta se as alunas gostariam de participar da construção de uma cidade. Caroline diz que sim, fazendo somente o trabalho administrativo. Brenna também diz que gostaria e comenta que na Arábia Saudita tem um projeto de construção de uma nova cidade. Após a discussão, a professora ajuda as alunas a completarem a linha do tempo iniciada no início da unidade (ver anexo G) com as informações do vídeo e com outras presentes nos textos das unidades. (**Nota de Campo de 07/11/2017**)

A descrição em forma de nota de campo confirma que a atividade proposta foi organizada num recorte comunicativo de ações. As aprendizes tomam notas ao mesmo tempo que assistem a um vídeo. Logo em seguida, discutem com a professora e colega sobre os tópicos levantados pelo insumo trazido no vídeo e finalizam a atividade buscando também mais informações nos textos presentes na unidade. Tarefas assim configuradas podem contribuir de forma mais significativa para o processo de aquisição dos aprendentes.

Almeida Filho (2011) aponta a tarefa integradora das habilidades comunicativas realizadas em sala como uma oportunidade que pode ser também valiosa para avaliação do progresso do aprendente, pois a avaliação na abordagem comunicativa envolve não só aquela com dia e horário marcados, mas também as atividades do dia a dia da sala de aula e nas extensões dela, fora do ambiente de estudos na escola.

A avaliação comunicativa pode amenizar a tensão e ansiedade associadas à ideia de teste ou prova nos moldes tradicionais (BROWN, 2004), pois parte de questões mais subjetivas do ensinar e adquirir, que se desvinculam da proposta de avaliar se algum conteúdo formal ensinado foi de fato aprendido (memorizado). A avaliação consiste, portanto, numa forma de compreender os progressos e as dificuldades do aprendiz no seu processo de aquisição para melhor auxiliá-lo sem perder de vista o estabelecimento de critérios avaliativos, que colaboram para um maior controle dessa subjetividade (SCARAMUCCI, 1997). O exemplo de avaliação

escrita trazido na figura 8, apresentado mais adiante, informa o aluno sobre o objetivo e os critérios pelos quais ele será avaliado.

Dos critérios de avaliação, Scaramucci (1997) elege o da validade como o mais importante na abordagem comunicativa. Para Almeida Filho (2012), esse critério informa se a avaliação mede o que precisa de fato medir, se há adequação à cultura dos aprendentes e se a sua configuração tem respaldo em alguma teoria aceita no Ensino de Línguas. Atividades significativas e realistas, como as que acontecem na comunicação da vida real, fazem parte do critério que observa a autenticidade da avaliação (ALMEIDA FILHO, 2012). Testes de múltipla escolha ou preenchimento de lacunas são substituídos, portanto, por redações, interações orais ou tarefas que abrangem as quatro habilidades para, assim, alcançar os critérios que correspondem à maneira comunicativa de ensinar e aprender línguas. Esses critérios correspondem à forma como a avaliação é elaborada. As formas de avaliar da escola, como a apresentada na figura 8, estabelecem um elo com ações da vida real. A prova escrita, por exemplo, não consiste em exercícios gramaticais, mas na elaboração de um texto pelo aluno, contemplando o critério da autenticidade da avaliação comunicativa. Um aprendente estrangeiro pode precisar, em algum momento da sua vida, se apresentar na nova língua (português) num texto de e-mail, por exemplo, ou escrever para alguém sobre como é a nova cidade onde ele vive.

Para Scaramucci (1997), numa abordagem comunicativa de ensino, o aprendente é avaliado holisticamente. As características que formam o seu estilo de aprendizagem, cultura, atitudes, contexto social devem ser observadas. A avaliação deve levar em conta a linguagem em sua totalidade. É a interrelação dos aspectos estruturais com as habilidades comunicativas, capacidade de aquisição e de usar a língua de forma significativa e para construção de conhecimento. A autora evidencia que a centralização do aprendente na avaliação comunicativa não dispensa estabelecimento de critérios que componham não só o formato da avaliação, mas também a sua correção.

Embora as avaliações comunicativas tenham uma dimensão mais subjetiva, Scaramucci (1997) defende o estabelecimento de critérios também para correções para que elas não sejam feitas intuitivamente. É uma forma de garantir a confiabilidade (medida psicométrica mais comum em provas objetivas, que questiona a precisão e consistência dos resultados) em avaliações comunicativas. Como a correção de uma redação na perspectiva comunicativa não procede de forma tão direta quanto a que ocorre em provas escritas gramaticais, a escola explicita os pontos que serão postos sob avaliação que servem não só de norte para a correção do professor avaliador, mas orienta também o aprendente na sua escrita.

Figura 8 – Exemplo de critérios de avaliação escrita

Objetivo: espera-se que os estudantes possam escrever textos curtos sobre si mesmo ou fatos, personalidades e estrutura da cidade de Brasília dominando estruturas e léxico básicos e os temas estudados durante o curso.

Critérios de avaliação

1. Os textos respondem ao comando explicitado? (20%)
2. Os textos possuem a estrutura solicitada? (15%)
3. O estudante avaliado responde satisfatoriamente aos pedidos nos comandos? (25%)
4. Apresenta riqueza de informações? (25%)
5. O uso da língua portuguesa é o esperado de acordo com o nível do (a) aprendiz? (15%)

1. Quem é você? Apresente-se escrevendo um pequeno texto.

2. Observe o mapa de Brasília, sua estrutura, regiões e elabore um pequeno texto sobre a cidade. No seu texto deve conter:

- um pouco da história da cidade;
- regiões do Plano Piloto;
- estrutura urbana;
- cidades-satélites;
- pontos turísticos.



Fonte: Avaliação escrita – Eu ♥ Brasília

Os critérios descritos na figura 8 direcionam o professor para um olhar atento ao que o aprendente é capaz de produzir na língua de acordo com seu nível (nesse caso, nível básico), a partir da compreensão dos comandos. Os cinco critérios de correção demonstram que a gramática não é observada isoladamente. É uma avaliação mais abrangente, que se preocupa em analisar a comunicação do aprendiz pela integração de vários elementos que tornam o uso da língua significativo no texto (SCARAMUCCI, 1997). A preocupação pela coesão e coerência textual e a apresentação de riqueza de informações revela uma forma de avaliar que tem como foco principal a observação da performance do aprendente na ação comunicativa da nova língua e não na assimilação estrutural dela.

Outro exemplo de avaliação comunicativa é o que está proposto na ementa do curso Eu ♥ Brasília descrita abaixo, que sugere duas opções de tarefas que o aluno pode escolher para ser avaliado que fazem parte do conjunto de atividades que ele experienciou em sala de aula. Além de o aluno decidir sobre como será avaliado, terá tempo e oportunidades para se preparar para essa ocasião. A avaliação não precisa ser sobre um tema surpresa planejado pelo professor, mas deve ser um momento também preparado pelo aluno para viver experiências comunicativas já familiares a ele. Almeida Filho (2012) e Scaramucci (1997) defendem a importância da participação do aprendente nas formas de avaliação de capacidade real de uso da língua-alvo nas atividades do curso. A centralização do aluno nessa fase da OGEL pode diminuir a ansiedade, que é comum e um fator muitas vezes negativo para o desempenho do aprendiz, e aumentar a autoconfiança e autoestima do aprendente. Seguem as opções de avaliação apresentadas na ementa.

Avaliação: os alunos podem escolher uma das opções abaixo.

a- Apresentação oral e escrita de um roteiro turístico/temático para estrangeiros que chegam à cidade de Brasília. Esse roteiro deve ser postado na comunidade de Facebook “Eu ♥ Brasília”.

b- Preparar e apresentar uma linha de tempo com a história da construção de Brasília. (Ementa do curso Eu ♥ Brasília nível I – Curso de Português para estrangeiros)

Além de promoverem o aprendizado de conteúdos diversos por terem como foco o sentido, as atividades comunicativas, segundo Littlewood (1981), oportunizam relações positivas e cooperativas entre aprendizes e professor, facilitam a expressão individual do aprendente por meio de assuntos interessantes a ele e humanizam o ambiente de aprendizagem pelo acolhimento das necessidades comunicativas do aluno. As tarefas, como as apresentadas no livro e ementa do curso Eu ♥ Brasília nível I nas figuras 7 e 8, mostram-se, portanto, ideais no dia a dia das aulas e avaliação.

As tarefas no ensino comunicativo se coadunam com hipóteses importantes para a área do Ensino de Línguas, como a (do *output*) de Swain (1985, 1995) e a da clássica distinção entre aquisição e aprendizagem defendida por Krashen (1978, 1982, 1985), pois favorecem a internalização da nova língua não só pela compreensão oral e escrita, mas também pela efetiva produção; além de demandarem do aprendiz um esforço cognitivo canalizado à comunicação e não no esforço consciente para memorizar regras de uso da língua, como ocorre na abordagem gramatical.

Barbirato (2005) e Prabhu (1987) endossam o pressuposto de que na tarefa o aluno é incentivado a desenvolver suas habilidades intelectuais e linguísticas, sendo as últimas de forma implícita e indutiva. Pelas tarefas previstas no livro dos alunos e anotadas nas aulas, o aprendiz “percebe” as regras da língua até alcançar a aquisição nas ações comunicativas, pois essas

atividades são ferramentas para geração de insumo significativo, que oportunizam o uso de linguagem e não da forma como prática. A tarefa a seguir, por exemplo, incentiva o uso significativo da língua, visto que apresenta situações que certamente vão ao encontro da realidade das aprendizes alemãs por meio da escrita e produção oral. Vemos que o ensaio e a fixação da gramática não são o foco dessa atividade. As habilidades linguísticas são acionadas em comunicação.

Figura 8 – Exemplo de atividade comunicativa

Em pares



2. Desempenho de papéis: escolha uma das situações mais próximas da sua vida real, assuma o papel de entrevistador ou entrevistado e resolva a atividade.



Situações:

- a. Você morava no exterior e agora mora em Brasília
- b. Você gostaria de morar em Brasília.
- c. Você não gostaria de morar em Brasília.

Papéis:



- **Entrevistador:** elabore uma pequena entrevista com 4 (quatro) perguntas, no mínimo, segundo a situação escolhida.



- **Entrevistado:** responda às perguntas.

Entrevistador	Entrevistado
Entrevistador	Entrevistado



3. Troquem de papéis e façam a atividade novamente

Essa atividade mostra-se como uma oportunidade rica de comunicação propositada, visto que a produção linguística gera insumo, favorece testagem de hipóteses do que funciona ou não na língua, constrói novos conhecimentos linguísticos e consolidam aqueles já existentes pela negociação de sentidos e aprendizagem colaborativa (SWAIN, 1985, 1993). Esse é um exemplo que Willis (1996) denomina como tarefa de partilha de experiências, que estimula a produção mais livre. A autora adverte sobre o risco de o objetivo desse tipo de atividade comunicativa se perder ao longo da sua realização por possuir uma característica mais informal de conversa. Entretanto, os comandos e a forma como foi configurada essa tarefa deixam claro que o objetivo esperado consiste na elaboração de um pequeno roteiro escrito de entrevista pelos aprendentes que servirá como um guia para atuarem como entrevistadores e entrevistados dentro da situação mais parecida com sua vida real. Cabe ao professor intermediar tal interação para que ela não se disperse do propósito inicial da tarefa.

A literatura aponta que as tarefas podem ser melhor apresentadas em materiais didáticos produzidos pelos professores com a participação dos aprendentes para o alcance de experiências comunicativas relevantes para a vida deles (BARBIRATO, 1999, 2005; CUNHA, 2008; PRABHU, 1987). Para Prabhu (1987), o livro didático adotado para um determinado curso comporta uma abordagem que dificilmente se enquadrará na realidade particular do aprendiz. Almeida Filho (2012) defende que a produção do material didático pelo professor é também menos cara do que o custo de um livro adotado produzido em série pelas grandes editoras, facilitando adaptações e mudanças do conteúdo a cada semestre ou conforme o perfil de cada turma. No excerto 5, a professora Verônica explica que o livro *Eu ♥ Brasília* foi produzido a partir da consulta aos aprendizes estrangeiros da escola para ajudá-los a viver melhor na cidade.

4.3 A gramática numa abordagem comunicativa de ensino de línguas

Como vimos no decorrer da dissertação, a abordagem gramatical pressupõe uma instrução que cumpre em suas materialidades o ensino sequencial e progressivo de estruturas linguísticas, geralmente baseado em um cronograma organizado por um dado método que visa contemplar exercícios mecânicos e de repetição para que o aprendiz alcance o domínio do sistema estrutural da nova língua.

Essa forma de ensinar e aprender faz parte da nossa história como aprendizes e professores. Trata-se da abordagem mais antiga do Ensino de Línguas (SATELES, 2012; ALMEIDA FILHO, 2011) e, por isso, é muito marcante no que aprendizes e professores acreditam ser ideal para um bom ensino e aprendizagem de uma língua. No excerto a seguir,

vemos que a professora precisa se dedicar à formação dos aprendizes para que estes se abram ao ensino comunicativo e se beneficiem das propostas dessa abordagem.

[10] Verônica: O maior desafio é quando você tem em sala de aula estudantes que a vida toda aprenderam línguas por meio da abordagem estrutural. O que acontece nesses casos é que a gente usa bastante tempo em sala de aula para explicar por que ensinamos daquela maneira, propomos uma formação de aprendizes para que eles entendam o objetivo diferente de uma atividade comunicativa para uma gramatical e que ficar fazendo exercício em casa não vai abrir as portas das situações de comunicação que ele vai enfrentar numa viagem, na sua vida, no que ele vai ler. Então acho que isso é o maior desafio. **(Entrevista realizada em 06/06/18)**

Na abordagem comunicativa, as aprendentes revelam que o uso da língua não é controlado para práticas de estruturas, mas é bem mais parecido com o que elas vivem em sua vida real. O tempo da aula é preenchido majoritariamente por experiências comunicativas geradas por temas relacionados à cultura, arte, música. Isso fica mais claro na resposta de Caroline à pergunta: “o que significa aprender uma nova língua para você?”

[11] Caroline: Pra mim não é só aprender sobre a gramática, mas a cultura, a história do país. É uma nova maneira de pensar, de poder se expressar, de conhecer a cultura do país onde essa língua é falada e isso é uma experiência valiosa, eu acho. É poder ser capaz de se comunicar. Acho que não existe uma aula que seja só sobre gramática na escola, ela (a professora) tenta sempre fazer a ligação com cultura, música, cinema para facilitar o aprendizado. Vemos coisas do nosso dia a dia e conversamos nas aulas. **(Entrevista realizada em 21/11/2017)**

Entretanto, é importante retomar que essa abordagem não bane o ensino da gramática. Na verdade, a forma é também importante e não podemos privar o aluno de acessá-la, mas ela não é o centro de onde se estrutura esse ensino comunicativo.

[12] Adriana: E a gramática entra, ao contrário do que a gente pensa. Temos uma crença, uma ilusão de que ela não pode ser ensinada numa abordagem comunicativa, mas ela pode e deve entrar. A questão é que ela tem os momentos certos de entrar, ela é pontual. Às vezes o aluno compreende determinados pontos e o professor só reforça, sem precisar detalhar demais ou dar muita ênfase à forma. Então, eu acho que a essência dessa abordagem tem a ver com o ensino propositado, interesse relevante com a gramática contextualizada. **(Entrevista realizada em 10/07/18)**

Não ensinar a gramática está, provavelmente, entre os sentidos equivocados mais comuns do que significaria ser comunicativo na esfera que compõe o imaginário de muitos professores de línguas (TARDIN, 2002). Embora tenha como foco maior o sentido, Brown (2001) ressalta que a abordagem comunicativa não deixa de contemplar todos os aspectos da língua. A precisão e a fluência são complementares, porém a última é mais importante, principalmente, nas fases iniciais como forma de manter os aprendizes engajados em experiências significativas de uso da nova língua. Os critérios descritos na grade de avaliação da interação face a face do Celpe-Bras (para avaliação oral) a seguir, que serviram de base para a professora nessa turma, e os critérios de avaliação para a prova escrita apresentados na figura

8 exemplificam a atenção que a abordagem comunicativa dá à amplitude dos aspectos que constituem uma língua em uso.

A dimensão gramatical não é deixada de lado por se tratar de uma avaliação oral ou de uma redação (figura 8), mas ela é avaliada a partir do que se espera do nível do aprendente e em conjunto com outros aspectos importantes para a comunicação, como a competência interacional e fluência. Entretanto, a forma de avaliar também não é tão objetiva como no ensino gramatical, cujas provas, majoritariamente escritas, averiguam explicitamente se o aprendente sabe aplicar as regras em exercícios de preenchimento de lacunas. A característica mais holista de língua evidente nos critérios de avaliação da figura 8 e do quadro 6 “distancia-se de uma visão de linguagem enquanto conjunto cumulativo de habilidades, de meros exercícios estruturais, sendo mais compatível com uma visão de linguagem enquanto ferramenta para comunicação social” (SCARAMUCCI, 1997, p. 83).

Quadro 7 – Exemplo de critérios de avaliação oral



GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE
OBSERVADOR



PRONÚNCIA *	ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	ADEQUAÇÃO LEXICAL	FLUÊNCIA	COMPETÊNCIA INTERACIONAL	COMPREENSÃO	
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada .	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Vocabulário amplamente adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente , para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Apresenta muita desenvoltura e autonomia , contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e fonológicos.	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala .	5
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas .	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Vocabulário amplamente adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente , para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Apresenta desenvoltura e autonomia . Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e fonológicos.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala .	4
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas .	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Não se limita a respostas breves , contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e fonológicos.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala .	3
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas .	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências, da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, mais frequentemente , para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pode se limitar a respostas breves , mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e fonológicos.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala .	2
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas .	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor , ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Limita-se a respostas breves , contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e fonológicos.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala .	1
Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas .	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências e outras línguas, comprometendo a interação.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e fonológicos.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada .	0

* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos de certificação.



Para que a pronúncia e outros aspectos mais sistêmicos da língua sejam avaliados conjuntamente com a dimensão mais voltada à produção de sentidos, como a competência interacional das aprendizes e a fluência, cabe à professora intermediar o andamento da produção comunicativa fazendo anotações que, posteriormente, servirão de análise para avaliar o desempenho das alunas de acordo com os critérios descritos na grade do Celpe-Bras e de acordo com o que é esperado do nível delas.

A gramática não é ensinada, nem avaliada de forma fragmentada. Almeida Filho (2013) reitera que, no ensino comunicativo, há espaço para exercícios gramaticais quando o aluno sinaliza necessidade para tal procedimento. Além disso, o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente pode também ter o propósito de embasar o uso comunicativo da língua. Atividades pré-comunicativas desempenham esse papel. A nota de campo da observação realizada na aula do dia 26/10/2017, a seguir, exemplifica como a gramática pode ser trabalhada em uma aula comunicativa.

[5] A professora Adriana pede que Brenna faça a leitura de um pequeno trecho cujo título é “inauguração de Brasília” da página 36 (ver anexo H) em voz alta. Após a leitura, a professora pergunta como as alunas acham que foi a inauguração de Brasília, como a cidade estava, se tinha muita ou pouca gente, se foi muito animada com festa ou não. Ela pergunta como elas imaginam esse dia. Brenna diz que imagina que não foi muita gente e pergunta usando a língua inglesa “*nobody*”? A professora traduz: “ninguém”. A aluna continua dizendo que ninguém morava em Brasília e quase ninguém foi à inauguração. A professora concorda e diz que é verdade, que só os candangos moravam em Brasília. Brenna complementa dizendo que só os candangos celebraram. A professora escreve no quadro duas possibilidades de uso no português: “na inauguração não tinha ninguém/não tinha nenhuma pessoa”. Explica que no português é usada a forma negativa duas vezes: “não/ninguém” ou “não/nenhuma pessoa” e faz a comparação com a regra no inglês que é gramaticalmente diferente. As alunas anotam do quadro e a professora prossegue com a leitura e discussão sobre Athos Bulcão. (Nota de campo de 26/10/2017)

Nota-se, nessa parte da aula, o uso extensivo da nova língua entre a professora e aluna. A questão gramatical surge no decorrer da conversa sobre a inauguração de Brasília, e não a partir de uma seção trazida pelo material didático dedicada à explicitação, memorização e exercícios para o treinamento do uso de pronomes indefinidos no português. Na negociação de sentido com a professora, Brenna deseja saber o equivalente do pronome *nobody* na língua portuguesa para complementar a sua opinião a respeito de como a inauguração de Brasília teria se dado à época. A professora percebe essa ocasião como oportunidade para esclarecer brevemente na língua-alvo a diferença do uso desse pronome nos dois idiomas (português e inglês).

A explicação desse ponto gramatical teve o papel de reforçar um novo conhecimento metalinguístico que foi necessário para a aluna estabelecer a comunicação naquele momento. Tendo como base o que foi observado e anotado durante essa interação, é possível julgar

(SHULMAN, 1996 apud FREEBODY, 2003) que Brenna pôde perceber o que queria dizer e o que era de fato capaz de dizer. Ela queria usar a palavra “ninguém” para completar a sua frase em português, mas, ao perceber que naquele momento ainda não dispunha do conhecimento desse termo, sentiu-se movida a encontrar uma alternativa que poderia melhor auxiliá-la a formular sua resposta ao questionamento da professora sobre a inauguração de Brasília.

Esse exemplo de negociação de sentido vai ao encontro do conceito que fundamenta a função da percepção (*noticing*) defendida por Swain (1995). Na perspectiva da hipótese do *output*, a autora considera que essa função ocorre na produção comunicativa. O uso da nova língua faz o aprendiz perceber as lacunas que ainda há em seu conhecimento linguístico, impulsiona a busca de meios para contorná-las que acionam novos conhecimentos ou consolidam aqueles já existentes.

Para Duff (2014), o desenvolvimento das habilidades comunicativas é facilitado na negociação de sentido que se dá nas relações interativas por meio do esforço para entender o outro e para se fazer entendido. Como exemplos de recursos a que o aprendiz pode recorrer para negociar sentido durante uma ação comunicativa estão as paráfrases, substituições, indagações que servem para esclarecer o sentido da mensagem assimilada ou proferida, como aconteceu durante a situação descrita nessa nota de campo quando a aprendiz usou o termo *nobody* em forma de pergunta para saber a sua tradução em português e assim poder continuar a conversa. Como a negociação de sentido é uma tentativa de o aprendiz conseguir melhor compreender a língua e se expressar, elucidações gramaticais como essa da professora podem servir como um apoio complementar, favorecendo a construção da competência comunicativa do aprendente.

O método orientado pela abordagem comunicativa apresenta em sua essência uma certa imprevisibilidade, visto que as aulas são preenchidas muito mais com atividades que promovem interação, insumo útil, vivências comunicativas parecidas ou iguais às da vida real do que com práticas e exercícios que visam cumprir um cronograma do estudo sistemático dessa nova língua (ALMEIDA FILHO, 2012). Entretanto, é possível que o professor se prepare para auxiliar os aprendentes em dúvidas não só acerca da temática trabalhada em sala, mas também no que se refere aos pontos gramaticais que sustentam as experiências de língua em cada aula.

Por isso, para Van Ek (1977) e Almeida Filho (2012), é importante que o professor explicita já no início, no plano de curso, a previsão dos temas, tópicos, dos tipos de atividades comunicativas, funções comunicativas, aspectos gramaticais e culturais subjacentes aos temas que compõem as unidades do material didático e as experiências do método. Na ementa do curso *Eu ♥ Brasília*, são explicitados os conteúdos temáticos, linguísticos, pragmáticos,

comunicativos. Para ilustrar a explicitação, selecionei os conteúdos linguísticos e comunicativos que fazem parte do curso iniciante.

- Conteúdos linguísticos:

a- Gramática: pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito composto e presente do modo indicativo, gerúndio, preposições, conjunções, futuro do pretérito, futuro do presente, pretérito perfeito composto, estrutura comparativa.

b- Vocabulário: nacionalidades, profissões, números, as horas, dias da semana, meses do ano, estações, expressões coloquiais, siglas de Brasília, esportes, estrutura urbana: loja, sobreloja...

- Conteúdos comunicativos: (produção escrita e oral): apresentar-se e apresentar um terceiro, fazer um pedido, agradecer, pedir desculpas, despedir-se, pegar um ônibus, produzir textos curtos com dicas sobre a cidade, explicar a lógica urbana e estrutura de Brasília, apresentar a cidade para outro estrangeiro, escolher um lugar para passear, listar informações, criar títulos, interpretar o mapa de Brasília, intercambiar informações, compartilhar e contar. Diferenças comunicativas. Linguagem gestual. (Ementa do curso Eu ♥ Brasília nível I – Curso de Português para estrangeiros)

Esse exercício de explicitação é também uma forma de ajudar o professor a ter clareza sobre o que se deve esperar também nas avaliações, na capacidade de cada aprendente de usar a nova língua de acordo com o nível em que ele se encontra. Van Ek (1977) afirma que a explicitação deve estar sempre em consonância com o que é interessante e relevante para o aprendiz. Além disso, Almeida Filho (2012) justifica que a previsão e explicitação não implica o ensino antecipado da gramática.

Em resposta à pergunta “o que tem parecido a você mais desafiante na vivência de uma escola comunicativa”, a professora Adriana indica ser o preparo exigido do professor que se guia por tal abordagem.

[13] Adriana: Acho que no ensino comunicativo o professor tem que estar muito pronto para receber as demandas, as dúvidas, porque vou fazer uma breve comparação: quando você tem que estudar inglês na escola com o livro pronto, dentro de cada unidade vêm os temas e tópicos previstos, por exemplo, do esporte. Já vem listado o tipo de vocabulário, o tópico gramatical que o aluno tem de estudar, o professor não foge daquilo. Já o ensino comunicativo trabalha com temas, e dentro de cada tema podem surgir várias questões, inclusive gramaticais, fonética, de uso da língua. Então o professor comunicativo tem que estar preparado não só para a gramática que pode surgir, mas para todos os outros pontos que estão por trás daquele tema, como cultura. O professor tem que ser um contínuo estudante para estar preparado para participar daquelas aulas. Então, claro, que pra mim, como falante nativa da língua que ensino, é muito mais fácil, mas ainda assim, eu tenho que estudar sobre cultura, fatos históricos para ensinar. Muitas vezes o aluno faz perguntas de pontos gramaticais que nem estão previstos naquela unidade e eu trato de os responder. Então, se o professor não tem um roteiro, qualquer questão pode surgir. (Entrevista realizada em 10/07/18)

A professora descreve como sendo mais simples para o professor o ensino de uma língua direcionado pela abordagem gramatical, pois essa filosofia requer a previsão antecipada do que deverá ser ensinado no decorrer do curso, principalmente, para garantir que todo o conteúdo linguístico das unidades seja devidamente contemplado e transmitido da forma mais direta possível aos alunos. Conforme afirma a professora Adriana, o professor não “foge”

daquele cronograma rígido e, por isso, quase não precisaria se preparar, já que as aulas seguem um roteiro previsível e monótono. Nesse sentido, Long (1997) adverte que o ensino estrutural é artificial, pois as dimensões linguísticas não são exploradas em sua totalidade na comunicação criativa, mas são tratadas isoladamente num sequenciamento ordenado da gramática, não respeitando, assim, o processo natural de aquisição do aprendente.

O esforço que a abordagem comunicativa exige do professor para o aperfeiçoamento contínuo de suas competências se fundamenta numa filosofia que enxerga o aprendente como um indivíduo com necessidades e interesses particulares capaz de adquirir uma nova língua por meio de sua potencialidade cognitiva. Almeida Filho (2013) refere que a sociedade brasileira já espera um valor educacional formativo resultante do aprendizado de línguas que vai além da dimensão linguística-cultural-comunicativa. É uma possibilidade de vida mais plena para o aprendente como usuário de uma nova língua. O texto das páginas 23 e 24 do livro *Eu ♥ Brasília* exemplifica como o conhecimento sobre a organização urbana da capital do Brasil por meio das siglas pode ajudar no processo de aquisição da língua portuguesa e de forma direta na vida cotidiana real das aprendentes recém-chegadas em Brasília (dois meses).

Figura 9 – Exemplo de texto com conteúdo temático



B. BRASÍLIA: A CIDADE DAS SIGLAS

Em pares



1. Leia o texto a seguir e depois faça as atividades:

SETORES

No **Eixo Monumental** estão a Esplanada dos Ministérios, a Praça dos Três Poderes, a Catedral Metropolitana e a sede do Governo do Distrito Federal. Nessa área, localizam-se os seguintes setores:

SCS: Setor Comercial Sul
SCN: Setor Comercial Norte
SBS: Setor Bancário Sul
SBN: Setor Bancário Norte
SHS: Setor Hoteleiro Sul
SHN: Setor Hoteleiro Norte
SDS: Setor de Diversões Sul (Conic)
SDN: Setor de Diversões Norte (Conjunto Nacional, foto ao lado)
SDC: Setor de Difusão Cultural.



No Setor de Difusão Cultural Norte, ou **SDCN**, está o Teatro Nacional; no sul – **SDCS** – está a Biblioteca Nacional e o Museu Nacional.

Fonte: *Eu ♥ Brasília*

Figura 10 – Exemplo de texto com conteúdo temático

Outros setores importantes são o **Setor de Hotéis e Turismo Norte (SHTN)** e **Sul (SHTS)**; **Setor Médico Hospitalar Sul (SMHS)** e **Norte (SMHN)**, onde fica o **Hospital Regional da Asa Norte (HRAN)**.

Superquadras

Ao longo do Eixo Rodoviário, conhecido como **Eixão**, encontram-se os setores residenciais compostos pelas famosas **quadras residenciais ou superquadras** com seus **blocos residenciais e áreas comerciais**.

SQN: Superquadra Norte

SQS: Superquadra Sul

SQNW: Superquadra Noroeste

SQSW: Superquadra Sudoeste

Comércio Local Norte/Sul e Sudoeste: CLN/ CLS/ CLSW

Setor Comercial Norte/Sul (SCN/ SCS)

Setor de Clubes e Lago

Os espaços de lazer, como clubes esportivos, estão ao redor do lago:



Setor de Clubes Esportivos Norte/Sul: SCEN/ SCES

Nessa região também estão as áreas de moradia chamadas **Lago Norte** e **Lago Sul** com suas respectivas quadras (ver foto abaixo).



Dica: a referência para a numeração urbana deve ser o Eixo Monumental, distribuindo-se a cidade em metades, Norte e Sul. As quadras seriam assinaladas por números, os blocos residenciais por letras, e, finalmente, o número de apartamentos na forma usual, assim, por exemplo:

SQN 403 – Bloco L – Apartamento 201.
(SQN 403, Bl L – Ap. 201).

Fonte do texto com adaptações: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/especial/2010/brasilia-50-anos/2010/04/20/eixos-setores-e-quadras-entenda-a-racionalidade-do-plano-piloto.jhtm>, acesso em 15/09/2015 às 10:19



Atividade extensiva:

Procure informações sobre 2 lugares do mapa da página 22 para recomendar aos seus colegas na próxima aula.

O texto descreve o significado de siglas e endereços importantes de Brasília, além de trazer explicações sobre a localização e a formação de certos pontos, como o Eixo Monumental, Teatro Nacional; apresenta definições de termos brasilienses, como superquadras; e uma dica para ajudar o aprendente a se orientar espacialmente na cidade tendo como referência o Eixo Monumental. Pode-se depreender, portanto, que os princípios da abordagem comunicativa, direcionadores do ensino da Escola Submarino, consideram a língua em sua natureza sociocultural, cognitiva e humanista (DUBIN; OLSHTAIN, 1986).

Cabe ressaltar que a abordagem muitas vezes é percebida como “[...] o entendimento subjetivo dos professores a respeito do ensino que realizam” (PRABHU, 1990, p. 72). O autor prossegue afirmando que essa concepção, resultante das memórias, experiências no ensino e na aprendizagem de línguas, crenças, opiniões sobre a prática de outros professores, treinamento e formação teórica, dão corpo e direção à maneira de ensinar do professor mesmo que ele não tenha consciência do que se passa no plano das suas ideias. Almeida Filho (2014, p. 19) defende que “uma abordagem começa a se instalar dentro de nós muito cedo” (como exemplo o autor cita crianças com ideias de ensinar e aprender postas em prática em forma de brincadeira) e, por isso, ela é inicialmente mais intuitiva, guiada pela competência implícita, podendo ser modificada ou restaurada pela competência teórica, por meio da busca do conhecimento científico produzido pelos profissionais do Ensino de Línguas que prezam por um ensino de línguas mais sensível ao processo de aquisição do aprendente.

Como a abordagem que nos acompanha em boa parte da nossa trajetória como aprendentes e depois como professores é configurada por uma competência implícita, que é informal, mais básica e natural (ALMEIDA FILHO, 2014), ela provavelmente predominará em nossas ações de ensinar e adquirir línguas enquanto não for educada pelo conhecimento teórico adequado ao ensino comunicativo; e dificilmente será apagada de nossa identidade profissional, mesmo quando já conseguimos desenvolver em nossa prática uma competência transformada (aplicada) de uma abordagem mais consciente que nos capacita a explicar a nossa forma de ensinar línguas. Nas palavras do próprio autor brasileiro (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 23), “a competência implícita do professor e do aluno está submetida a uma tradição que dá os contornos de cultura local de aprender e ensinar, de um modo regional ou étnico dos grupos dos quais emanam”, tradição essa quase sempre gramatical no Brasil.

A anotação de campo a seguir demonstra como alguns traços tipicamente característicos da abordagem estrutural podem resvalar para uma abordagem claramente comunicativa (comunicativa com base não só no que a professora declara, mas na análise da observação do que ela faz de fato em sala de aula).

[6] A professora anuncia que vai entregar um material com bastante exercícios para praticar verbos no passado divididos em três unidades: uma com verbos terminados em “ar”, outra com verbos terminados em “er” e a última com “ir” (ver anexo G). Como são muitos exercícios, a professora pede que as alunas façam cinco de cada unidade. Brenna e Caroline começam então a fazer os exercícios em silêncio e levam cinco minutos para fazer a atividade. A professora inicia a correção das frases que contêm os verbos terminados em “ar”, identifica com os aprendizes o verbo da primeira oração e logo em seguida, pede que a aluna Brenna leia a primeira frase com o verbo já conjugado: “você cortou o cabelo?”. A professora continua a correção, diz que no número dois o verbo é “cumprimentar” e pergunta se elas conhecem esse verbo. Elas sinalizam que não. A professora explica situações em que as pessoas se cumprimentam e elas compreendem o significado do verbo. Caroline prossegue lendo a segunda frase: “Ela não me cumprimentou hoje”. Brenna lê a terceira “Eles se cumprimentaram com um aperto de mão”. A professora pergunta como as alunas cumprimentam as pessoas no Brasil. Elas respondem que cumprimentam com beijo. A professora pergunta com quantos beijos. Os aprendizes hesitam em responder e a professora diz que em Brasília é mais comum um só beijo. No Rio de Janeiro são dois, em Minas Gerais são três e brinca dizendo que nesse estado o terceiro beijo é para casar. As alunas riem e Caroline diz que acha melhor só um beijo e pergunta se em Brasília as pessoas têm uma preferência pelo lado do rosto que vai beijar. A professora responde que não e que muitas vezes as pessoas nem chegam a beijar, só encostam o rosto e beijam o ar. E, assim, a professora guia a correção por nove minutos fazendo comentários com as alunas e esclarecendo dúvidas. **(Nota de campo de 26/10/2017)**

O método, que consiste nas formas de vivenciar a nova língua, é a fase mais visível de toda a Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1997). É quando os traços que compõem a abordagem do professor transparecem mais espontaneamente e, por isso, o controle pleno de uma prática comunicativa sem interferência do ensino gramatical se torna mais difícil de ser sustentado se compararmos com as outras materialidades da OGEL, que dão ao professor mais tempo e planejamento para fazer a essencialidade comunicativa fluir com mais força.

Esse é, certamente, o motivo que me fez enxergar nessa materialidade do ensino da escola traços de uma instrução explícita e atenta de pontos isolados da gramática. Esse fato, porém, não torna a professora ou a escola menos comunicativas. Vimos que o ensino da gramática e inclusive a sua prática são toleradas em alguns momentos, com máxima brevidade e que a competência implícita do professor marcada por uma tradição gramatical é também um fator latente que se reflete em muitas ações do seu ensino. Essa natureza da aula descrita na nota de campo 4 é uma oportunidade, portanto, de reflexão para reconhecer pontos que foram positivos para as aprendentes e apontar alternativas de como esse ensino da forma poderia ter sido melhor direcionado numa abordagem comunicativa.

Ao perceber a necessidade de introduzir uma atividade de um ponto gramatical previsto na unidade (verbos no passado), a professora poderia ter deixado os exercícios para casa e corrigido na aula seguinte somente as questões que as aprendizes demonstrassem dúvidas. O tempo que as alunas gastaram fazendo os exercícios em silêncio (cinco minutos) em

classe, apesar de ter sido curto, poderia ter sido usado para realização de atividades comunicativas como tarefas, pois muitos alunos encontram na aula de língua uma ocasião única especialmente preparada para a promoção de experiências que facilitam a sua aquisição e que deveria ser ao máximo aproveitada. Entretanto, se a professora notasse que era realmente necessária a prática dos verbos no passado em sala, ela poderia sugerir às alunas que fizessem juntas a atividade tentando usar o português para resolverem as questões de forma interativa com a sua intermediação.

A alternativa às sugestões anteriores e ao que a professora decidiu fazer em sala seria a não apresentação de exercícios para o treinamento da gramática, principalmente se as aprendizes não demonstrassem limitações e dúvidas na produção comunicativa, no entendimento subconsciente do funcionamento lógico das regras sobre as terminações de verbos conjugados no passado. Muitas vezes, a motivação pela instrução explícita sobre aspectos formais da língua não reside nos aprendentes, mas numa antecipação do professor preocupado em garantir ao aluno o entendimento de determinada estrutura para que ele possa reproduzi-la corretamente no futuro. Nessa observação, a realização da atividade não se deu a pedido das alunas, mas partiu de uma iniciativa da própria professora, talvez justificada ao perceber a persistência de erros nesse ponto específico. Entretanto, não foi possível esclarecer o que de fato motivou a professora a apresentar tais exercícios gramaticais em sala.

Por outro lado, é válido destacar aspectos dessa atividade que são marcantes na filosofia comunicativa. Primeiro, reconheço que a instrução foi o tempo todo realizada na língua-alvo. Essa é uma forma de fazer a língua circular abundantemente em sala e de oferecer ao aluno o acesso a insumos que vão se tornando familiares e que servem de base para a construção e aquisição de novos conhecimentos, mesmo tendo como tema, nesse caso, o ensino da gramática.

A hipótese do insumo compreensível de Krashen (1982, 1985) considera que o aprendiz avança de um nível linguístico simples para um mais complexo e consegue, assim, compreender estruturas ainda desconhecidas. Barbirato (2016, p. 19) declara que Krashen “reconhece a importância de calibrar a linguagem de forma a torná-la passível de compreensão para um falante menos hábil, porém evitando simplificá-la ao ponto de eximir-se de apresentar novas estruturas e/ou vocabulário”.

Apesar de os exercícios observados terem sido apresentados de forma descontextualizada para a prática da forma, a professora não deixa de aproveitar os espaços em que surgem elementos sobre a cultura brasileira para tornar a aula mais interessante. Foi perceptível o interesse das aprendizes em querer saber mais sobre o costume dos brasileiros na

forma de cumprimentar os outros, incitando-as a usar a língua para conseguir mais informações da professora.

Durante a correção, além de a professora ter desempenhado o papel de ser ela mesma uma fonte geradora de insumos relevantes, ela facilitou e ajudou a promover a interação entre ela e as alunas com perguntas e comentários. Littlewood (1981) descreve o professor comunicativo como um facilitador da aprendizagem, um falante competente da língua, promotor de insumos com quem o aprendente deve se sentir confortável para estabelecer a comunicação numa língua que pode ainda estar em processo de desestrangeirização (ALMEIDA FILHO, 1993).

Este capítulo teve como finalidade apresentar e analisar os registros coletados por instrumentos de pesquisa comuns em estudos de caso dessa natureza. Trata-se de entrevistas com aprendizes e professoras, análise de documentos (material didático, ementa, avaliação e seus critérios), observações de aulas acompanhadas por anotações de campo. Comecei pela análise dos depoimentos das professoras obtidos por entrevista que confirmam a defasagem da formação docente voltada às práticas do ensino de línguas, mais especificamente, uma formação que embasa e capacite o professor para a realização de um ensino comunicativo, denunciada por pesquisadores da área (MAZARAK, 2016; TARDIN, 2002). As professoras declaram que o acesso à teoria relevante da abordagem comunicativa só foi possível após o seu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, curso que trata focadamente a formação de professores de línguas numa de suas duas linhas, a mais trabalhada por projetos registrados no Programa.

Os registros provenientes da minha entrada em campo também evidenciaram que todas as materialidades da escola (plano de curso, materiais, aulas e avaliação) são afetadas no trato da língua-alvo na escola observada. As necessidades reais dos alunos parecem merecer prioridade; questões afetivas, como desejos, opiniões, participação e motivações, são consideradas na escolha dos conteúdos abordados no material didático, nas experiências comunicativas vividas, incluindo-se a avaliação de desempenho em aspectos priorizados pela escola.

Por fim, não poderia deixar de registrar o papel periférico da abordagem estrutural em uma escola que tem como propósito levar uma forma comunicativa de ensinar, fundamentada por teoria relevante, como apoio ao complexo processo de aquisição do aprendente. No entanto, foi possível também detectar a manifestação pontual de formas de ensinar uma língua mais características da abordagem gramatical no contexto da pesquisa, possivelmente desencadeadas

pela influência que a tradição e cultura de ensinar do país imprime na identidade profissional dos professores, ainda que iniciados formalmente no ensino comunicativo de línguas.

A partir desta análise, faço minhas considerações finais no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto no primeiro capítulo, algumas características da abordagem comunicativa são valorizadas por professores e aprendizes de línguas há quase cinco décadas. Por um lado, as escolas de idiomas têm como atrativo comercial a marca de um ensino interativo, dinâmico e comunicativo, por entenderem que esses traços são parte da natureza da língua e de seu uso e que, por isso, devem estar presentes em suas propostas de ensino. Por outro lado, uma pessoa que decide buscar um curso para ajudá-la a adquirir uma nova língua geralmente espera ser apoiada em seu processo de aquisição para tornar-se um usuário cada vez mais competente dessa língua e, assim, ser capaz de se comunicar, interagir, construir conhecimentos e fazer socialmente tantas outras coisas que antes só eram possíveis em sua língua materna.

Entretanto, autores na disciplina acadêmica Ensino de Línguas, como Almeida Filho (2011), Brown (2001), Fontão do Patrocínio (1991) e Freitas (2013) constatam que muitos aprendizes conservam um estilo bastante gramatical de aprendizagem por mais que almejem a aquisição, e a maior parte dos profissionais ainda mostra uma tendência essencialmente estruturalista na forma de apresentar a língua ao aprendiz, mesmo que, intuitivamente, façam tentativas para tornar as aulas mais “comunicativas”, como se essa qualidade fosse representável num gradiente. Nesse caso, propostas de atividades orais para a prática da estrutura ensinada são recorrentemente intituladas como atividades comunicativas, por exemplo. A minha experiência como aluna e professora de línguas não foi diferente, visto que a teoria que fundamenta a abordagem comunicativa só chegou ao meu conhecimento por meio do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília em 2017.

Foi durante a minha participação numa palestra sobre atividades comunicativas ministrada pela professora Verônica González no curso de verão desse mesmo programa que me senti impulsionada pelo desejo de entender melhor os princípios da abordagem comunicativa e conhecer mais de perto uma realidade particular que declara materializar ostensivamente nas fases do seu ensino as bases teóricas dessa filosofia comunicacional. O questionamento inicial deste estudo de caso postula que um ensino comunicativo é realizado em sua plenitude com menor margem para possíveis equívocos, quando a sua base advém da competência teórica que pode ser transformadora da realidade do ensino e aquisição de línguas (ALMEIDA FILHO, 2013).

Dada a recapitulação das forças motivadoras desta dissertação, retomo as perguntas de pesquisa que foram respondidas de modo amplo no decorrer do capítulo quatro, a partir dos resultados obtidos dos registros coletados em campo:

Em que pontos a teoria de ensino comunicativo (conforme explicitada neste trabalho) se tornou a base de apoio para o ensino praticado na situação real de pesquisa?

A pesquisa mostrou, nas instâncias observadas e analisadas, que a base de apoio do ensino comunicacional reside na rejeição da predominância e centralidade da gramática na organização do trabalho de ensinar como um todo, na centralidade do adquirente que é consultado sobre suas preferências, interesses e necessidades, na ampla circulação da língua-alvo na sala de aula, não só na fala e escrita dos professores, mas também nas oportunidades garantidas aos alunos de produzir a nova língua no âmbito dos temas levantados, nas atividades que oportunizam o uso significativo e propositado na nova língua (tarefas).

Como a teoria comunicacional de ensino de línguas se manifesta nas fases da prática profissional da escola objeto desta pesquisa?

A teoria se manifestou em amostras de seu emprego nas 4 materialidades do ensino da escola. Começando pelo plano de curso (ementa) explicitado (ALMEIDA FILHO, 2012; VAN EK, 1977; YALDEN, 1987), que serve de apoio para o professor poder se preparar minimamente em relação aos vários aspectos da língua que sustentam os temas abordados (definidos a partir da consulta ao aprendiz) no material didático, transformados em experiências comunicativas em sala de aula.

A construção e não a adoção de um livro didático é reconhecida pela literatura como ideal para uma realidade genuinamente comunicativa de ensino (ALMEIDA FILHO, 2012; PRABHU, 1987; TOMLINSON, 1998). O material didático da Escola Submarino para níveis iniciantes, *Eu ♥ Brasília*, foi construído pela própria diretora, cujas unidades são organizadas pelo tema que se manifestou como mais importante e necessário para o perfil dos aprendentes matriculados na escola. A escolha pela produção de um material didático que conta com a participação do aprendiz é uma tentativa de garantir ao aluno o acesso a insumos relevantes e atividades significativas (tarefas em torno de temas por ele escolhidos) que provavelmente não seriam oferecidos, ou seriam limitadamente, por um livro disponível no mercado.

A teoria comunicativa se apresenta também no método da escola, preenchido predominantemente por atividades comunicativas (ALMEIDA FILHO, 2012; BARBIRATO, 1999, 2005; PRABHU, 1987) que promovem a aquisição subconsciente da língua e não a internalização do código linguístico, como nas atividades gramaticais, oportunizando ao

aprendente o acesso e o uso de diversas estruturas linguísticas desde o início do curso (WILKINS, 1976).

E, por fim, observamos que o formato de avaliação da escola se baseia na forma comunicativa que o aprendiz experienciou ao longo do curso, o que permite avaliar seu processo de aquisição com tarefas mais parecidas com situações da vida real. (ALMEIDA FILHO, 2012; SCARAMUCCI, 1997). Os critérios de avaliação estabelecidos para a correção demonstram que a produção linguística do aluno é avaliada na interação de vários aspectos da língua, e não só dos gramaticais, e garantem mais controle da subjetividade numa avaliação comunicativa (SCARAMUCCI, 1997).

O aporte teórico resenhado no capítulo dois indica que a abordagem comunicativa nasceu da necessidade de renovar o Ensino de Línguas antes alicerçado por uma abordagem que lidava com a língua como matéria dela mesma (o que, de certa forma, sobrevive ainda hoje), ensinada por meio de métodos genéricos fixos e treináveis e materiais elaborados para esse fim, com séries de padrões gramaticais disfarçados em situações e, depois, avaliados como pontos memorizados. Sistematização e a assimilação de estruturas por meio de exercícios mecânicos eram obtidas isoladamente pelos alunos na expectativa de prepará-los de algum modo não facilmente explicável para o uso comunicativo da língua no futuro num dia imprecisável e incerto. Sinais dessa visão anterior à comunicativa não foram detectados como norma na pesquisa, mas como exceções na escola observada.

A abordagem comunicativa que se reconhecia afirmativamente como alvo da escola, por outro lado, mostrou na prática uma concepção convergente com o trato humanista (e humanizador) de ensinar línguas. O foco maior esteve sempre situado no significado não só isolado nas frases, mas coerente com as situações e, muitas vezes, personalizado nos sentidos de cada um dos agentes observados. Raramente a forma da língua foi apresentada de forma deliberada, embora tenhamos flagrado momentos com essa natureza. Isso possibilitava experiências comunicativas desde os primeiros momentos (WILKINS, 1976). Embora a estrutura gramatical seja pano de fundo para o ensino temático acontecer, ela não precisou ser explicitada. Esse fato mostrou-se claro durante as observações de aula, quando as aprendizes iniciantes do Português faziam uso da língua para realizar as atividades propostas e para se comunicarem com a professora ou entre elas. Elas já eram capazes de formular perguntas, tecer comentários expressando opiniões sobre determinados tópicos, compreender e responder perguntas da professora na nova língua.

A proposta de ensinar visando o uso significativo da língua pressupõe uma perspectiva mais atenta à individualidade do aprendiz. Segundo os principais autores do movimento

comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993, 2011, 2012; LITTLEWOOD, 1981, 1998; PRABHU, 1987, 1990; VAN EK, 1977; WILKINS, 1976), essa abordagem se alimenta do que é relevante e interessante ao aprendiz. Os aprendentes confirmaram ter sido consultados quanto ao que desejavam viver no decorrer do curso para que os temas apresentados no material, nas aulas e avaliações fossem, de fato, bases para experiências de língua que iriam contribuir mais significativamente para o seu processo de aquisição.

O material didático analisado, *Eu ♥ Brasília*, do curso iniciante, foi construído a partir das demandas dos alunos estrangeiros matriculados na escola. A temática trabalhada no livro é a cidade de Brasília como lugar de vida, trabalho e diversão. Esse tema esteve presente nas aulas como base para a realização das tarefas e discussões, e na avaliação de desempenho comunicativo.

As tarefas propostas no material didático e na avaliação são concebidas como atividades comunicativas por excelência. O ensino baseado em tarefas, estudado por linguistas aplicados como Barbirato (2005), Nunan (1989) e Prabhu (1987) aumenta a motivação dos aprendizes, pois possibilita o uso da língua para construção de sentido, gera insumo significativo, favorece a interação e negociação de sentido e a expressão individual. A abordagem da escola materializada no plano, aulas, material didático e avaliação rege, portanto, o ensino temático e baseado em tarefas e não um ensino organizado por um sequencial da gramática da língua portuguesa.

Adquirir uma nova língua numa perspectiva comunicativa requer esforço e estimula o desenvolvimento cognitivo para a construção de conhecimento em várias áreas num leque de temas e tópicos que vai muito além de um saber formal sobre língua. Durante a observação das aulas, notei que a interação constante entre aprendizes e professora era fomentada, principalmente, pelo interesse delas em adquirir mais conhecimento referente ao tema e para realizar as tarefas propostas. Notava-se um empenho contínuo por parte das aprendentes para entender a professora e para se fazerem entendidas no Português, recorrendo a paráfrases e indagações nas negociações de sentido.

A análise realizada no capítulo anterior confirmou que a Escola Submarino encontra na teoria comunicacional uma base direcionadora do seu ensino no plano de curso explicitado, na configuração do material didático, na forma de conduzir o método e de avaliar os progressos e as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes no processo de aquisição. Todos os registros relevantes foram analisados e os resultados validados pela teoria, pois foram analisados à luz do conhecimento teórico e científico no cerne da abordagem comunicativa, o que, inclusive,

justificou e sugestionou propostas comunicativas alternativas para uma ação centrada na absorção da forma gramatical sistêmica.

Houve a preocupação da minha parte como pesquisadora de colocar em discussão com a professora Adriana as minhas impressões e análises referentes às observações e anotações de campo realizadas durante suas aulas, que foram por ela consideradas para reflexão. Os resultados desta investigação vão ser o estofado de um círculo de conversa informal com os agentes da escola visitada e estudada e, assim, um dever ético da pesquisa terá sido mobilizado.

Aponto o tempo como fator limitante desta pesquisa, que impossibilitou a análise mais minuciosa de cada fase na escola. Por isso, foi anunciado na introdução que a pesquisa relatada nesta dissertação trataria de um estudo dos aspectos que se revelassem mais evidentes dentro da ótica da abordagem comunicativa, segundo a minha percepção no campo de pesquisa. Um estudo sistemático mais criterioso sobre cada uma das fases tratadas separadamente poderia servir de modelo para novas pesquisas em outros contextos. Fazer um trabalho investigativo sobre uma única materialidade poderia possibilitar até mesmo uma análise comparativa de como tal fase da OGEL se comporta numa abordagem comunicativa e numa abordagem gramatical.

Considero que este estudo, que se ocupou em analisar como a abordagem comunicativa, em sua constituição formal e científica, opera na prática de um contexto real de ensino que pode contribuir para o enriquecimento teórico da Linguística Aplicada, especialmente na área disciplinar do Ensino e Aquisição de Línguas, onde essa filosofia desfruta de ampla e rica teoria ainda pouco explorada pelos professores de línguas. Espero, com a publicação desta dissertação, que os princípios do movimento comunicativo alcancem e tenham chances de transformar a prática nem sempre fácil de tantos professores de línguas, e os inspirem a viver com seus alunos experiências verdadeiramente comunicativas de ensino e aquisição em uma nova língua e cultura para além da sua própria.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C.; WALL. Does washback exist? **Working Paper Series** 11, Centre for Research in Language Education. Lancaster: University of Lancaster, 1992.
- ALLWRIGHT, R. L. A morte do método. Tradução de Silma Carneiro POMPEU. In: **Revista Horizontes**, PPGLA/UnB, ano 2, n. 2 (p. 21-29), dez. 2003. Do original The Death of the Method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canada, 1991.
- ALLWRIGHT, R. L. 1981. What do we need teaching materials for? **ELT journal** 36(1): 5-19.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. In: **Revista HELB**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, jan. 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua**. 3º edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Edição Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar Línguas Começando pelo Plano de Curso. In: **Revista de Estudos de Cultura, REVEC**, UFS, n. 7 (p. 72-82), jan. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6556/5386>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **Revista HELB**, ano 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://helb.org.br>. Acesso em: maio 2018.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Reflexões sobre abordagem e paradigma na área de Ensino de Línguas**. Mimeo produzido no PGLA, Universidade de Brasília, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? **Linguagem & Ensino** (UCPEL. IMPRESSO), v. 19, p. 197-215, 2016.

ALVARENGA, M. B. Competências de Ensinar Línguas: Evidências da Pesquisa Inicial. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ALVES, A. C. **Só Verbos: Pratique os verbos**. Vol. I. Schola. Português para Estrangeiros. SP.

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

BARBIRATO, R. C. **A Tarefa como Ambiente para Aprender LE**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1999.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas Geradoras de Insumo e Qualidade Interativa na Construção do Processo de Aprender Língua Estrangeira em Contexto Inicial Adverso**. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas, 2005.

BARBIRATO, R. C. Planejamento Baseado em Tarefas Subjacente a um Material Didático para o Ensino de Línguas: Conceitos e Compreensões Reveladas. In: BARBIRATO, R. C.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Org.) **Planejamento de Cursos de Línguas Traçando Rotas, Explorando Caminhos**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BARBIRATO, R. C.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Org.) **Planejamento de Cursos de Línguas Traçando Rotas, Explorando Caminhos**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, D. S. **Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRITON, D.; SNOW, M.; WESCHE, M. **Content-Based Second Language Instruction**. New York: Newbury House, 1989.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment in J.C. Richards and W.A. Renanyda: **Methodology in Language Teaching**. New York: Cambridge, 2002.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.

BROWN, D. Testing, Assessing and Teaching. *In*: BROWN, D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. [S.l.]: [s.n.], 2004.

Celce-Murcia, M. An overview of language teaching methods and approaches. *In* M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), **Teaching English as a second or foreign language** (4th ed., p. 2-14). Boston, MA: Heinle CengageLearning, 2014.

CAMPOS, T. R. **Forças de Abordagens em Busca de uma Equação de Ensinar e Aprender LE**. PPGLA, Dissertação de mestrado, UnB, 2008.

CUNHA, A. G. Ensino de Línguas (Inglês) com Foco na Competência Comunicativa. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

CUNHA, A. G. **Primeiros Passos na Competência Comunicativa numa Nova Língua (Inglês) em Contexto de Escola Regular**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, 2008.

DORNELAS, R.; VIDOTTI, J. J. V. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil – Período de 1808-1930. **Revista HELB**, Brasília, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br>. Acesso em: 16 jul. 2017.

DUBIN, F; OLSHTAIN, E. **Course Design: Developing programs and materials for language learning**. Cambridge University Press, 1986.

DUFF, P. A. Communicative Language Teaching. *In*: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds.), **Teaching English as a Second or Foreign Language** (4. ed.) (p. 15-30). Boston, MA: National Geographic, 2014.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. *In*: Kaplan, R. B. (ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. *In*: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). *In*: **Research Methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998. p. 41-72.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. **Os bastidores do processo de ensino/ aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE**. Revista Letras vol. 10, n. 1 e 2, Campinas: PUCCAMP, 1991.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. O Método no Ensino de Português Língua Estrangeira. *In*: **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.), Campinas: Pontes, 1997.

FREEBODY, P. **Qualitative Research in Education: interaction and practice**. London: Sage,

2003.

FREITAS, M. S. **Daquilo que Sabemos**: Pesquisa Metateórica sobre Abordagem de Ensino de Línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA/Léxico Vital da Disciplina “Ensino de Línguas”. Mimeo/Unb, 2018.

GONZÁLEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GONZÁLEZ, V. A. **Eu ♥ Brasília** (Nível Básico I), Língua e cultura do Brasil para falantes de outras línguas. Brasília, Brasil: Submarino Edições, 2016.

GOTTHEIM, L. **A gênese da composição de um material didático de português como segunda língua**. Tese de doutorado, Campinas, SP: 2007.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. P.; HOLMES, J. (Orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition: Theory, Practice, and some Conjectures**. Cambridge University Press, 2013.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. The monitor model for second language acquisition. *In*: GINGRAS, R. C. (ed.), **Second language acquisition and foreign language teaching**. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1978.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from Method to PostMethod**. Kindle ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: **Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: **O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching: An introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LITTLEWOOD, W. Integrating the New and the Old in a Communicative Approach. In: DAS, B. K, Ed. **Communicative Language Teaching**. Selected Papers from the RELC Seminar. Singapore, 1984.

LONG, M. H. **Focus on Form in Task-Based Language Teaching**. McGraw-Hill Companies, 1997.

MAZARAK, L. M. Matizes de Adequação de um Currículo em Letras/Inglês: Um Estudo em Análise de Currículo da Licenciatura. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

MERRIAM, S. B. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey – Bass, 1988.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2009.

MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

NUNAN, D. **Language teaching methodology: a textbook for teachers**. New York, Prentice Hall, 1991.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos-SP: Claraluz, 2005, p. 23-36.

PAIVA, V. L. M, O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PRABHU, N. S. Communicative Teaching: “Communicative” in what Sense?. In: DAS, B. K, Ed. **Communicative Language Teaching**. Selected Papers from the RELC Seminar. Singapore, 1984.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. **Materials as support; materials as constraint**. RELC Seminar, Singapore,

April 1988.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no Máximo, Esperar que o Melhor Aconteça. Tradução de Luciene M. Garbuglio Castello Branco e Maristela M. Kondo Claus. *In: Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Ano 2, p. 83-91, 2003. Original inglês.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press: 1986.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Method: Approach, Design and Procedure. **TESOL Quarterly**, vol. 16/2, 1982.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SATELES, L. M. D. **O Lugar da Gramática no Ensino de Línguas: Prática de uma Professora em uma Escola de Idiomas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil. *In: Revista HELB*, ano 4 4/2010. Disponível em: <http://helb.org.br>. Acesso em: maio 2018.

SAVIGNON S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. *In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.) (p. 13-28). Boston: Heinle & Heinle, 2001.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Línguas Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 75-88.

STAKE, R. E. Case studies. *In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds). Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 236-247.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Developments. *In: GRASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Orgs.). Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985, p. 235-253.

SWAIN, M. **The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough**. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1993, p. 158-164.

SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. *In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (Orgs.). Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TARDIN, Rita de Cássia. **O Imaginário do Comunicativismo entre Professores de Língua Estrangeira/Inglês** (e sua confrontação com teoria externa). Tese (Doutorado em Letras) –

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

TOMLINSON, B. (Ed.) **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 1998.

VAN EK, J. A. **The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools**. London: Longman, 1977.

VIANA, N. Planejamento de Unidades em Cursos de Português. *In: Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.), Campinas: Pontes, 1997.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford University Press, 1979.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 1991. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho.

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

WILLIS, J. **A Framework for Task - Based Learning**. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman, 1996.

WILKINS, D. A. **Grammatical, Situational, Notional Syllabuses**. Strasbourg: Council of Europe, 1971.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London, Oxford University Press, 1976.

YALDEN, J. **Principles of Course Design for Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. Newbury Park, CA : Sage, 1984 .

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Laís Paula Soares Pontes
 Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno

Eu, Laís Paula Soares Pontes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), matrícula 17/0001261, estou realizando uma pesquisa em nível de mestrado cujo objetivo principal é analisar e discutir como a teoria se concretiza na abordagem de ensino da Escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura, tendo como título “Uma escola comunicativa de línguas: Retrato de um fazer orientado por teoria”

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos pelo e-mail laispaulasp@gmail.com.

Esclareço que a sua autorização é muito importante para a realização dessa pesquisa e que esse estudo está pautado no cumprimento dos princípios éticos que comumente regem uma investigação dessa natureza.

Desde já agradeço por sua atenção,

Cordialmente,
 Laís Paula Soares Pontes

Declaro que eu, _____, abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa da mestrandia Laís Paula Soares Pontes e concedo o direito de uso dos dados coletados sobre minhas experiências como aluna de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), no todo ou em parte, em sua dissertação, tese de doutoramento, artigos e eventuais comunicações sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Autorizo a observação e gravação das aulas que participo como aluna de PBSL na Escola Submarino, sabendo que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Declaro ainda estar ciente de que minha participação na pesquisa envolve uma entrevista oral sobre minhas experiências como aluno (a) de PBSL. Entendo que também minhas respostas orais deverão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo. Declaro que fui informada de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre a minha contribuição como participante. Afirmando, ainda, que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília _____/_____/_____

(Assinatura do participante)



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Laís Paula Soares Pontes
 Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Docente

Eu, Laís Paula Soares Pontes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), matrícula 17/0001261, estou realizando uma pesquisa em nível de mestrado cujo objetivo principal é analisar e discutir como a teoria se concretiza na abordagem de ensino da Escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura, tendo como título “Uma escola comunicativa de línguas: Retrato de um fazer orientado por teoria”

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos pelo e-mail laispaulasp@gmail.com.

Esclareço que a sua autorização é muito importante para a realização dessa pesquisa e que esse estudo está pautado no cumprimento dos princípios éticos que comumente regem uma investigação dessa natureza.

Desde já agradeço por sua atenção,

Cordialmente,
 Laís Paula Soares Pontes

Declaro que eu, _____, abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente de todas as etapas que compõem a pesquisa da mestranda Laís Paula Soares Pontes e concedo o direito de uso dos dados coletados sobre minhas experiências como professora de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), no todo ou em parte, em sua dissertação, tese de doutoramento, artigos e eventuais comunicações sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Autorizo a observação e gravação de minhas aulas de PBSL na Escola Submarino, sabendo que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Declaro ainda estar ciente de que minha participação na pesquisa envolve uma entrevista oral sobre minhas experiências como aluno (a) de PBSL. Declaro que fui informada de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre a minha contribuição como participante. Afirmo, ainda, que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília ____/____/____

(Assinatura do participante)

APÊNDICE B – Termos de Autorização Institucional



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Laís Paula Soares Pontes
 Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Termo de Autorização Institucional

Eu, Laís Paula Soares Pontes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), matrícula 17/0001261, solicito sua autorização para a realização de uma pesquisa em nível de mestrado cujo objetivo principal é analisar e discutir como a teoria se concretiza na abordagem de ensino da Escola Submarino – Imersão em Língua e Cultura, tendo como título “Uma escola comunicativa de línguas: Retrato de um fazer orientado por teoria”

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos pelo e-mail laispaulasp@gmail.com.

Esclareço que a sua autorização é muito importante para a realização dessa pesquisa e que esse estudo está pautado no cumprimento dos princípios éticos que comumente regem uma investigação dessa natureza.

Desde já agradeço por sua atenção,

Cordialmente,
 Laís Paula Soares Pontes

Declaro que eu, Verónica Andrea González, diretora da Escola Submarino, concordei em participar voluntariamente de todas as etapas que compõem a pesquisa da mestrandia Laís Paula Soares Pontes e concedo o direito de entrada da pesquisadora na instituição para coleta e uso dos registros sobre a Escola Submarino, no todo ou em parte, em sua dissertação, tese de doutoramento, artigos e eventuais comunicações sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Autorizo a revelação de meu nome, do nome da escola e das empresas a mim vinculadas. Declaro que fui informada de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre a minha contribuição como participante. Afirmando, ainda, que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília _____/_____/_____

(Assinatura do participante)

APÊNDICE C – Roteiros de Entrevista



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Laís Paula Soares Pontes
 Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Roteiro de Entrevista do Aluno

Participante: _____ Data: ___/___/___

- 1) Qual é o seu nome e a sua idade?
- 2) Há quanto tempo você estuda nessa escola?
- 3) Qual motivo te levou a estudar na escola Submarino?
- 4) O que é aprender uma nova língua para você?
- 5) As suas expectativas iniciais em relação ao seu aprendizado estão sendo contempladas? De que forma?
- 6) Você consegue perceber com clareza qual abordagem de ensino (gramatical ou comunicativa) é predominante na escola? Como?
- 7) Como a abordagem de ensino da escola afeta a sua aprendizagem?
- 8) É perceptível o vínculo língua e cultura nas aulas? De que forma?
- 9) A sua visão de ensino-aprendizagem de línguas mudou de alguma forma após o seu ingresso na Submarino? Se sim, como?
- 10) Você considera que a escola se preocupa em te ajudar a ser um aprendiz autônomo na língua que ela ensina?
- 11) Os temas tratados nas aulas são relevantes para a sua vida e para os seus objetivos na comunicação da nova língua?
- 12) São dadas a você oportunidade de uso real da língua em sala?



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Laís Paula Soares Pontes
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Roteiro de Entrevista da Professora Adriana

Participante: _____ Data: ___/___/___

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Há quanto tempo você ensina português para estrangeiro? Há quanto tempo ensina nessa escola?
- 3) Qual é a sua formação acadêmica?
- 4) O que define em essência o ensino comunicativo?
- 5) Em que medida você valoriza uma fundamentação teórica de raiz no movimento do ensino comunicativo?
- 6) O que tem parecido a você mais desafiante na vivência de uma escola comunicativa em sua natureza mais profunda?
- 7) Como você vê o outro lado da abordagem comunicativa, a abordagem gramatical?
- 8) Você reconhece um ativismo/militância pelo ensino comunicativo por meio da escola Submarino? Como?



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Laís Paula Soares Pontes
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Roteiro de Entrevista da Professora Diretora Verônica

Participante: _____ Data: ___/___/___

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Há quanto tempo você ensina português para estrangeiro? Há quanto tempo ensina nessa escola?
- 3) Qual é a sua formação acadêmica?
- 4) O que define em essência o ensino comunicativo?
- 5) Por que lhe pareceu útil, lógico, razoável criar uma escola com a abordagem comunicativa ortodoxa?
- 6) Em que medida você valoriza uma fundamentação teórica de raiz no movimento do ensino comunicativo?
- 7) Por que você decidiu estudar a fundo a teoria do ensino comunicativo para sustentar uma nova prática desejada por você?
- 8) O que tem parecido a você mais desafiante na vivência de uma escola comunicativa em sua natureza mais profunda?
- 9) Como você vê o outro lado da abordagem comunicativa, a abordagem gramatical?
- 10) Você reconhece um ativismo/militância pelo ensino comunicativo por meio da escola Submarino? Como?

ANEXO A – Ementa – Eu ♥ Brasília



“Ementa – Eu ♥ Brasília”

Iniciantes-Nível I - Curso de Português para estrangeiros



SUBMARINO
Imersão em língua e cultura

- Objetivos do curso:

- a- Proporcionar aos alunos experiências de uso e aquisição da língua alvo para que possam desenvolver competência comunicativa em nível inicial.
- b- Aproveitar e atender os interesses particulares de cada aluno para promover situações de aprendizagem da língua em torno desses interesses.
- c- Desenvolver o hábito da leitura de textos curtos.
- d- Aproveitar tudo que a cidade de Brasília oferece para ensinar e aprender a nova língua.

- **Conteúdos Temáticos:** personagens de Brasília: identidades, história da cidade: ideia original, construção, sonho de Dom Bosco, candangos; estrutura urbana: siglas, quadras, setores, áreas; atividades culturais e turismo: museus, monumentos, música, arte, espaços verdes, estrangeiros em Brasília e no Brasil...

- Conteúdos linguísticos:

a- *Gramática:* pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito composto e presente do modo indicativo, gerúndio, preposições, conjunções, futuro do pretérito, futuro do presente, pretérito perfeito composto, estrutura comparativa.

b- *Vocabulário:* nacionalidades, profissões, números, as horas, dias da semana, meses do ano, estações, expressões coloquiais, siglas de Brasília, esportes, estrutura urbana: loja, sobreloja...

- **Conteúdos Pragmáticos:** inferências, repetição de informação, uso de informações contextuais para melhorar a compreensão escrita e oral.

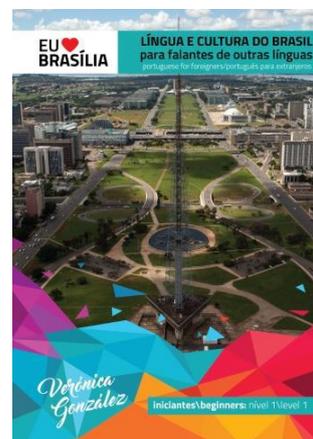
- **Conteúdos comunicativos:** (produção escrita e oral): apresentar-se e apresentar um terceiro, fazer um pedido, agradecer, pedir desculpas, despedir-se, pegar um ônibus, produzir textos curtos com dicas sobre a cidade, explicar a lógica urbana e estrutura de Brasília, apresentar a cidade para outro estrangeiro, escolher um lugar para passear, listar informações, criar títulos, interpretar o mapa de Brasília, intercambiar informações, compartilhar e contar. Diferenças comunicativas. Linguagem gestual.

- **Recursos:** material didático impresso, leituras extensivas, vídeos, áudios, filmes entre outros.

- **Avaliação:** os alunos podem escolher uma das opções abaixo.

a- Apresentação oral e escrita de um roteiro turístico/temático para estrangeiros que chegam à cidade de Brasília. Esse roteiro deve ser postado na comunidade de Facebook “Eu ♥ Brasília”.

b- Preparar e apresentar uma linha de tempo com a história da construção de Brasília.



ANEXO B – Atividade comunicativa

A- MORE EATING AND DRINKING IN BRASÍLIA



Em pares



1. Leia as informações abaixo do mapa “More eating and drinking in Brasília” e traduza-as para o português.

More Eating and Drinking in Brasilia,

by Anna Mendes



Title/Título: More Eating and Drinking in Brasilia

Starting Point/Punto de partida: Faisão Dourado, CLS 314 BL D Lj 2, DF, Brazil

Starting Point/Punto de partida: Faisão Dourado, CLS 314 BL D Lj 2, DF, Brazil

Artist/Artista: Anna Mendes – From/De: Brazil

Favorite Place/Lugar Preferido: Buenos Aires, Berlin and Brazil

Footnote/Nota al pie de página: This is the second map “Eating and Drinking in Brasilia”. There are a lot of good places to have fun in the capital of Brazil / Este es el segundo mapa “Comer y beber en Brasilia”. Hay muchos lugares buenos para divertirse en la capital de Brasil.

Fonte do mapa e textos em inglês: <http://www.theydrawandtravel.com/illustrations/5722-more-eating-and-drinking-in-brasilia#sthash.HTix7UOR4.dpuf> Acesso: 13 de setembro de 2015 às 17:34

ANEXO C – Atividade comunicativa

C. PLANO PILOTO



Individual



1. Leia o texto, observe o mapa e faça as atividades a seguir:



Fonte da foto: <http://www.wbrasil.com/Mapas/wmapaplanopiloto001.jpg>. Acesso em 30/12/2015 às 21:53.

O PLANO PILOTO

É cortado de Norte a Sul pelo Eixo Rodoviário e de Leste a Oeste pelo Eixo Monumental. O urbanista Lúcio Costa previu a circulação de automóveis, transporte público, espaços e caminhos para pedestres, lugares para viver, trabalhar, fazer compras e ter momentos de lazer. Ele pensou na cidade em três escalas: 1- a monumental, para os espaços e edifícios públicos; 2- a gregária, com diferentes setores de circulação de pessoas envolvendo trabalho, lazer e alimentação e 3- a residencial, chamada de superquadras.

Fonte com adaptações: www.museuvirtualbrasil.com.br/museu_brasilia/modules/news3/index.php?storytopic=20. Acesso em 12/05/2015 às 23:50.

Em pares



a. Você acha que o desenho da estrutura do Plano Piloto se parece com algum objeto? Se sim, qual?

ANEXO D – Atividade comunicativa



b. Em relação ao Eixo Rodoviário, em que direção estão localizadas as quadras que começam com número par? E as que começam com número ímpar?



c. Localize e sinalize no mapa as três escalas citadas no texto “O Plano Piloto”.



d. Pontos Cardeais: localize no mapa da página anterior as vias W3 e L2, depois observe a imagem ao lado e deduza o que essas siglas significam:



Fonte da foto: https://www.youtube.com/watch?v=d6_JPz9Pvc, acesso em 30/12/2015 às 22:29.



e. Meios de transporte: quais meios de transporte você usa para se locomover em sua cidade? Quais meios de transporte Brasília têm?



f. Onde você mora? Dê dicas aos seus colegas e pontos de referência para chegar a sua casa.

Entre pares



g. Compare suas respostas com as de outro par.

ANEXO E – Atividade comunicativa

D. CIDADES SATÉLITES E CIDADES DO ENTORNO



Em pares



1. Leia o texto, observe o mapa e faça as atividades:

A palavra “Brasília” pode se referir ao Distrito Federal como um todo ou apenas à Região Administrativa I formada pelo Plano Piloto e pelo Parque Nacional de Brasília. O Distrito Federal, além de abrigar a capital federal, é formado por “cidades-satélites”. Essas cidades são núcleos urbanos que ficam ao redor do Plano Piloto, oficialmente chamadas de “Regiões Administrativas”.

CIDADES – SATÉLITES



Fonte do mapa: <http://adrenaline.uol.com.br/forum/threads/coronel-dono-de-porsche-vai-acionar-justica-para-ser-liberado-de-lei-seca.421527/page-2>. Acesso em 01/02/2015 às 16:16

Em pares

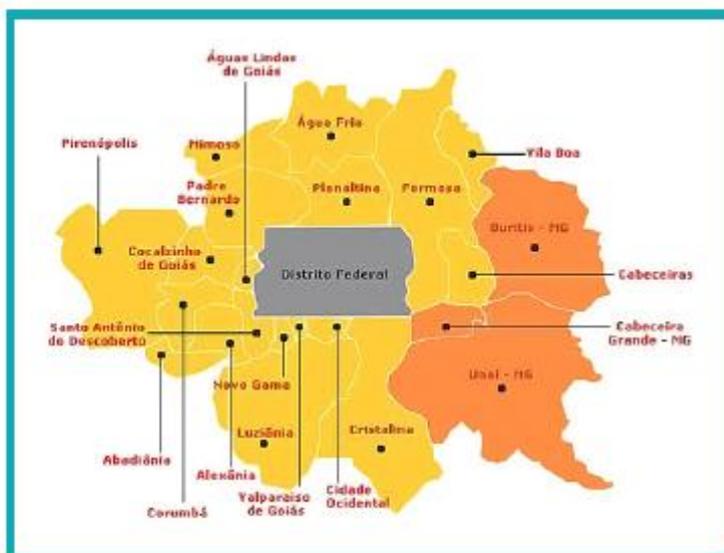


a. Complete a lista com o nome das cidades-satélites de Brasília ordenadas alfabeticamente.

ANEXO F – Atividade comunicativa



b. Cidades do entorno: observe o mapa, compare-o com o anterior e defina brevemente o que são cidades do entorno.



Fonte da foto: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/04/02/explosao-demografica-e-uma-das-principais-preocupacoes-do-entorno>. Acesso em 01/02/2016 às 16:22.

Cidades do Entorno: _____

ANEXO G – Atividade comunicativa

Individual

b. Nos textos da página anterior, sublinhe os dados (datas e fatos) mais representativos para montar uma “Linha do tempo” sobre a história de Brasília. Essa linha será continuada com mais informações no decorrer desta unidade.



Por exemplo:



1700

Nasce a ideia da mudança da
Capital da Brasil



“LINHA DO TEMPO”



Fonte: Eu ♥ Brasília

ANEXO H – Insumo para atividade comunicativa



“CANDANGOS”:
trabalhadores vindos em sua maioria da região Nordeste do estado de Minas Gerais e da cidade de Goiânia, entre 1956 e 1968 para as obras da construção de Brasília.



INAUGURAÇÃO DE BRASÍLIA:
em 21 de abril de 1960, Brasília foi inaugurada e a partir daí começou a transferência dos principais órgãos do governo federal para a nova capital.



ATHOS BULCÃO, “O ARTISTA DE BRASÍLIA”,
Pintor, escultor, desenhista e artista carioca deixou sua marca em Brasília, com painéis de azulejos em diversos edifícios como a Igrejinha Nossa Senhora de Fátima (307/308 Sul, foto à esquerda), Parque da cidade Sarah Kubitschek, Aeroporto de Brasília, entre outros.

ANEXO I – Atividades para prática da forma



◀ *Verbos regulares terminados em AR – Pretérito
Perfeito do Indicativo*

Eu falei
Você falou
Ele falou
Ela falou
Nós falamos
Vocês falaram
Eles falaram
Elas falaram

 **Complete:**

1. (cortar) Você _____ o cabelo?
2. (cumprimentar) Ela não me _____ hoje.
3. (cumprimentar) Eles se _____ com um aperto de mão.
4. (acabar de²⁰) Eles _____ chegar de Londres.
5. (abraçar) Eles se _____ com paixão.
6. (abaixar) A aluna se _____ para pegar a caneta.
7. (acabar) O jogo _____ empatado.
8. (acalmar) Nós _____ os manifestantes.
9. (dobrar) As despesas _____.
10. (divorciar) Eles se _____ depois de quarenta anos de casados.
11. (dobrar/guardar) Você já _____ e _____ suas roupas?
12. (pegar²¹) Eu _____ esta blusa emprestada.
13. (emprestar) Eu já _____ tudo que eu tinha a você, agora eu não emprestarei²² nem mais um centavo.
14. (empregar) Eles _____ métodos de tortura para descobrir a verdade.
15. (educar) Nós _____ nossos filhos com muito carinho.
16. (embrulhar) Eu _____ o presente.
17. (embrulhar) Nós _____ os sanduíches para levar ao piquenique.
18. (desmaiar) Estou com problemas de saúde, eu já _____ duas vezes esta semana.
19. (despachar) Eu já _____ toda a mercadoria para os E.U.A.

²⁰ acabar de chegar = *have just arrived*

²¹ verbos terminados em -gar têm discordância gráfica na 1ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito, ou seja, guei, é necessário acrescentar um "u".

²² emprestarei = vou emprestar = futuro

20. (jogar²³) Ela _____ todo lixo fora.
21. (jogar) Eu _____ vôlei ontem.
22. (deixar) Meu pai não me _____ ir à festa.
23. (depositar) Eu _____ meu dinheiro na poupança²⁴.
24. (copiar) Eu já _____ todos os arquivos.
25. (criar) Os cientistas _____ várias vacinas.

²³ *to throw away, to play*

²⁴ um tipo de investimento muito popular no Brasil, similar à "saving account"



UNIDADE 9

◀ *Verbos regulares terminados em ER – Pretérito
Perfeito do Indicativo*

Eu	bebi
Você	bebeu
Ele	bebeu
Ela	bebeu
Nós	bebemos
Vocês	beberam
Eles	beberam
Elas	beberam

 **Complete:**

1. (abastecer) Ontem eu _____ meu carro com etanol.
2. (abater) O frigorífico²⁵ _____ três mil cabeças de gado no mês passado.
3. (adoecer) Mariana _____ gravemente depois que seu marido morreu.
4. (adormecer) Eu _____ assistindo à televisão.
5. (agradecer) Nós o²⁶ _____ pela ajuda prestada.
6. (amadurecer) As bananas ainda não _____.
7. (amanhecer) Anteontem _____ chovendo.
8. (amolecer) O coração de Fernanda _____ quando as crianças começaram a chorar.
9. (amortecer) A folhagem _____ a queda²⁷.
10. (anoitecer) Já _____.
11. (anteceder) O nome do presidente que _____ Lula é Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC.
12. (apodrecer) As frutas _____.
13. (arrepender) Eu me _____ amargamente.
14. (ceder) Ele _____ às minhas exigências.
15. (combater) Os russos _____ ferozmente Napoleão.
16. (comparecer) Antônio não _____ à festa.
17. (compreender) Nós não _____ porque ele fez isto.
18. (concorrer) Nós _____ a um carro.
19. (conviver) Eu já _____ com pessoas muito especiais²⁸.
20. (defender) Eles _____ seu país contra o ataque inimigo.

²⁵ *cold storage plant*

²⁶ *him*

²⁷ *fall*

²⁸ Uma pessoa especial em português significa uma boa pessoa, é um adjetivo positivo.

21. (derreter) O sorvete_____.
22. (desobedecer) Os filhos_____ao pai.
23. (devolver) Ele ainda não me_____o dinheiro que eu lhe emprestei.
24. (dissolver) A cozinheira_____a maisena no leite.
25. (emagrecer) Joaquim_____25 quilos.
26. (empalidecer) Ela_____quando me viu.
27. (empobrecer) A Argentina_____durante a última década.
28. (encher) Ele_____o tanque do carro.
29. (encolher) A roupa_____.
30. (enlouquecer) Eu_____quando fiquei sabendo que ele me traiu.
31. (endurecer) O pudim não_____devo ter feito alguma coisa errada.
32. (enfraquecer) O exército iraquiano_____depois do ataque americano.
33. (entristecer-se) Ele se_____com a morte de seu cachorro.
34. (envelhecer) Meu avô_____muito nos últimos dois anos.
35. (envolver-se) Ele não se_____na briga.
36. (esconder-se) Marcos se_____da mãe porque sabia que ela estava brava com ele.
37. (espremer) Juliana_____cinco laranjas para fazer um suco.
38. (estabelecer) O chefe do tráfico²⁹_____o toque de recolher na favela.
39. (ferver) O leite_____até derramar.

²⁹ comércio ilegal.

40. (fornecer) A testemunha _____ todos os dados que a polícia pediu.
41. (fortalecer) Brasil e Argentina _____ as alianças comerciais.
42. (interromper) Fabiana e Alessandro _____ a reunião.
43. (ofender) Vocês _____ aquele senhor.
44. (perceber) Ana não _____ que estava sendo seguida.
45. (permanecer) Ele _____ em silêncio.
46. (prender) Os policiais _____ o ladrão.
47. (promover) O diretor da área _____ Thiago por seu ótimo trabalho.
48. (pretender³⁰) Eles não _____ ofender ninguém.
49. (proteger) O segurança _____ bravamente o deputado.
50. (responder) Você não _____ à minha pergunta com clareza.
51. (restabelecer) O Congresso de Viena _____ o status quo.
52. (socorrer) Os policiais nos _____.
53. (sofrer) Eu _____ muito durante a guerra.
54. (oferecer) Eu lhe _____ uma proposta irrecusável.
55. (ofender) Desculpe se eu _____ você, juro que foi sem querer.

³⁰ *to intend*



UNIDADE 10

◀ *Verbos regulares terminados em IR – Pretérito
Perfeito do Indicativo*

Eu	<i>abri</i>
Você	<i>abriu</i>
Ele	<i>abriu</i>
Ela	<i>abriu</i>
Nós	<i>abrimos</i>
Vocês	<i>abriram</i>
Eles	<i>abriram</i>
Elas	<i>abriram</i>

 **Complete:**

1. (atingir) Uma bala³¹_____meu braço direito.
2. (adquirir) Tudo que eu_____foi com o meu trabalho.
3. (abrir) Eu_____esta porta ontem.
4. (abrir) Nós_____o cofre a semana passada.
5. (abrir) Nossa empresa_____uma nova loja no mês passado.
6. (partir) O avião_____há quinze minutos.
7. (dividir) Pedro e Angelo_____a conta.
8. (preferir) Ontem, ele_____ficar em casa.
9. (discutir) Eles_____durante muito tempo ontem à noite.
10. (advertir) O guarda de trânsito_____o motorista para não correr.
11. (advertir) O árbitro_____o jogador duas vezes.
12. (afligir) Todos se_____com o barulho.
13. (ferir) Eu me_____com uma faca.
14. (ferir) Você_____meus sentimentos.
15. (destruir) A enchente_____toda a cidade.
16. (definir) O Copom³²ainda não_____a taxa de juros.
17. (cuspir) Ele_____na minha cara.
18. (assistir a) Nós_____à conferência do Kanitz ontem.
19. (pedir) Você trouxe tudo que eu lhe_____?

³¹ *bullet*

³² Comitê de Política Monetária que define a cada 45 dias a taxa básica de juros (Selic)