



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

TICIANA RIBEIRO DE CAMPOS

***FORÇAS DE ABORDAGENS EM BUSCA DE UMA EQUAÇÃO DE
ENSINAR E APRENDER LE***

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada

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

Brasília

2007

TICIANA RIBEIRO DE CAMPOS

**FORÇAS DE ABORDAGENS EM BUSCA DE UMA EQUAÇÃO DE ENSINAR
E APRENDER LE**

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

Aprovado em 17 de Março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB) Orientador

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbiratto (UFSCar) Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB) Examinadora Interna

Prof^a. Dra^a. Percília Lopes Casemiro dos Santos (UnB)
Suplente

*Ao meu marido Álvaro,
que esteve sempre ao meu lado, compartilhando dos meus sonhos e me
proporcionando mais uma realização pessoal.*

*Aos meus pais, José e Dianete,
com muito amor e carinho, por tudo o que sou.*

*Aos meus irmãos Rodrigo e Daniel,
pela amizade de sempre.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar em meu caminho pessoas que me auxiliaram e apoiaram nesta jornada e por me conceder o potencial de concretizar mais uma conquista em minha vida.

Ao meu estimado professor orientador Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por quem tenho profunda admiração e respeito, meu agradecimento todo especial pelo seu valoroso apoio, compreensão e paciência, pelas suas perspicazes observações e pela maneira humana com que me acolheu como orientanda. A você professor, meu eterno reconhecimento.

A professora Dra. Rita de Cássia Barbirato, por ter aceitado prontamente ao nosso convite. Estamos honrados com sua presença.

A querida professora Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, quem por primeiro me mostrou os caminhos a serem percorridos nesta jornada; por seu exemplo de fraternidade, humildade, garra e determinação. Meu eterno carinho e admiração.

A querida professora Dra. Percília L.C. dos Santos, que com seus ensinamentos tão valorosos, me ajudaram a ingressar no programa. Minha profunda admiração e respeito.

A minha querida amiga de mestrado, Maria do Carmo Braga Pinto (Saunders) pela sua constante paciência e presença nos momentos de angústia, pela força que me deu para continuar nessa luta. Amiga, obrigado por você existir em minha vida.

A querida amiga Leila Ribeiro, pelo incentivo, apoio, carinho e generosidade de sempre.

Ao amigos do Departamento de Linguística Aplicada da UnB, Thelma, Eliane e Guilherme pela prestatividade e atenção de sempre.

Ao professor-participante dessa pesquisa, a minha eterna gratidão e carinho.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade sincera.

It's difficult to say what is impossible, for the dream of yesterday is the hope of today and the reality of tomorrow."

(Robert Goddard)

RESUMO

Este estudo objetivou a investigação sobre qual abordagem subjaz o ensinar e o aprender dos agentes de sala de aula (professor, alunos e autor do LD) em um contexto de ensino de línguas privado, assim como elucidar a quem logra emplacar a abordagem predominante. Evidenciada a abordagem de agente dominante, procuramos elucidar também qual a abordagem teórica (gramatical e /ou comunicativa) vigente. Para isso, observamos e identificamos os procedimentos metodológicos do professor-participante e comparamos com o seu dizer, buscando então congruências e dissonâncias entre a abordagem declarada e a que emerge em suas aulas. Os dados foram coletados através das observações das aulas, notas de campo, entrevistas, aulas gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A análise e discussão dos dados foram feitas a partir dos procedimentos de análise de abordagem de Almeida Filho (1999) e revelaram o contato de duas abordagens canônicas (abordagem gramatical e abordagem comunicativa) e três frentes de abordagens: professor, alunos e autor do LD. Constatamos que a abordagem vigente se dá a partir da fusão dos três agentes (professor, alunos e autor do LD) por possuírem um mesmo núcleo que privilegia a forma e mostrando que a abordagem predominante é a do LD, que também é de fundo gramatical, porém com variante audiolingual-comunicativizada, numa parceria afinada com a abordagem do professor, que possui as mesmas variantes (características).

Palavras-Chave: Abordagem, agentes e sala de aula de Língua Estrangeira

ABSTRACT

This study aimed at investigating which approach underlies the teaching and learning process from classroom agents: the teacher, students and the course book's author in the private context of foreign language teaching. It also seeks to elucidate which one has the predominant approach. Having identified the predominant agent, we also tried to elucidate which theoretical approach (grammatical or communicative) is the effective. In order to explore potential answers, we observe and identify the methodological procedures used by the participant-teacher and compare them with his discourse, searching congruence and dissonance between his declared approach and that which emerges in his classes. The data were collected through observation of classes registered through notes, interviews and finally audio recording classes and its respective transcriptions. Analysis and discussion of data and information used followed the procedures of approach analysis suggested by Almeida Filho (1999) which highlighted points of contact between the two canonical approaches (grammatical and communicative) and three distinct types of approaches: teacher, students and course book's author. Findings indicate that the most effective approach is determined through the three agents fusion on account of having the same core that grantee the form of the language and showing that the predominant approach is the course book, which also has a grammatical core, but with an audio-lingual communicative variant, in an effective symbiotic relationship with the teacher's approach, which is of similar variant.

Key-words: Approach, agents and Foreign Language classroom

LISTA DE QUADROS

Quadro I . Perfil do professor-participante da pesquisa	10
Quadro II . Registros sobre a coleta de dados	12
Quadro III . Atividade de vídeo	56
Quadro IV . Questões da entrevista com os alunos	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 . Modelo Simplificado da Operação Global de Ensino de LE	19
Figura 2 . Fusão das três abordagens dos agentes	81

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

L-alvo – Língua-alvo

AG – Abordagem Gramatical

AC – Abordagem Comunicativa

P - Professor-participante

LD – Livro Didático

MGT – Método Gramática-Tradução

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição das aulas foram parcialmente baseadas em Marcuschi (1986).

P:	Professor-participante
A:	Aluno não-identificado
PP :	Pesquisadora
AAA:	Vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
A1, A2:	Aluno Identificado
XXX	Nome próprio
(.)	Pausa Breve
(...)	Pausa Longa
?	Entonação ascendente
!	Entonação descendente
[[Falas simultâneas
()	Incompreensível
/	Truncamento brusco
Maiúscula	Ênfase ou acento forte
::	Alongamento da vogal
/./	Indicação de transcrição parcial
(())	Comentários da pesquisadora

SUMÁRIO

<i>CAPÍTULO I: A PESQUISA</i>	1
1.1 Introdução e contextualização	2
1.2 Justificativa	4
1.3 Objetivos e perguntas de Pesquisa	6
1.4 Metodologia da Pesquisa realizada	7
1.4.1 Estudo de caso	9
1.4.2 Cenário de Pesquisa	10
1.4.3 Sujeitos de Pesquisa	10
1.4.4 Instrumentos de coleta de dados	11
1.4.4.1 Observação	12
1.4.4.2 Gravação em áudio	13
1.4.4.3 Transcrição das aulas	13
1.4.4.4 Entrevistas	14
1.4.4.5 Material didático	14
1.4.4.6 Procedimento de análise de dados	15
1.5 Estrutura da Dissertação	16
 <i>CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</i>	 17
2.1 Conceito de abordagem no ensino/aprendizagem de LE	17
2.1.1 Abordagens dos agentes do processo ensino/aprendizagem de LE	21
2.1.1.1 Abordagem Gramatical	22
2.1.1.2 Método Audiolingual.....	25
2.1.1.3. Abordagem Comunicativa.....	26
2.1.1.4 Abordagem de ensinar do professor	29
2.1.1.5 Abordagem de aprender dos alunos	36
2.1.1.6 Abordagem do autor do livro didático	38
2.2 Papéis dos agentes de sala de aula (professor, aluno e LD) no ensino de LE	42
 <i>CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS</i>	 45

3.1 Introdução	45
3.1.1 Primeiras evidências	46
3.1.2 Segunda cena de aula.....	48
3.1.3 Terceira cena de aula....	49
3.1.4 Descrição e análise das aulas gravadas	51
3.1.5 Análise geral das aulas (gravadas e não gravadas) contraposta ao dizer do professor.....	64
3.1.6 O dizer dos aprendentes	67
3.1.7 O dizer dos autores	72
3.2 Conclusões	76
3.3 Considerações Finais	77
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	84
<i>ANEXOS</i>	89
Anexo 1 - Questionário para entrevista com o professor	89
Anexo 2 - Questionário para a entrevista com os alunos	90
Anexo 3 - Transcrição de uma entrevista com o professor-participante	91
Anexo 4 - Transcrição de uma entrevista com o aluno	92
Anexo 5 - Transcrição de duas aulas observadas	93
Anexo 6 - Cópia da lição utilizada na aula observada	94
Anexo 7 - Cópia do quadro de gramática (<i>Grammar Bank</i>).....	95
Anexo 8 - Cópia do quadro de vocabulário (<i>Vocabulary Bank</i>).....	96
Anexo 9 - Cópia do exercício de escrita (<i>Writing</i>)	97
Anexo 10 – <i>Quicktests</i>	98
Anexo 11 - Cópia das provas	99
Anexo 12 - <i>Practical English</i>	100
Anexo 13 - <i>Communication (activities)</i>	101

CAPÍTULO I

A PESQUISA

A sala de aula de língua estrangeira tem sido o “locus” de ensino e esporadicamente um local para a realização de pesquisas (cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). Corroboramos Cavalcanti & Moita Lopes (op.cit.)¹ quando esses nos advertem que isso se deve a dois fatores: primeiramente, a formação de professores que não é voltada para o ensino, dando-se ênfase à proficiência aluno-professor e sendo destinado à prática somente um ano². O segundo fator seria o desinteresse pela pesquisa no que se refere à área de ensino-aprendizagem de línguas (tanto LE como Língua Materna), tornando o futuro professor alguém dependente de outro professor-pesquisador para poder “traduzir” o que acontece em sua sala de aula.

Percebendo então as dificuldades dos papéis a serem desempenhados tanto por parte do professor quanto dos alunos, assim como das abordagens que predominavam naquele cenário de sala de aula, resolvemos então analisar o que de fato se passa quando o processo de ensino aprendizagem é posto em marcha em contexto real.

Este capítulo, então, é dedicado à introdução, contextualização, justificativa, objetivos e perguntas de nossa pesquisa realizada em sala de aula.

Apresentamos a seguir a metodologia utilizada, descrevendo os sujeitos desta pesquisa e o cenário em que esta foi realizada, assim como os instrumentos utilizados para a coleta dos registros que poderiam servir de dados nas análises e argumentos posteriores.

1.1 – INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem como propósito investigar os fazeres (atividades) de sala de aula que levaram a professora-pesquisadora a questionamentos ainda sem respostas

¹ Cavalcanti (1991) enfatiza ainda que a expectativa é a que o aluno-professor, ao sair da universidade, tenha o mínimo de condições para se enveredar/participar em um projeto de pesquisa.

² Esse cenário tem mudado após a publicação das diretrizes para a reforma dos cursos de Letras em 2002. A recomendação do documento oficial agora é que a prática seja ampliada com reflexão após observação e que o processo de formação de professores se inicie já no 1º ano do curso de Letras.

concretas(e não definitivas) acerca dos agentes de sala de aula, quais sejam: professor, aluno e livro didático. Pretende-se então identificar qual o impacto desses três agentes, qual deles produz individualmente maior impacto ou domínio na busca da construção de uma aprendizagem significativa³ qual combinação de forças pode ocorrer na situação de pesquisa.

Como professores-pesquisadores, precisamos ainda refletir sobre o nosso próprio ensino e é mister desenvolver um entendimento mais profundo sobre o ensino que se produz (Prahbu, 1990).

Acompanhamos o argumento de Almeida Filho (1997) no qual esse autor elucida que urge que os professores de línguas busquem discernimento para explicar por que ensinam como ensinam e, pelo menos em parte, por que os alunos aprendem como aprendem a partir desse ensino produzido.

Essa reflexão e postura questionadora poderão trazer benefícios à sua prática pedagógica, criando assim um ensinar mais consciente e lúcido que pode levá-lo a buscar novos rumos para seu cotidiano de trabalho. Então, o desafio atual para os professores de LE/L2⁴ é o buscar ensinar os alunos tentando compreender os fenômenos da realidade do processo instaurado, compreender os lugares a partir dos quais se constroem como professores e, assim, compreender a si mesmos.

Evidenciamos aqui o cenário de sala de aula, considerando a relevância, especificamente da sala de aula de LE, como contexto onde a aquisição de língua estrangeira acontece. Professores e alunos fazem parte deste contexto como participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, sendo a abordagem o elemento teórico que viabiliza a materialidade da prática do professor e que orienta as suas práticas pedagógicas.

Embora a sala de aula seja às vezes considerada um ambiente artificial de aprendizagem, para muitos dos alunos ela vai ser o contexto real, e muitas vezes, o único, no qual terão as

³ Ocorre a aprendizagem significativa quando os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui.

⁴ Optamos por utilizar o termo LE/L2 para padronizar o termo língua estrangeira e segunda língua, pois não há distinção neste estudo entre os tais termos.

maiores oportunidades para aprender e usar o idioma. Hipotetizamos que um melhor entendimento do que acontece na sala de aula pode contribuir para a adequação de nossa prática pedagógica à real necessidade dos alunos, tornando possível o desenvolvimento de um plano de ensino que vise à construção de um ambiente de aprendizagem propício à aquisição, buscando a utilização de uma abordagem que potencialize esse processo.

Urge encetar reflexões e, conseqüentemente, buscar mudanças na forma pela qual entendemos o processo ensino-aprendizagem, bem como no modo pelo qual se tornam oportunos novos estudos para identificar os aspectos relevantes para o ensino-aprendizagem de LE. Neste aspecto, o professor é o agente essencial para que ocorra essa reflexão e, conseqüentemente, para que cresça a sua consciência sobre o processo como agente de possível mudança no ensino de línguas. É na sala de aula que o profissional toma pulso de sua prática, analisando e reavaliando seus pontos positivos e negativos e, em achando válido, tentando alterações no seu “fazer” de sala de aula.

Estamos cientes de que nenhum dos agentes da sala de aula (professor, aluno e autor do LD) vai para esse cenário de “mãos vazias”. Todos trazem suas experiências vividas para a sala de aula: o aluno traz todas as suas vivências de aprendizagem assim como as suas razões de estar ali, suas necessidades específicas esperando que as mesmas sejam supridas; o professor também traz toda a sua experiência de vida em sala de aula como aprendiz e como mestre experiente esperando que o melhor aconteça; e o autor do LD, com suas crenças implícitas, de acordo com Carmagnani (1999, p.131), assume o papel do narrador onisciente que tudo sabe (do que o aluno precisa, o que o professor quer) e tudo vê (...).

Existe ainda uma grande resistência em se aprender-adquirir⁵ uma segunda língua assim como um freqüente descontentamento por parte dos alunos, criando assim contextos desfavoráveis para que esse melhor processo aconteça. Observamos até o presente momento que os resultados obtidos com as pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas no Brasil demonstram uma constante precariedade da prática, levando pesquisadores da área a promover uma maior conscientização dos profissionais sobre o seu ensinar (Almeida Filho, 1999).

⁵ De acordo com Krashen (1982), aquisição de uma língua é um processo semelhante, senão idêntico, ao modo como as crianças desenvolvem a capacidade que tem em sua primeira língua, sendo o seu resultado também subconsciente. Para Krashen (op.cit., 1982) aprendizagem é o conhecimento consciente de uma segunda língua, o saber regras, ter consciência delas e saber dizê-las.

Como profissionais da área de ensino-aprendizagem de LE, no nosso caso a Língua Inglesa, sentimos o dever de também tentar ajudar, levando os profissionais da área a novas reflexões que possam ajudá-los em sua prática diária, superando os possíveis obstáculos que possam vir a enfrentar.

Temos consciência de que os estudos relevantes que vêm sendo realizados até agora não foram suficientes, tampouco suficientemente divulgados e nem implementados a contento para que já pudessem ocorrer mudanças significativas nesse âmbito, havendo ainda muitos conflitos entre o discurso do professor que estuda ou se atualiza e sua prática em sala de aula. Sabemos que é cada vez maior o número de pessoas que se frustram com a aprendizagem de línguas ou que se sentem desmotivadas e impotentes diante das exigências da atual sociedade do conhecimento.

1.2 – JUSTIFICATIVA

O que acontece em sala de aula de línguas entre o professor e alunos é certamente o cerne potencial de informações relevantes para o ensino-aprendizagem de L2. O enfoque dado à pesquisa em sala de aula é essencial para professores e pesquisadores que pretendem descobrir a natureza dos eventos de sala de aula, sejam eles planejados ou não, que tornam a aprendizagem-aquisição de nossos alunos mais acessível ou mais árdua.

“É indiscutível que os acontecimentos de fora de sala de aula, como a análise e o planejamento da lição, dos materiais a serem utilizados e da avaliação pertinente são de máxima relevância para a ‘Operação Global de Ensino’”. Almeida Filho (1984), o autor do texto do qual extraímos essa citação, define como elemento-chave uma abordagem de ensino norteadora das decisões em torno do conteúdo das experiências lingüístico-comunicativas (planejamento de curso e produção ou adoção de materiais), dos procedimentos metodológicos a serem utilizados e dos critérios de avaliação a serem definidos. Podemos afirmar que quando existe um profissional trabalhando com um grupo de alunos, a “essência” do processo em andamento na sala de aula de LE ou L2 reside na natureza das trocas e da interação entre o professor e os alunos.

De acordo com Crookes e Chaudron (2001 apud Celce-Murcia, 2001), o professor é alguém com um grande número de decisões a tomar a cada momento da instrução em sala.

Suas decisões, na maioria das vezes, são baseadas na intuição (crenças) e menos no conhecimento teórico disponível em cada época.

Citando novamente Almeida Filho (1997), “quando os professores entram em suas salas de aula, quando planejam suas unidades de ensino e criam materiais e quando avaliam seus alunos, a sua ação específica se orienta (e poderia explicar-se) na raiz pela abordagem de ensinar desses mestres”. Se esse pressuposto for verdadeiro como o tomamos a princípio, estudar abordagem e suas manifestações é um imperativo teórico para melhor compreender nossa prática de ensino.

Segundo Allwright & Bailey (1991), por muito tempo pensou-se que o “método” era a ferramenta essencial, a coisa mais importante para o sucesso na aprendizagem-aquisição de uma LE, mas observou-se que mais importante ainda são os formantes dela, ou seja, os conceitos de ensinar, de LE e de aprender língua vivenciados na forma de procedimentos e técnicas que são utilizados em sala de aula.

Podemos considerar então que o ensino é marcado por “forças” que incidem na prática da sala de aula. Dentre elas podemos citar a abordagem do professor, a abordagem dos autores do material didático adotado, dos colegas e superiores com posições marcantes de lideranças nos grupos, da cultura de aprender dos alunos, da orientação de ensino que marca a tradição da escola. Neste sentido, a pesquisa em sala de aula pode ser considerada como a antropologia em alguns aspectos, na qual pesquisadores tentam entender o que está acontecendo na relação entre camadas sociais e culturais específicas.

Outro fator que também pode ser considerado no ensino-aprendizagem de uma L2, que incide diretamente neste processo, são os filtros afetivos (motivação, ansiedade etc.) dos alunos e professores bem como a inter-relação deles.

Almeida Filho (1993, p. 14) enfatiza que são as qualidades dessas duas forças potenciais, isto é, da abordagem de aprender que o aluno traz e da abordagem de ensinar que o professor dispõe para a produção do processo de aprender, que devemos contemplar primeiramente nas descrições e explicações dos processos de aprender e ensinar línguas nas mais diversas situações.

Concernente ao aprendiz de L2, Canale & Swain (1980) alegam que este deve ter a oportunidade de participar de uma interação comunicativa significativa com falantes altamente competentes da língua para que haja aprendizagem. De fato, de acordo com uma das hipóteses de Krashen (1982), a interação entre alunos do mesmo nível pode ajudar alguns aprendizes a baixarem seus níveis de ansiedade e, portanto, baixarem a guarda de seus filtros afetivos para que haja maior chance de aquisição da L2.

Desse modo, é preciso que proporcionemos aos aprendizes condições propícias para que os processos mentais de aprendizagem espontânea (a aquisição) sejam ativados. É mister, citando Morita (1998), que se leve em consideração as diferenças individuais, uma vez que cada aluno é diferente e tem interesses, necessidades e motivação específicos.

Portanto, temos como interesse desenvolver uma pesquisa que visa observar, identificar e elucidar abordagens que permeiam a aula de LE, suas manifestações específicas pelos agentes e a configuração dessas abordagens num centro irradiador dominante que acaba por caracterizar o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

1.3 – OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O propósito deste estudo caracterizado pelo paradigma qualitativo é identificar e revelar como as abordagens sobrevivem em sala de aula, quem possui a abordagem (pre)dominante do “fazer em sala de aula”: se o professor, o aluno ou o autor do livro didático, e se existentes, qual combinação ou equação de abordagem predomina na situação de pesquisa.

Consideramos então como nosso desafio observar e identificar qual a abordagem dominante na sala de aula observada, como elas se inter-relacionam, observar as manifestações de abordagem dos três agentes e uma eventual dominância de uma dessas na arena de trabalho e de aprendizagem das aulas de língua dos contextos observados nesta pesquisa. A seguinte pergunta de pesquisa norteou nosso trabalho:

Dadas as manifestações de abordagem de três agentes (autor do livro didático, professor e alunos) nas cenas de ensino observadas, qual delas ou que combinação delas predomina?

Salientamos também que outras sub-perguntas aparecem no percurso deste trabalho. Para elas buscamos também respostas apresentadas ao longo do capítulo III. São elas:

a- Qual a abordagem subjacente dos autores do LD?

b- Qual é a abordagem de aprender revelada pelos alunos?

c- Qual é a abordagem alegada e vivenciada pelo professor?

1.4 – METODOLOGIA DA PESQUISA REALIZADA

A pesquisa realizada tem caráter analítico-interpretativo de base qualitativa, de cunho etnográfico e sendo referida aqui, segundo Moita Lopes (1996, p. 88), como uma narrativa da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender o aspecto posto em estudo neste trabalho no processo de aprender e ensinar uma nova língua (neste caso, o inglês).

De acordo com Telles (2002), a pesquisa etnográfica é um tipo de investigação qualitativa freqüentemente utilizada para tentar compreender comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, por exemplo) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família etc.). Embora seja esse nosso propósito maior (emprestando um caráter etnográfico à pesquisa), neste estudo almejamos menos: pela análise de abordagem buscamos compreender o fenômeno da equação de abordagens de três agentes do processo: o professor, o aluno e o autor do LD.

Segundo Santos (1993, p.10), seria esse tipo de pesquisa a descrição das “vivências contextualizadas”, com a descrição de cenários, análise de particularidades no uso da linguagem, interpretação de comportamento e explicitação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos. Com essas vivências, temos condições para conduzir uma interpretação detalhada de caráter êmico (de dentro) e de natureza holística dos dados observados. Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 140) nos indicam um roteiro de pesquisa interpretativista de caráter (secundariamente) etnográfico em sala de aula, quais sejam:

- Observação do professor através de notas de campo e diários;
- Gravação de aulas em áudio ;
- Diários de alunos explicitando suas dificuldades;

- Entrevistas retrospectivas com os alunos (base: tópicos determinados pelos diários do professor, dos alunos e gravações);
- Questionários sobre o contexto escolar (informação sobre os alunos etc.).

Nossa pesquisa faz uso parcimonioso de todas elas conforme veremos.

Podemos afirmar que a pesquisa em sala de aula é de suma importância, pois ela se detém sobre um processo dinâmico e complexo propiciando a reflexão do professor sobre a sua própria didática/prática. Ela é, portanto, caracterizada pela ação direta do investigador/pesquisador (que neste caso também é professor), tendo porém a ajuda de um consultor externo. Sem dúvida, essa prática resulta em bons frutos para o ensino-aprendizagem de LE, fortalecendo e promovendo um desenvolvimento cada vez mais sólido da área.

A ação corrente na sala de aula de LE possui como peças principais o livro didático (com seus autores agentes), o professor regente e os alunos aprendentes. A relação construída por esses agentes num contexto específico como o desta pesquisa (sala de aula de escola de língua) é o foco do estudo conduzido.

Dos elementos que compõem este processo de ensinar e aprender uma LE, não é cabível dissociar a importância da interação (procedimentos de negociação na comunicação entre os indivíduos, mediados pela linguagem) que será analisada neste trabalho com apoio na gravação das aulas em áudio, na tentativa de detecção de como se dá a interação na sala de aula de LE.

1.4.1 – ESTUDO DE CASO

Considerando os objetivos desta pesquisa – observar e identificar quais abordagens que permeiam a sala de aula de L.E na atuação dos agentes presentes na cena da aula, bem como verificar qual a abordagem predominante nessa referida arena de aprendizagem com alunos iniciantes de curso de Inglês – optamos por situá-lo também como um estudo de caso fundamentado nos conceitos de Johnson (1992).

Johnson (1992) define o estudo de caso como sendo um estudo particular realizado em seu ambiente natural. Para a autora, os estudos de caso são, na sua maioria, qualitativos, podendo

existir casos híbridos. A autora (1992) cita como exemplos de unidades de análise um professor, uma sala de aula, uma escola, uma agência, uma instituição ou ainda uma comunidade.

Ainda citando Johnson (op.cit.), o objetivo de um estudo de caso é descrever o caso em seu contexto. O pesquisador é guiado por uma pergunta de pesquisa a fim de estudar o caso e outros aspectos do contexto que subjazem ao caso, permitindo assim o esclarecimento da questão de pesquisa.

Para Wallace (1998 apud Soares, 2005), um estudo de caso também é definido em termos da unidade de análise, podendo essa ser um aluno, um evento individual, um professor, uma turma, um grupo em particular ou uma escola, por exemplo. Os resultados do estudo não serão generalizados para todo tipo de população de aprendizes, classes ou instituições ou para um grupo em particular, de cuja amostra faz parte.

Dentro desse paradigma, esta pesquisa tem um caráter naturalista não interventivo, uma vez que os dados foram coletados em sala de aula de um curso regular com duração de um semestre. Nenhuma tentativa de alterar o contexto foi observada, permanecendo as condições e prática inalteradas, salvo alguma reação prevista no caso da presença de um pesquisador na cena.

1.4.2 – CENÁRIO DE PESQUISA

Reconhecemos a relevância do contexto da sala de aula de LE como aquele em que a aquisição de LE pode vir a acontecer. Evidenciamos então que, no caso desta pesquisa, os alunos do curso básico de Inglês, sendo um total de onze, juntamente com o seu professor regente, em uma grande escola particular de ensino de língua estrangeira no Distrito Federal constituem o universo pesquisado. Nessa escola, esta mesma pesquisadora leciona língua inglesa em caráter estável há dois anos. Salientamos também que essa escola já está na área de ensino de língua estrangeira nessa cidade há mais de sete anos e possui ótima aceitação na sociedade.

1.4.3 – SUJEITOS DE PESQUISA

Sabemos que a presença de um pesquisador em sala de aula não deixa os sujeitos de pesquisa à vontade e invariavelmente altera de algum modo aquilo que queríamos flagrar no seu estado mais natural e íntegro. Às vezes, os participantes se sentem ameaçados ou constrangidos. Por esta razão, tivemos que retornar várias vezes ao cenário para verificar se os acontecimentos de sala de aula eram legítimos ou não e para nos inserirmos na sala de aula aos poucos. Numa conjuntura que nos pareceu favorável desde o início, o professor participante desta pesquisa foi extremamente receptivo e aceitou prontamente nos auxiliar neste trabalho. O professor participante foi selecionado após esta pesquisadora solicitar, sem sucesso, a outros três professores dessa instituição de ensino uma possível participação/colaboração.

Como participante desta pesquisa, então, selecionamos um professor cooperante regular que ministra aulas de língua estrangeira (língua inglesa) nesse estabelecimento de ensino para os níveis iniciais e intermediários. Ele trabalha na instituição de ensino há quatro anos como professor de Inglês, tendo já trabalhado em outras instituições particulares de ensino de língua estrangeira. Ele é formado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB) e atualmente cursa o mestrado na área de Lingüística Aplicada nessa mesma universidade.

No quadro I, apresentamos o perfil do professor-participante deste estudo, desenhado a partir de dados obtidos através de entrevista (ver transcrição de amostra no anexo 3).

QUADRO I - Perfil do Professor Participante da Pesquisa

<i>IDADE</i>	28 anos
<i>GRADUAÇÃO</i>	Letras
<i>CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO</i>	Mestrado em Lingüística Aplicada (em andamento)
<i>CARGA HORÁRIA</i>	20 horas aula mensais
<i>TEMPO DE SERVIÇO</i>	Quatro anos nesta instituição
<i>MATERIAL DIDÁTICO</i>	New English File (versão britânica)
<i>PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE ATUALIZAÇÃO</i>	Sempre que oportuno (já fez três), no período em que leciona.

Salientamos que esse professor já teve oportunidades de participar de cursos de língua fora do Brasil e, como podemos visualizar no quadro acima, participa sempre que possível de cursos de capacitação em sua área, bem como tem acesso a trabalhos científicos sobre o aprender e ensinar línguas.

Os alunos da classe observada também foram considerados sujeitos participantes desta pesquisa e referenciamos que os mesmos possuem uma média de idade entre 20 e 35 anos, sendo que a maioria possui o ensino secundário completo como nível de escolaridade.

Para identificar estes sujeitos observados, utilizamos as seguintes denominações: P (para o professor-sujeito) e AAA (para os alunos), subdividindo-os em A1, A2, A3... para indicar alunos específicos de acordo com a sua participação no momento das gravações.

1.4.4 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: notas de campo, roteirização das aulas observadas, entrevistas gravadas com os alunos e com o professor-participante, gravações de aulas em áudio com posterior transcrição e leitura anotada⁶ do LD adotado para essa turma.

Os dados foram coletados durante o mês de maio de 2007. Nesse período de 30 dias, a professora-pesquisadora observou seis aulas com duração de 75 minutos cada uma, das quais três também foram gravadas. Esses dados podem ser mais bem visualizados no quadro a seguir:

⁶ Temos por leitura anotada como uma outra expressão para “anotações de campo” ao percorrer um LD em leitura.

QUADRO II – Registros sobre a coleta dos dados

<i>Aulas Observadas</i>	Seis aulas com duração de 75 minutos cada
<i>Anotações de Campo</i>	Realizadas nas seis aulas observadas
<i>Roteirização</i>	Das três primeiras aulas
<i>Aulas Gravadas</i>	Três últimas aulas
<i>Aulas Transcritas</i>	Três últimas aulas
<i>Entrevistas realizadas com alunos</i>	Oito
<i>Entrevistas realizadas e gravadas com alunos</i>	Seis
<i>Entrevistas transcritas (alunos)</i>	Seis
<i>Entrevistas realizadas e gravadas com professor</i>	Duas
<i>Entrevistas transcritas com o professor</i>	Duas

1.4.4.1 – OBSERVAÇÃO

Consideramos a observação um elemento fundamental para a pesquisa. Segundo Gil (1999), “a observação desempenha um papel imprescindível no processo de pesquisa (...) e chega mesmo a ser considerada como método de investigação”. Embora seja importante em todos os passos da pesquisa, é na coleta de registros que seu papel se torna mais evidente. As vantagens da observação definem-se no sentido de que os fatos são percebidos diretamente e o pesquisador tem contato direto com o fenômeno observado, utilizando ao máximo o benefício da subjetividade, ainda que sem controles. Podemos afirmar que a observação é o uso dos sentidos para a aquisição de conhecimentos para o cotidiano.

Servimo-nos, portanto, da observação não-participante⁷ para tornar nossa pesquisa mais precisa.

Por um período de um mês, observamos seis aulas⁸ dos participantes desta pesquisa, sendo as três primeiras aulas acompanhadas de notas de campo tomadas imediatamente após o

⁷ Entende-se por observação não-participante aquela em que o pesquisador não tem uma função didática em sala de aula, ele é apenas um espectador /observador.

⁸ Salientamos que as aulas ministradas nessa instituição de ensino têm duração de uma hora e quinze minutos cada e os encontros ocorrem duas vezes por semana.

fato ocorrido para que as percepções não fossem perdidas pela pesquisadora, e as três últimas aulas tendo gravação em áudio acompanhadas de notas de campo.

1.4.4.2 – GRAVAÇÃO EM ÁUDIO

Realizamos as gravações em áudio das três últimas aulas sendo as três primeiras somente observadas e com anotações em um diário de campo para não constranger o professor e os alunos participantes e dar-nos tempo para que a presença da observadora fosse assimilada. As gravações foram feitas com dois aparelhos, um ao lado da professora-pesquisadora e o outro na mesa do professor-participante para a melhor captação do discurso dos atores. Mesmo assim, só foi possível alcançar a fala dos alunos que estavam próximos ao aparelho, pois esse possui um alcance limitado.

1.4.4.3 – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Para Allwright & Bailey (1999), a transcrição é um procedimento que permite ao pesquisador prestar maior atenção à aula gravada, podendo ela retornar para audição e leituras das gravações sempre que se fizerem necessárias.

Com isso, podem-se “rever detalhes do que foi dito, por quem foi dito, qual o tom da voz etc.” (Allwright & Bailey, *idem*). Portanto, o pesquisador deve se beneficiar da fidedignidade aos fatos quando do ato da transcrição, revalidando assim o procedimento na sua pesquisa.

Conforme já citado anteriormente, das seis aulas observadas, realizamos as gravações de três delas, as três últimas observadas, que foram integralmente transcritas, iniciando-se as transcrições nos mesmos dias das gravações. Cabe salientar que as aulas foram gravadas em seqüência e transcritas obedecendo-se essa ordem.

1.4.4.4 – ENTREVISTA

De acordo com Gil (1999), “a entrevista tem o objetivo de obter os dados que interessem à investigação (...) sendo, portanto, uma forma de interação social”.

Durante o período de coleta de dados, foram elaborados pela pesquisadora dois questionários⁹ baseados em Gil (op. cit.). Um primeiro questionário foi elaborado para posterior entrevista informal com o professor-participante e outro questionário para entrevista também informal com oito alunos selecionados aleatoriamente. Salientamos que os mesmos tem como objetivo básico a coleta de dados no intuito de levantar questões relativas à aprendizagem dos alunos, suas impressões sobre as aulas ministradas, sobre o fazer do professor e sobre o material didático utilizado. O professor observado também concordou em proceder à entrevista, porém esta visava reconhecer quais as atitudes do professor em sala de aula, seu perfil, qual a abordagem que este adota em sala de aula e qual o seu conceito sobre aprender e ensinar uma língua estrangeira.

Estas entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio e transcritas (a do professor-participante e de um aluno escolhido aleatoriamente). Elas continham questões abertas, sendo que foram escolhidos oito alunos de forma aleatória para responderem a esta entrevista. Contudo, somente seis entrevistas foram aproveitadas pela professora-pesquisadora pois dentre as oito entrevistas, haviam algumas que possuíam respostas semelhantes. Optamos por escolher seis delas para garantir um bom andamento de nossa pesquisa.

O tempo dispensado a essas entrevistas foi de aproximadamente uma hora com o professor-participante e por volta de quinze minutos com cada um dos alunos participantes, sendo que estas foram realizadas na escola em que o professor ministra aulas para estes alunos.

1.4.4.5 – MATERIAL DIDÁTICO

O material didático utilizado pelo professor-sujeito é o adotado na instituição em que este atua: *New English File 1*, da editora Oxford, de autoria de Oxenden et. al (2004). Esse material é utilizado pela instituição desde 2004 e compõe-se de livro do aluno (sendo o livro-didático – LD – e o livro de exercícios), manual do professor (*teacher's guide*) e um conjunto de três CD-ROMs.

⁹ Os questionários podem ser visualizados nos anexos 1 e 2.

1.4.4.6 – PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Assegurando a confiabilidade da pesquisa para a análise dos dados (conforme Cavalcanti e Moita Lopes, 1991), realizamos a triangulação dos dados primários, obtidos através da entrevista realizada com o professor-participante, com transcrições em áudio de três das seis aulas observadas. Realizamos também a análise do LD adotado como complemento para os dados primários.

Para encontrar as respostas para as perguntas de pesquisa, observamos seis aulas do professor-participante fazendo anotações de campo, das quais três foram transcritas integralmente. Em um primeiro momento, procuramos analisar os procedimentos metodológicos do professor, apoiando-nos em Almeida Filho (1993), Fontão do Patrocínio (1991), Fontão do Patrocínio e Bizon (1995), Rabelo (2002), Santos (2002), dentre outros, pretendendo verificar com que abordagem (AG ou AC) as ações e procedimentos do professor-participante condiziam. Após isso, passamos para a análise da entrevista gravada em áudio. Com todos esses dados em mãos, decorrentes das observações feitas, realizamos a triangulação de todos os dados obtidos, para evidenciarmos a abordagem predominante, baseando-nos em Almeida Filho (1993, 1997, 2005).

Para facilitar a determinação de nossas respostas de pesquisa, realizamos um exercício racional de categorização de abordagens, para encontrarmos categorias potenciais e possibilidades de abordagens dominantes em uma sala de aula de LE, as quais estão relacionadas a seguir:

1^a – Todas as abordagens dos agentes observados (três neste caso) se fundem numa só embora mantendo variação entre si;

2^a – Duas abordagens se juntam por semelhança dominando a cena. A terceira destoa mas não logra instaurar protagonismo mesmo que ocasional;

3^a – As três abordagens dos agentes se relacionam harmoniosamente, de maneira que uma dá espaço para a outra em determinados momentos sem variação significativa entre elas;

4ª – Não ocorre a fusão das abordagens, mas sim o predomínio de uma delas, que se sobressai e domina as outras que permanecem subservientes, às vezes tentando aparecer, mas sem êxito.

Esta reflexão é relevante porque nesse espaço de abordagens potenciais conviventes no processo de ensino-aprendizagem de LE, é necessário que exista uma abordagem que o anime, que vai realizar o processo de certa maneira. Pretendemos então “enxergar” nesse ambiente de convívio de abordagens, qual é a que predomina e categorizá-la num dos prováveis tipos previamente apresentados.

1.5 – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em três capítulos, seguidos das considerações finais. *No capítulo I*, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, depois de uma introdução geral, justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa, descrição do contexto, dos participantes e procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo II, trazemos a fundamentação teórica, com as concepções de ensinar e aprender língua estrangeira, língua e linguagem, bem como o papel do professor e do aluno e suas conseqüentes abordagens de ensinar e aprender no ensino de língua estrangeira.

No capítulo III, expomos a análise e discussão dos dados obtidos durante a investigação para respondermos às perguntas de pesquisa, juntamente com as considerações finais, onde apresentamos as conclusões, questionamentos e reflexões gerados pela presente investigação.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – CONCEITO DE ABORDAGEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para bem encaminhar a nossa pesquisa, produzimos inicialmente uma descrição e posteriormente a avaliação de uma “cena de sala de aula”, descrita no capítulo III, podendo contemplar por que o professor-participante de nossa pesquisa ensina como ensina. Para isso, foi mister trazer à baila o conceito de abordagem, de essencial grandeza para o nosso trabalho.

O conceito de abordagem reserva ainda recônditos inexplorados ou pouco explorados e relativamente distante de uso corrente pelo professor. Muitas indagações latentes rondam o dia-a-dia desses profissionais por se tratar de uma “peça-chave” nesse quebra-cabeça, que é o ensino-aprendizagem de línguas.

São tantos os conceitos que permeiam esse processo que ele é constantemente confundido e até mesmo substituído pelo conceito de método e técnica. Faz-se necessário então, abrir um parêntese e explicitar os conceitos de método e técnica para podermos aquilatar a devida proporção ao termo.

Em 1963, o lingüista aplicado norte-americano Edward Anthony tentou pela primeira vez explicitar a confusão terminológica que já existia na época entre abordagem, método e técnica. Em seu artigo seminal “Approach, Method and Technique”, ele procurou redefinir esses três conceitos para facilitar a comunicação no ensino de línguas. Podemos então vislumbrar a relação hierárquica dos termos, e para esse autor a abordagem está no grau mais elevado e abrangente em relação ao método.

Para Anthony (1963), “a abordagem é um conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem. É um ponto, ato de fé, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente”. Já método

é onde a teoria é posta em prática, a partir da escolha dos conteúdos e suas seqüências a serem ensinadas; e por último temos técnica como um procedimento que ocorre em sala de aula. Para Anthony (op.cit., 1963), técnicas devem ser consistentes com um método que, por conseguinte, está em harmonia com uma dada abordagem.

Os conceitos dos termos acima citados foram reavaliados por Richards e Rogers (1982). Somente vinte anos após Anthony, esses dois autores já mencionados desenvolveriam um novo modelo para a descrição, análise e comparação dos métodos de ensino na busca de parâmetros estáveis que mostrassem similaridades e diferenças entre método e abordagem.

Na hierarquia de Richards e Rogers, os autores substituíram abordagem, que estava no topo no modelo de Anthony, por método, rebaixando abordagem para um segundo nível, juntamente com os termos planejamento e procedimento. Os referidos autores consideram a abordagem como “um construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprendizagem de línguas e linguagem.” O conceito não difere, em essência, daquele definido por Anthony.

Já Almeida Filho (1993, 1997), lingüista aplicado brasileiro que mais se dedicou à empreitada de elucidar abordagem no processo de ensino-aprendizagem de LE no meio acadêmico, coloca primeiro um arcabouço teórico do grande processo denominando-o *Operação Global do Ensino de Línguas*. O conceito de abordagem no topo da hierarquia corrobora no fundo o modelo de Anthony. Almeida Filho (op.cit.: 1993, 1997) considera a abordagem como central na prática de ensinar uma língua-alvo. O escopo mais abrangente se justifica por ela orientar ou dar rumo, ainda que indiretamente, às ações do professor, já que a abordagem é uma força subjacente e abstrata que vai provocar manifestações exteriores na aula, nos fragmentos de aula e suas extensões. Num segundo nível, podemos posicionar as outras materialidades do processo: o planejamento das unidades, os materiais que serão utilizados, métodos, e num terceiro nível encontram-se os recursos e técnicas, ou seja, o procedimento de experienciar a língua-alvo.

Vejamos a seguir a versão simplificada do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993, 2002):

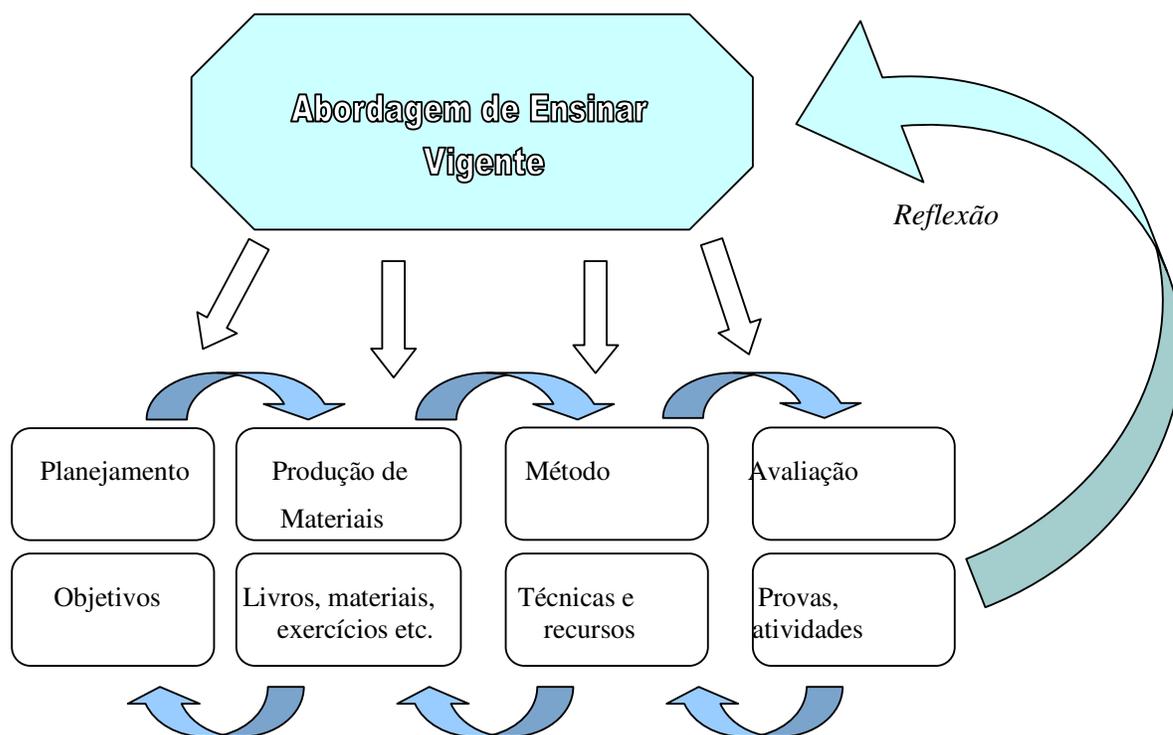


Figura 1 – Modelo simplificado da Operação Global de Ensino de LE

Percebemos que todas as dimensões do ensino construído ao longo do tempo estão interligadas, sendo que, se houver alguma alteração em uma delas, poderão ocorrer mudanças nas outras também. Tais mudanças poderão ocorrer pró-ativamente ou retroativamente, ou seja, primeiramente o planejamento influenciando a produção de materiais, que influencia os procedimentos metodológicos, que levam a uma certa avaliação, como um efeito em cascata. Esse movimento pode ser invertido; por exemplo, uma avaliação modificada que repercute para trás tentando causar mudanças no método, na seleção do material didático e por fim reposicionando o planejamento numa série de alterações em cadeia.

Ainda no que tange à abordagem, Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2005) nos oferece um leque de diferentes expressões para conceituar o termo. Podemos perceber que estas definições são em parte convergentes com as apresentadas por Anthony, Richards & Rogers. Sem dúvida nenhuma, podemos afirmar que essas acepções que o pesquisador brasileiro nos apresenta são as de maior abrangência, pois nos mostram a abordagem como

uma força potencial que influencia e também conduz todo o trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

Apresentamos abaixo alguns dos conceitos mais difundidos que o autor supra nos oferece concernente à abordagem :

- ❖ *Filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino (1993);*
- ❖ *Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula (1997);*
- ❖ *Força que orienta, e, portanto, caracteriza em essência todo um processo específico de ensino de língua (1997);*
- ❖ *Conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até e crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas (2005).*

Nossa concepção de abordagem nos revela que ela é o elemento norteador da ação de ensinar, é a força que orienta e dá um rumo as ações do professor em sala de aula; é uma força subjacente e abstrata que vai provocar manifestações exteriores na aula. Podemos dizer que a abordagem é influenciada pelo seu “habitus”, que são as experiências do professor vividas como aprendente.

Podemos afirmar, então, que é de suma importância que professores de LE tenham consciência da ação que os orienta em sala de aula, na execução de seu papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Cabe ainda salientar que esses novos conceitos trazidos por Almeida Filho não são meras abstrações irrelevantes; o autor com esse termo introduz uma nova dimensão do trabalho do professor de línguas, nele reconhecendo a força motriz e dinâmica do grande processo de aprender e ensinar língua estrangeira.

Não podemos deixar de mencionar que outros autores também vêm trabalhando no aprofundamento do termo, dando maior respaldo ao trabalho de pesquisa sobre aquilo que move o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (cf. Fontão do Patrocínio, 1991; Fontão do Patrocínio e Bizón, 1995, entre outros).

Salientamos, ainda, que muitos professores não têm acesso aos estudos realizados na área de Lingüística Aplicada, ficando alheios aos resultados encontrados e, com isso, tornando suas práticas meras imitações de seus mestres ou até mesmo ensinando segundo suas crenças e intuições, agindo dessa forma como profissionais não-críticos e não-reflexivos, ou seja, implicitamente.

2.1.1 – ABORDAGENS DOS AGENTES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Faz-se necessário elucidar aqui o que entendemos por “abordagem dos agentes”. Neste trabalho, consideramos “agentes” todos aqueles que direta ou indiretamente participam da aula influenciando-a com sua abordagem própria, sejam eles professores, alunos, autores de material didático, colegas e superiores, pais etc.

Nesse aglomerado de abordagens de agentes incidentes numa situação de ensino de línguas, pode existir, porém, um momento em que essas se fundem, se mesclam numa única abordagem com seus elementos comuns. O professor consegue produzir aquele ensino baseado nas duas abordagens (a externa e a sua) porque agora elas estão fundidas num domínio comum, integradas.

Podemos dizer que ocorre o *predomínio de uma dada abordagem* justamente por ela não se fundir, vindo a dominar as outras abordagens existentes, sobressaindo-se na construção da prática. Nesse espaço de convivência de abordagens, parece razoável pensar que ocorra a fusão delas ou o predomínio de uma delas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma maneira específica, ou seja, de acordo com a abordagem dominante, podendo ser a do professor, do aluno ou dos autores do LD.

Portanto, a abordagem, vista como uma filosofia de ensino (Almeida Filho, 1997, 2000) que sustenta o professor na sua prática desde o planejamento de curso, os materiais, os métodos (entendidos aqui como as experiências de ensinar e aprender) e a avaliação do rendimento, é a força potencial que guiará o professor, dará rumo às suas ações na sala de aula, representando o elemento norteador de sua ação de ensinar. Podemos ainda acrescentar que a esses elementos somam-se as motivações para ensinar e aprender, juntamente com as competências do professor (lingüístico-comunicativa, implícita, teórica e profissional).

Assim, tudo o que acontece na sala de aula de LE envolve uma cultura de ensinar e aprender. O autor do livro, o professor, o aluno, cada um tem a sua cultura que reflete na maneira como cada um vê o processo de ensinar e aprender. Os participantes ainda trazem para a sala de aula, juntamente com essas forças, o seu filtro afetivo, que se traduz em níveis de ansiedade, motivação e bloqueios em relação à língua-alvo. Devemos ainda considerar outro fator que pode incidir negativamente sobre essas forças, que seria a possibilidade de professores e alunos terem visões incompatíveis sobre o aprender e o ensinar, gerando com isso, segundo Almeida Filho, “desencontros”.

Como nosso trabalho tem por objetivo investigar como se configuram na prática as abordagens dos agentes, faz-se necessário tratar aqui de grandes abordagens a que se filiam os professores de línguas: *a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa*.

2.1.1.1 – ABORDAGEM GRAMATICAL

No mundo ocidental, o ensino de línguas estrangeiras era visto com sinônimo de ensino de Latim e Grego: o Latim porque era indispensável para uma educação elitista e era ensinado com o chamado Método Clássico, que tinha seu foco centrado nas regras de gramática, memorização de vocabulário, tradução de textos e exercícios escritos. Como outras línguas começaram a ser ensinadas nas escolas no século XVIII e XIX, o método clássico foi adotado. Era dada mínima ou nenhuma atenção à oralidade. No século XIX, o Método Clássico transformou-se no Método Gramática e Tradução (MGT). Contudo, nesse trabalho, usaremos doravante a abreviação AG quando nos referirmos à Abordagem Gramatical.

A Abordagem Gramatical (AG) é uma metodologia que continua sendo muito criticada, mas é a que tem mais tempo de uso na história do ensino de línguas, conforme Leffa (1988). Ela tem seu foco voltado para a aprendizagem consciente da língua, dando ênfase à forma e não à comunicação da L-alvo.

Segundo Brown (1994), suas características principais estão centradas nas aulas ministradas na língua materna, pouco ou nenhum uso da L-alvo, o vocabulário é ensinado através da memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento de regras gramaticais, através de longas explicações teóricas, exercícios de tradução (da língua-alvo para a língua materna), ênfase na correção da produção dos aprendentes, pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação, dentre outros.

Concernente às concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem de línguas, bem como dos papéis aventados aos professores e alunos na abordagem gramatical, podemos destacar que (cf. Maia et. al., 2002) a linguagem é desvendada através do estudo da estrutura gramatical da língua, da leitura e tradução de textos e também com a memorização de vocabulário. No que tange à aprendizagem de LE, na AG podemos dizer que essa se dá de maneira consciente, monitorada por meio de regras gramaticais da memorização e aplicações dessas (cf. Maia, op.cit.) e ênfase no vocabulário, onde o aprender acaba seguindo um só sentido: professor → aluno.

Segundo Genovese et. al. (s/d), aprender na AG significa armazenar conhecimentos lingüísticos sem que haja necessidade de o aluno refletir sobre o seu aprendizado. Na abordagem formalista, podemos afirmar que ensinar uma LE significa transmitir conteúdos, enfatizando as estruturas gramaticais, onde o aluno é levado a formar hábitos de linguagem por meio da repetição das formas da língua.

Sendo esses conteúdos apresentados fora de um contexto e de forma segmentada, podemos dizer que não existe nenhum vínculo entre gramática e o uso real da L-alvo. Ainda citando Genovese (op. cit.: s/d), ensinar LE na AG é o mesmo que ensinar o vocabulário e o conjunto de regras gramaticais da língua.

Sabemos que no ensino-aprendizagem de LE, a abordagem adotada pelo professor exerce uma grande influência no estabelecimento dos papéis dos participantes do processo. Quanto aos papéis aventados aos professores, pode-se afirmar que o professor é preponderantemente a figura central no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois tem seu papel vinculado à emissão e ao fornecimento de informações. Ele é a autoridade em sala de aula, quem detêm todo o saber, dominando e controlando as ações que nela ocorrem. Referente ainda aos papéis do professor na AG, salientamos que a ele cabe também o papel de “especialista, instrutor, administrador, organizador e disciplinador” (Souza 2003, p. 13).

No que diz respeito ao papel do aluno na AG, ele possui o de executor das tarefas estabelecidas pelo professor, assumindo uma postura passiva, não tendo com isso uma participação ativa na sua aprendizagem. Podemos afirmar que ele limita-se a ouvir, repetir e responder às perguntas feitas pelo professor, mas não como forma de interação, sendo suas respostas na maioria das vezes previsíveis.

Apesar de todo o movimento comunicativo, a Abordagem Gramatical ainda continua viva nas escolas públicas, particulares e cursos de língua (cf. Sandei, 2005). Atribuímos esse fato à baixa competência lingüístico-comunicativa de muitos professores de línguas que, por não serem proficientes na L-alvo, preferem continuar imersos nessa linha tradicional de ensino, já que ela exige poucas habilidades por parte do professor, tanto lingüisticamente quanto na preparação de testes (Brown, 1994).

Contudo, reconhecemos que existem professores de LE que possuem uma fluência satisfatória na L-alvo. Entretanto, esses preferem adotar uma abordagem estruturalista em suas aulas, não fazendo o uso efetivo da L-alvo, ministrando suas aulas na língua materna. Além disso, podemos também ressaltar que uma sala de aula em que a abordagem formalista seja a dominante, pode haver momentos de uso da Abordagem Comunicativa e vice-versa.

Por ainda exercer influências no ensino de LE, achamos relevante citar também no nosso trabalho o método a seguir.

2.1.1.2 – MÉTODO AUDIOLINGUAL

Essa tendência surgiu nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, pois o exército americano tinha uma necessidade premente de formar soldados falantes de outras línguas. Ela nada tinha de novidades, pois era uma “re-edição” do método direto, mas várias universidades se interessaram pela experiência, pois ela estava sistematizada por lingüistas aplicados como Robert Lado, Charles Fries e Nelson Brooks (cf. Silveira 1999, p. 64).

A partir da década de 50, o método do exército foi sendo refinado e tornou-se o que conhecemos hoje como Método Audiolingual. Suas principais características são (cf. Silveira, op.cit.):

- os aprendentes devem primeiro ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever algo na língua;
- depende-se da mímica, da memorização, da aprendizagem intensiva através da repetição;
- há pouca ou nenhuma explicação gramatical; espera-se que o aluno aprenda a gramática indutivamente;
- respostas certas são reforçadas;
- uso efetivo de gravadores e laboratório de línguas.

No Método Audiolingual, a língua é um conjunto de hábitos a serem formados, e há grande preocupação em evitar que os aprendentes cometam erros. Então, as estruturas da língua são apresentadas gradativamente, pois não se pode correr o risco de internalização do erro.

O aprendente adquire-aprende a língua através de exaustivos exercícios de repetição até a automatização, e o seu papel é o de seguidor das técnicas de treinamento do professor,

bem como são desencorajados a fazer qualquer tipo de pergunta. Já o papel do professor é o do “modelo” e o do controlador.

Concernente à gramática, sua aprendizagem se dá por “analogia indutiva” (cf. Leffa 1988, p. 202) e, como no Método Direto, o aprendente é exposto aos fatos da língua. O uso da língua materna é proibido bem como a tradução nos estágios iniciais. Sua ênfase se dá mais na estrutura e na forma do que no significado; os aprendentes são levados a “*saber como dizer e não o que dizer*”.

Assim, problemas começaram a aparecer, pois existia a necessidade de formular novas frases e a língua não podia ser considerada somente um conjunto de hábitos. Então, a competência na L-alvo sobrepujava a boa performance e o domínio da língua.

O audiolingualismo teve primazia no ensino de línguas até a década de 70, quando o automatismo da aprendizagem foi questionado. Em contrapartida, a idéia de teorias de aprendizagem voltadas ao cognitivismo e humanismo começaram a ser difundidas. Uma grande efervescência nas pesquisas lingüísticas se iniciou e o paradigma funcional ou interacional começa a se consolidar, onde os estudos sobre o uso social da língua são priorizados em detrimento da forma.

2.1.1.3 – ABORDAGEM COMUNICATIVA

“A abordagem comunicativa não é, pois, uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e como se ensina outra língua”.

(Almeida Filho, 1993)

O movimento comunicativo tem suas origens nos teóricos funcionalistas da Escola de Praga e da Tradição Britânica (Trentim, 2007). Na década de 70, é mais intenso o interesse sobre os aspectos sociais da linguagem. A Abordagem Comunicativa, doravante AC, surgiu em um contexto em que se preconizava o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação social. Essa nova abordagem parte da concepção de aprender língua

para a comunicação. Nos seus primórdios ela foi caracterizada como abordagem nocional-funcional.

Em 1972, o lingüista britânico David Wilkins escreveu um documento preliminar que serviria de base para se desenvolver currículos comunicativos para o ensino de línguas. A rápida aceitação dessas idéias por especialistas britânicos e por autores de renome deu proeminência nacional e internacional ao ensino comunicativo de línguas, o que acabou consolidando a Abordagem Comunicativa. Podemos dizer que a contribuição de Wilkins foi uma análise dos significados comunicativos que um aprendente de línguas necessita entender para se expressar. Wilkins (1976) dividiu as noções em duas categorias:

- *Categorias semântico-gramaticais*: expressam noções gerais de tempo, espaço quantidade, caso etc.;
- *Categorias de funções comunicativas*: expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Expomos a seguir as principais características da AC, segundo Pedreiro (2002):

- as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) são vistas de maneira integrada;
- a AC considera as variantes da L-alvo e as situações reais de comunicação que o aprendente possa vir a entrar em contato, e a aula procura prepará-lo para tal;
- as atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante e/ou necessário para o aprendente;
- ao fazer uso de textos, esses devem ser autênticos;
- a aquisição da L-alvo acontece através da mesma, interagindo-se na L-alvo;
- em sala de aula, o professor controla sua linguagem, assim como um adulto o faz enquanto conversa com uma criança;

- o professor é um facilitador;
- a proficiência se desenvolve gradativamente;
- não há uma única e correta metodologia;
- a explicação de itens gramaticais ocorre quando essa necessidade é sentida por parte do aprendiz;
- o ambiente em sala de aula deve encorajar o aluno;
- a sala de aula é considerada uma ilha cultural.

Na AC, a concepção de língua/linguagem é aquela que a vê como um instrumento de comunicação onde a linguagem tem um significado real e a língua é adquirida através de situações reais de interação através de negociação de sentidos. Para Almeida Filho (1993), essa concepção traz a necessidade de essa língua ser desestrangeirizada, e para que isso aconteça é necessário que ela seja “aprendida para e na comunicação”. Nessa abordagem, o aprendiz é incitado a comunicar-se desde as primeiras aulas na L-alvo.

Ensinar uma nova língua na AC é então organizar experiências de aprender que atendam ao interesse e necessidades do aluno para que ele seja capaz de usar a língua em situações de interação com outros falantes-usuários dessa língua, levando em consideração as diferenças individuais concernentes às variáveis sócio-afetivas (motivação, ansiedade, inibição, empatia, autoconfiança), conforme Genovese (s/d).

Concernente a aprender LE na AC, ela se dá de forma consciente, através das relações interativas entre professor e aluno e de aluno com outros alunos na sala de aula. Segundo Almeida Filho (op.cit., p. 15), numa abordagem contemporânea de aprender línguas, aprender significa uma busca por “experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes”.

Os papéis do professor e do aluno na AC foram redimensionados, onde o professor deixa de ser um mero *instrutor* na AG e passa a ser o *facilitador* do processo comunicativo. É o professor que, além de planejar, monitorar e auxiliar os alunos no desenvolvimento de tarefas, também proporciona condições para uma aprendizagem consciente, estabelecendo situações que promovam a comunicação entre os alunos e ele próprio.

No que se refere ao papel do aluno, a AC também deu uma nova dimensão ao mesmo, onde os aprendentes passam a ser os principais responsáveis pela sua aprendizagem, bem como participam ativamente, pois se tornam colaboradores dentro do grupo. Seu papel torna-se relevante, pois eles expressam suas opiniões, propõem idéias e negociam significados na medida em que constroem conhecimentos na interação com o outro.

Portanto, o professor deve estar sempre consciente de suas ações em sala de aula para que sua prática seja uma maneira de melhorar o ensino. A tarefa de ensino deve ser cercada de auto-avaliações e reflexões/reavaliações, sempre tendo em mente as necessidades dos alunos.

Na AC, a sala de aula deve ser um cenário social de ensaios para o uso nos estágios iniciais e deve ser encarada como o “locus” de uso real da linguagem. As aulas devem ser vistas como um oásis de insumo útil na nova língua.

2.1.1.4 – ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR

Para Almeida Filho (1997), a abordagem de ensinar se manifesta através de três elementos fundamentais que são os conceitos de ensinar, de aprender e os conceitos de língua/linguagem e língua estrangeira. Portanto, com base nessas concepções, a aula de LE vai tomando forma durante o processo de ensino aprendizagem de LE.

Para esse mesmo autor (op.cit., 1997), outras forças também influenciam o processo e estão além da abordagem de ensinar do professor, podendo gerar resistências e dificuldades para o ensino e aprendizagem. Dentre elas podemos citar a abordagem (cultura) de

aprender¹⁰ do aluno e a abordagem do material didático adotado (diga-se a abordagem do autor deste). Todas essas abordagens unidas são passíveis de conflitos e o professor tem papel fundamental nesse momento, atuando como mediador do processo. O professor tem ampla consciência de que essas forças fazem parte do processo; compreendendo-as, ele pode ser capaz de ser sujeito de sua própria prática e conscientizar-se dos passos que toma enquanto ensina.

Segundo Prabhu (1990), o professor pode compreender e aplicar um determinado método e ensinar segundo o senso de plausibilidade, ou seja, ele compreende sua prática recorrendo à sua experiência de aprendiz de línguas, a seus conhecimentos, à sua prática pedagógica, aos conhecimentos dos métodos existentes e à sua intuição de fazer a aula acontecer de modo diferente.

De acordo com Prabhu (2005, *apud* Sandei, 2005),

o senso de plausibilidade é um sentido ativo em desenvolvimento de maior probabilidade que surge da experiência passada, influencia a ação atual e é influenciado/modificado pela experiência contínua, não uma crença inalterada, muito menos uma questão de “verdade” (o que quer que possa significar). Uma “teoria pessoal” do professor é um outro nome para ele.

Dessa forma, podemos concluir que os professores, quando adentram seus “cenários”¹¹ de ensino, agem de acordo com ou orientados por uma dada abordagem, que é influenciada pelo seu “habitus”, suas experiências vividas como aprendente, quer seja de línguas ou de outras disciplinas que irão resultar no comportamento e nas ações que professor tomar em sala de aula.

Entende-se por “habitus”, segundo Bourdier (1993, *apud* Almeida Filho, 1993, p. 20), um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia.

¹⁰ Para Almeida Filho (1993, p. 13), cultura de aprender são “maneiras de estudar, de se preparar para o uso e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”. Citando Barcelos (1995), cultura de aprender é o termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo de aprender, constituído de crenças, concepções e mitos sobre a aprendizagem de línguas.

¹¹ Utilizamos aqui a palavra *cenários* como uma maneira de descrever a sala de aula.

Outros fatores que podem influenciar na abordagem de ensinar do professor são os filtros afetivos (motivação, confiança, bloqueios) dele e dos alunos. Essas variáveis, de acordo com pesquisas realizadas na última década, confirmaram estarem ligadas ao sucesso do aprendente no processo de aquisição-aprendizagem da língua-alvo. Elas podem ser classificadas numa das três categorias seguintes, segundo Krashen (1982):

- ❖ **MOTIVAÇÃO:** *Aprendentes com alta motivação geralmente se saem melhor na aquisição-aprendizagem de uma segunda língua;*
- ❖ **AUTOCONFIANÇA:** *Aprendentes com autoconfiança e boa auto-imagem tendem a obter melhores resultados na aquisição;*
- ❖ **ANSIEDADE:** *baixa ansiedade parece favorecer a aquisição, seja ela em nível pessoal ou coletivo.*

Com tantas influências recebidas na sua abordagem de ensinar, é mister que o professor reveja sua prática de ensino, ajustando-a sempre que necessário. Para tanto, é preciso que o professor faça a análise de sua própria abordagem através de gravações em áudio ou em vídeo e transcrições de suas aulas.

Corroboramos Almeida Filho (1993, p. 13) quando este assevera que para que ocorram mudanças profundas e inovações no processo de ensino-aprendizagem de línguas, são cruciais novas compreensões críticas da abordagem de ensinar dos professores e da abordagem de aprender dos alunos. Esse melhor entendimento dos envolvidos no processo engloba também as concepções de ensinar e aprender que o professor possui sobre língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma língua, que estão subjacentes às atividades realizadas pelo professor em sala de aula. Portanto, mudanças, caso necessárias e desejadas, precisam ser precedidas de um melhor entendimento das abordagens dos principais agentes do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Abriremos um parêntese para falarmos dos dois termos que são o cerne do processo de aprender e ensinar línguas quais sejam ensinar e aprender. A palavra “ensinar” vem do

Latim “insignare” e tem seu significado principal como marcar, destacar. Contudo, podemos concebê-la também como o ato de passar, transmitir, dar oportunidades de aprendizagem. No momento presente, já podemos admitir que “ensinar” está além desses conceitos iniciais e vai além da pura e simples transmissão de conhecimentos, pois é necessário perceber que neste processo está um ser humano em evolução através do aprendizado.

No que tange ao conceito de aprender, concebemos como tomar conhecimento de, através do estudo e da observação. Para Moita Lopes (1996), “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura”. Ainda conforme Moita Lopes (op.cit., 1996), “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos.”

Concebemos ensinar LE, então, como a construção do conhecimento para e com os aprendentes. De acordo com Almeida Filho (2005), ensinar é viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua num ambiente formal institucional (...) orientada por uma abordagem/filosofia vigente (...). No ensino de LE, o professor é o indivíduo que vai “guiar, capacitar” o aprendente a envolver-se nas situações de aprendizagem.

Brown (1987) nos apresenta o ensino como a ação na qual alguém assume o lugar daquele que demonstra algo e ministra conhecimento para outras pessoas. Já a aprendizagem, para este mesmo autor, é um processo ou prática que possibilita ao indivíduo adquirir ou apropriar-se de um conhecimento através de seu estudo, de experiências ou instrução resultando em uma mudança de comportamento.

O que leva um professor a ensinar como ensina é a sua própria abordagem de ensinar, que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido. É ela quem orienta as ações e decisões do professor em sala de aula como já citamos anteriormente, por ser de ordem abstrata e nem sempre explicitada e conhecida pelo professor (Almeida Filho, 1993/2002, p. 18). O professor deve atender a certos requisitos para ser considerado profissional. Os principais requisitos são os seguintes: ser capaz de explicar por que trabalha da maneira que trabalha e por que obtém os resultados que obtém, ser capaz de gerenciar sua

aula, sua sala de aula e as relações interpessoais dentro dela, ser mestre em tomar decisões em tempo real para solucionar problemas e ter autonomia profissional (Almeida Filho, 1993). Então, para que ocorram mudanças na prática pedagógica do professor, ele precisa estar ciente da abordagem que subjaz sua prática, bem como de suas crenças pedagógicas, pressupostos e valores, dentre outros. Para que o professor se torne sujeito consciente de seus atos, ele precisa observar os outros ou se auto-observar através das atividades que realiza em suas aulas e extensões, porque às vezes podemos encontrar dissonâncias entre a abordagem que o professor afirma ter (ou a que desejaria possuir) com a abordagem que norteia a sua sala de aula (ou seja, sua real abordagem). Isso é o que podemos chamar segundo Almeida Filho (1997) de um sintoma de trincamento de abordagem: a dicotimização entre a abordagem vivenciada na prática de ensinar e uma abordagem desejada e declarada. Ainda conforme o estudioso acima citado, todas as tarefas do professor de línguas contemplam, pelo menos, quatro dimensões da prática, as quais já foram explicitadas e podem ser visualizadas na figura I (p.23).

Faz-se necessário, então, segundo o autor, observar essas decisões tomadas pelo professor dentro da operação global de ensino, para conseguirmos chegar até a abordagem nela vigente. Abordagem vigente é aquela que rege o ensino-aprendizagem sem nisso distinguir a abordagem particular de quaisquer dos agentes. Ela pode ser uma fusão de tendências ou nuances de abordagem compatíveis ou uma predominância da abordagem de um dos agentes sobre os demais.

Entretanto, a reflexão e confrontação do professor com a sua abordagem podem fazê-lo não alterar sua prática e tampouco suas concepções de língua/linguagem e ensinar e aprender por estar acostumado com sua rotina e até mesmo pelo medo de mudar, medo do novo. Para que ocorram transformações, primeiramente o professor precisa querê-las, renovando sua prática pedagógica para então tomar decisões mais conscientes em sala de aula.

Almeida Filho (1993, p. 19) reconhece que, para que a abordagem seja alterada, é fundamental que o professor reflita sobre as novas transformações e ao mesmo tempo faça um aprofundamento da base teórica que explica sua prática de ensino. Ainda conforme o estudioso, as mudanças duradouras de fato na abordagem só acontecerão na prática

pedagógica do professor após reflexões e formulação de novas concepções teóricas de linguagem, aprender e ensinar a língua-alvo.

Porém, mudanças fortemente enraizadas só acontecerão na prática pedagógica se o professor buscar reconhecer uma configuração de suas competências¹², as quais são o cerne de sua filosofia de ensinar. A qualidade do trabalho do professor de línguas vai depender dessa configuração.

Não estamos tratando aqui dos quesitos básicos para que um professor inicie sua carreira, ou seja, o conhecimento do idioma e uma noção de como proceder para ajudar o aluno a adquirir-prender a língua-alvo, mas sim de construtos teóricos que dêem sustentação aos atos tomados pelo professor no ensino-aprendizagem de outra língua.

Almeida Filho (2005) assevera que o modelo da operação global de ensino prevê que as competências permitem a ação de ensinar a partir das concepções constitutivas de abordagem ou filosofia de ensinar. Afirma ainda que a abordagem é na realidade a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, instituições, conjecturas, convicções etc.) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais.

Desde 1993, Almeida Filho vem postulando a existência teórica de cinco competências básicas de um professor de línguas (no nosso caso), as quais expomos a seguir:

- ❖ **COMPETÊNCIA ESPONTÂNEA OU IMPLÍCITA** de ensinar é a competência primeira e básica de todas as competências e abarca as intuições, crenças e experiências vivenciadas pelo professor enquanto aprendiz e como professor de línguas.

- ❖ **COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA** é a capacidade de poder fazer uso (saber sobre e saber falar) da língua-alvo no processo. Ela dá condições ao

¹² Bases de conhecimentos informais (de crenças, prioritariamente) de capacidade de ação, deliberação de como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor (Almeida Filho, 2006). São os saberes e habilidades em várias composições (Almeida Filho, 1991).

professor de propiciar aos aprendentes experiências com e na língua-alvo em situações de uso que sejam significantes e relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

- ❖ **COMPETÊNCIA TEÓRICA** é a que agrega as concepções ou o saber consciente do professor através de seus estudos, de autores e até mesmo de seus mestres formadores. Cabe salientar que essa competência só se instala no professor se esse desejar caminhar em busca do “novo”, em busca de novas concepções sobre a sua prática de ensino, podendo com isso explicar o que faz e por que o faz desta maneira com base em teorias e estudos formais.
- ❖ **COMPETÊNCIA APLICADA OU SINTETIZADA** é a competência que sintetiza a competência teórica e a implícita por tornar-se a junção, uma mistura da teoria com a prática e fortalecida por um saber consciente. Almeida Filho (no prelo) nos diz que essa competência vai gradualmente substituindo a implícita.
- ❖ **COMPETÊNCIA PROFISSIONAL** é onde o professor se torna consciente de seus direitos e deveres, de seu valor de ser professor e profissional, ciente dos papéis¹³ que deve desempenhar e principalmente do ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento e dos demais à sua volta nas comunidades profissionais.

Portanto, para poder ser considerado um professor competente, ele precisa estar em consonância com uma filosofia de aprender e ensinar línguas. Essa filosofia é a abordagem que, conforme Almeida Filho (1993/2000), é o conceito chave para a formação de professores.

Segundo Freire (1996),

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, sua dúvida e suas incertezas.

¹³ Faremos uma explanação no item 2.2 sobre os papéis do professor e do aluno.

O professor é o modelo e exemplo para seus alunos, portanto é necessário que esse tenha uma atitude reflexiva e crítica para que os aprendentes aprendam a conviver dentro do ambiente de aprendizagem.

2.1.1.5 – ABORDAGEM DE APRENDER DOS ALUNOS

A abordagem ou cultura de aprender dos alunos está intrinsecamente ligada à (cultura) abordagem de ensinar de professores e se caracteriza pelas maneiras de estudar para o uso da língua-alvo, consideradas por Almeida Filho (1993, p. 13) “normais” pelo aluno.

Entendemos, conforme Almeida Filho (1997), que os alunos trazem para a escola uma concepção, ou seja, crenças, bem como memórias de experiências passadas do que seja aprender uma língua estrangeira. No convívio diário com os pais e pessoas próximas, os aprendentes podem ter ouvido desses, situações de como aprenderam, de como foi para eles o aprendizado de LE. Podemos depreender do colocado acima a seguinte citação: “Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até mesmo do grupo familiar restrito em alguns casos” (Almeida Filho 1993, p. 13). Essas maneiras de aprender são transmitidas como tradição, através do tempo de uma forma “naturalizada”, subconsciente e implícita (op.cit., p. 13).

Acompanhando Almeida Filho, Barcelos (1995) concebe a cultura de aprender línguas como o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas.

Em sua crítica ao audiolingualismo na década de 60, Rivers (1964, *apud* Barcelos, 1995) afirmava que não se podiam aplicar exercícios mecânicos, automatizantes para os aprendentes de LE, mas sim deveriam ser levados em consideração as percepções, motivações e sentimentos dos alunos em relação à língua.

Segundo Breen & Candlin (1980), citados também por Barcelos (1995), os aprendentes de língua estrangeira irão se defrontar com a tarefa de descobrir como aprender uma língua e, portanto, cada um desenvolverá suas diferentes expectativas e estratégias sobre isso.

Há ainda que se considerar a possível ocorrência de conflitos entre as abordagens do professor (de ensinar) e dos alunos (de aprender). Essa divergência certamente ocasionará rupturas no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, podendo tanto o professor como o aluno experienciar situações de desânimo, fracasso e até mesmo a desistência do curso. Outrossim, essas rupturas e conflitos podem ter um aspecto positivo, possibilitando o crescimento de ambas as partes.

No que tange ao papel atribuído ao aluno, é notório que ele se torna co-responsável pelo seu aprendizado, mas não sabemos ainda se ele se vê como tal. Esses podem ter tanto visões equivocadas como percepções acertadas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Brown (2000) acrescenta que pesquisas realizadas com o intuito de identificar características do aprendiz de sucesso não tiveram resultados satisfatórios. Estamos citando aqui os “Estudos de Toronto” (Brown, 2000), que incitaram outros pesquisadores a se dedicarem ao tema. Portanto, espera-se do aluno uma consciência crítica de como ele está aprendendo para tornar-se sujeito autônomo de seu aprendizado, ou seja, no aprender a aprender.

Os artigos seminais de Joan Rubin (1975) e H. H Stern (1980) nos expõem vários pressupostos para que o aprendente seja um bom “adquiridor” da língua-alvo, dentre os quais destacamos: o aprendente deve assumir sua responsabilidade no seu aprendizado da L-alvo; precisa interagir com colegas e professor; deve cultivar a capacidade de pensar e se expressar na nova língua; necessita tentar entender o contexto; e estar aberto aos vários modos de aprender uma nova língua.

Citando Prahbu (2003, *apud* Almeida Filho, 2005), é necessário a orientação do aprendizado, sempre apoiando o aluno que se esforça em aprender, não criando mais obstáculos do que os já existentes, e sim minimizando ao máximo os que já existem, sempre embasados nas teorias adequadas.

Logo, a relação entre professor e aluno, bem como o sucesso do aprendizado de LE, depende também do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos,

sua capacidade de ouvir e ser ouvido, refletir e buscar criar “pontes” entre o seu conhecimento e o dos alunos. O aprender se torna mais prazeroso quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala: quanto mais bem cultivado esse sentimento, mais sucesso terá o aprendente na aquisição-aprendizagem da língua-alvo.

Reforçamos a posição de Rubin & Stern (1975,1980) quando esses nos colocam que o aprendente é o fator mais importante no aprendizado de LE. Vejamos a seguir a seguinte citação dos autores acima mencionados: *“sucesso ou fracasso serão determinados pelo que você mesmo contribuiu para o seu aprendizado”*.

Muitos aprendentes tendem a culpar os professores, as circunstâncias e os materiais pelo seu insucesso, quando as razões mais importantes para o seu sucesso ou fracasso podem ser encontradas nele mesmo.

Rubin & Stern (op.cit.) asseveram que o aprendente entenderá melhor como prosperar em seu aprendizado acentuando suas forças e minimizando os efeitos de suas fraquezas.

2.1.1.6 – ABORDAGEM DOS AUTORES DO LIVRO DIDÁTICO

Levando em consideração que a grande maioria das escolas de línguas se utiliza de LD para ministrar aulas, podemos afirmar que a abordagem do LD é uma das fortes influências no processo de ensino-aprendizagem de LE (Moura, 2005). Concordamos com Carmagnani (1999, apud Peralta, 2003) quando essa assevera que “o livro didático é ainda fonte de acesso ao ‘saber institucionalizado’ de que dispõem professores e alunos”.

Sabemos que o livro didático (LD) atualmente tornou-se o único material didático¹⁴ disponível utilizado nas aulas de LE (Almeida Filho & Consolo, 1991). Concebemos material didático neste trabalho como todo aquele material que é utilizado em situações de

¹⁴ Aqui, material didático são os recursos de que os sujeitos se valem no trabalho de assimilar ou fazer assimilar os objetos de conhecimento envolvidos no processo.

ensino-aprendizagem como um recurso que faz parte das condições necessárias ao êxito do processo. Dentre os materiais utilizados em sala de aula, sabemos que existem os mais e os menos especializados/elaborados, como o uso de revistas ou textos sem conexão com o assunto que está sendo tratado no momento. Portanto, selecionar materiais didáticos é considerar como critérios de escolha cada um dos elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de LE, quais sejam: os sujeitos envolvidos, os objetivos visados e a situação.

Almeida Filho (1991), em sua crítica ao uso quase exclusivo do livro didático nas aulas de LE (de 1º e 2º graus), chama atenção para o fato de que ensinar uma língua estrangeira é hoje sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um LD. Salientamos que, embora nossa pesquisa tenha sido realizada em uma escola particular, ela não está excluída do rol daquelas que se utilizam unicamente do LD.

Corroborando Coracini (1995),

o contexto escolar não conseguiu, ainda, abrir mão do paradigma “transmissão de conhecimento via livro didático” e a questão, talvez, não esteja em abandoná-lo simplesmente, mas sim em questionar essa ordem paradigmática que coloca o livro didático enquanto fonte única, universal de referência para a sala de aula.

Contudo, sabemos que a função primeira de um LD é a de apoiar o professor e o aprendente a efetivarem o processo de ensino-aprendizagem de LE. Divergentes opiniões rondam o uso do LD. Para O'Neill (1990, *apud* Morita, 1998), existem quatro motivos principais para usar livros didáticos nas aulas de LE :

1. Vários materiais, embora não sendo feitos especificamente para um determinado grupo, são adequados para as necessidades de vários outros grupos;
2. Os livros permitem ao aprendente rever o que foi visto e antever o que será dado;
3. Os livros têm boa apresentação. Para que o professor pudesse apresentar um bom material de boa qualidade, teria de gastar muito dinheiro, além de despende um tempo considerável;

4. Os livros didáticos permitem que o professor faça adaptações e improvise enquanto está ensinando.

Entretanto, não podemos afirmar que os LDs utilizados em nossas salas de aulas se adaptam totalmente às necessidades e interesses de professores e alunos. Asseveramos a idéia de Cunningsworth (1984), onde este defende que material bom é aquele que pode ser usado com a classe toda, com pequenos grupos e também individualmente, pois existem momentos distintos onde alunos necessitam ser atendidos como indivíduos e outros como membros de um grupo. Portanto, levando em consideração o acima exposto, é relevante que o LD atenda a todos esses quesitos da aula de LE.

Ainda de acordo com Cunningsworth (op.cit.), implicitamente todos os livros didáticos apresentam uma noção de abordagem e um desenho do planejamento. Sendo assim, a escolha do livro didático é de fundamental importância para o sucesso do ensino-aprendizagem e precisa estar fundamentada numa abordagem teórica sólida e numa análise de identidade do aluno que vai utilizá-lo. Podemos afirmar também que o LD é o instrumento no qual se revela o terceiro agente do processo de ensino-aprendizagem de LE, qual seja, o autor do mesmo.

Quando o professor dá ao LD o status de “fonte geradora de insumo”, acaba buscando e tendo no LD uma orientação para a sua atuação, que se inicia a partir do momento em que o professor começa a pensar no “que vai fazer” em sua aula. Ele busca no LD caminhos que o guiarão para algo agradável, dinâmico e interessante para o aluno.

Porém, sabemos que com a importação de livros didáticos, tivemos e ainda temos uma grande transmissão da cultura estrangeira realizada sem grandes questionamentos. Segundo Pereira (2000, p. 19-24), cabe destacar que muitos dos livros didáticos são repletos de textos que geralmente têm como finalidade principal a transmissão de idéias e valores advindos de uma cultura anglófona dominante que é repassada aos alunos sem nenhuma avaliação crítica dos conteúdos que são assimilados inconscientemente por esses.

É de suma importância que o professor faça uma análise crítica desses materiais principalmente para buscar discernir a abordagem nele prevalente e, se for necessário, efetuar as devidas alterações, bem como mudanças significativas na elaboração e produção desses materiais, tornando os assuntos relevantes para os aprendentes e fazendo despertar neles o interesse pelo aprendizado, já que muitas vezes a desmotivação do aluno se deve aos materiais didáticos utilizados (Consolo, 1992).

Sabemos que, subjacente à abordagem do livro didático, existe a abordagem do autor do material que está sendo adotado em sala de aula. Segundo os autores do livro didático adotado na sala de aula observada, foram ouvidas opiniões de professores ao redor do mundo para a sua elaboração, por ser um material que é usado mundialmente.

Concluiu-se que cada situação de ensino é única e por isso resolveu-se fazer um material flexível que pudesse atender aos aprendentes dos mais variados níveis. Então, os autores se referem ao seu material como aquele que dá ênfase “ao falar a L-alvo” e, para que isso ocorra, acreditam que três pontos são cruciais: gramática, vocabulário e pronúncia, sendo que nesse material eles possuem o mesmo nível de relevância. Com isso, acredita-se que as lições estão direcionadas e dão aos aprendentes um aprendizado concreto e um senso de progresso.

Consideramos o material utilizado gramático-estruturalista com nuances comunicacionais, pois atividades comunicativas, interativas e em duplas e grupos aparecem em todas as lições. Salientamos ainda que, na AC, os materiais devem ser aqueles que incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou precisa. Acreditamos que o LD utilizado preencha em parte esse requisito, pois apresenta materiais visuais que fornecem insumo para discussões na L-alvo.

2.2 – PAPÉIS DOS AGENTES DE SALA DE AULA (PROFESSOR, ALUNO E LIVRO DIDÁTICO) NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Para compreendermos o termo “papel”, é necessário trazer alguns conceitos desse, tais como:

- “... uma parte que as pessoas desempenham na vida social...” (Widdowson, 1991, *apud* Souza, 2003);
- “... um grupo de normas e expectativas aplicadas àqueles que ocupam uma determinada posição...” (Banton, 1965, *apud* Souza, 2003).

Podemos conceber “papel”, com base nos autores supra, como algo que se espera de alguém, como uma função do sujeito. Então, qual são os papéis dos agentes do grande processo de aprender e ensinar LE?

Citando Johnson (1983, *apud* Souza, 2003), “um dos deveres do professor é apresentar-se aos aprendentes com um material para a aprendizagem de habilidades cognitivas. (...) Os direitos do professor, entretanto, são os deveres dos alunos e os deveres do professor são os direitos dos alunos”.

Com isso, o professor tem seu papel entendido metaforicamente como uma *ponte* capaz de unir as ações de ensinar e aprender na sala de aula, sendo seu papel o de *facilitador* da aprendizagem. Para tanto, o professor deve criar uma atmosfera interessante e amigável para que se obtenha um baixo *filtro afetivo*¹⁵.

O professor, como *ser* consciente de seus papéis, segundo Le Boterf (2003, *apud* Saraiva, 2005), deve:

- ❖ agir com pertinência;
- ❖ mobilizar seus recursos em um contexto específico;
- ❖ mobilizar os recursos de uma rede, isto é, não pretender ser sozinho;
- ❖ saber integrar e combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- ❖ saber transpor a aprendizagem de uma para outra situação;
- ❖ aprender e (aprender a aprender) com as experiências vivenciadas.

¹⁵ Conforme explicitado no item 2.1.1.4.

Para Almeida Filho (2000), o professor na sala de aula de LE é alguém que deve ter como meta “desestrangeirizar”¹⁶ a LE para os aprendentes. Ele ajuda a fazer com que a língua não falada pelo aluno passe a ser parte de sua realidade. Ainda conforme Almeida Filho (2005), os papéis do professor numa visão contemporânea podem ser definidos como quem:

- ❖ conscientemente minimiza as diferenças de status/poder entre ele e os alunos através de um estilo democrático;
- ❖ age mais como um orientador do que autoridade máxima;
- ❖ é facilitador de atividades;
- ❖ está preocupado com aprendizagem individual, com estilos diversos;
- ❖ forma alunos que aprendem com crescente independência.

No que tange ao papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de LE, conforme citado no item 2.1.1.5, em uma visão contemporânea, ele deixa de ser um agente passivo e receptivo, seguidor das ordens do professor, e torna-se alguém ativo na sala de aula, contribuindo para o seu aprendizado de maneira que ele próprio faça suas escolhas e regule o seu ritmo de aprender.

Espera-se que os aprendentes tenham uma atitude mais crítica e reflexiva diante dos assuntos que lhes serão apresentados. Com isso, ele deixará de ser subestimado e considerado uma simples “*tábula rasa*” (cf. Freire, 1996).

Concernente ainda ao papel do aluno, Richards (1990, *apud* Barcelos, 1995) afirma que ele está relacionado com as suas abordagens de aprender, com suas atitudes em relação à aprendizagem e a sua caracterização da aprendizagem eficaz, dentre outros fatores.

Enfim, todos nós possuímos uma riqueza de conhecimentos que pode ser aplicada ao aprendizado de LE e, utilizando o conhecimento prévio, o aprendente poderá imprimir maior eficiência e proveito ao processo de ensino-aprendizagem.

¹⁶ Conforme Almeida Filho (1998/2000), o termo é utilizado para o professor que faz parte do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Referente ao LD, concebemos que ele concretiza uma proposta metodológica, articulando as formas de interpretação da realidade, ou seja, as visões de mundo do aprendente com as atividades que serão realizadas em sala de aula. Considerando a sua função primordial de desenvolver conhecimentos, competências e habilidades necessárias para uma inclusão crítica dos aprendentes na sociedade e no mundo, os aspectos pedagógicos devem ser prioritários e o LD deve fazer jus ao seu papel e à sua relevância no contexto escolar.

No próximo capítulo, dedicado à análise dos dados, direcionamos nosso olhar para a ação do professor-participante na busca das respostas para a pergunta de pesquisa deste estudo, mostrando fragmentos de aulas que nos permitem apontar e demonstrar a concretização das teorias abordadas no decorrer deste capítulo.

Ao entendermos que a abordagem de ensinar do professor se conceitua numa visão que ele pode formar durante seu processo contínuo de educação, de ensino e de aprendizagem, quando da interpretação e compreensão dos dados analisados, levamos em consideração as crenças, as concepções e a história de vida desse professor, juntamente com as visões e crenças da pesquisadora deste trabalho.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Somente o que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina.

(Moita Lopes, 1996)

3.1 – INTRODUÇÃO

Apresentamos neste capítulo a análise e discussão dos registros coletados durante este estudo, tendo como elemento norteador a pergunta de pesquisa apresentada no capítulo I, qual seja:

Dadas as manifestações de abordagem de três agentes (autor de livro didático, professor e alunos) nas cenas de ensino observadas, qual delas ou que combinação delas predomina?

Cabe asseverar de início que as observações foram obtidas por meio do acompanhamento atento de seis aulas típicas que reputamos representativas (típicas) da situação de pesquisa (sendo as três primeiras observadas, anotadas e não-gravadas e as outras três observadas, anotadas e gravadas) e de entrevistas gravadas em áudio com suas respectivas transcrições. Na realização da análise, fizemos a triangulação desses dados primeiro entre si e depois dos mesmos com o material didático utilizado nas aulas observadas para podermos discernir a abordagem vigente no contexto de pesquisa. A análise do LD adotado na mesma situação acrescenta outros dados importantes, através dos quais procuramos saber quais visões de língua/linguagem, ensino e aprendizagem estão nele contidas.

Destacamos ainda, conforme já informado no capítulo I, que o professor participante da pesquisa (doravante denominado “P”) é graduado em Letras – Inglês, mestrando em Linguística Aplicada e professor numa grande escola de línguas da capital federal há quatro anos. Ele apresenta um nível de proficiência na língua-alvo que lhe permite dar suas aulas na própria língua se assim decidir.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira parte apresentamos alguns recortes das ações e procedimentos de P nas três primeiras aulas observadas, sem gravações, mas com roteirização das mesmas para, em seguida, analisarmos e interpretarmos esses registros, tomando por base as três aulas típicas observadas, gravadas e transcritas. Na segunda parte, faremos a análise das entrevistas com os alunos e na terceira parte, a análise do LD adotado em sala de aula. Encerramos com o encadeamento das conclusões e considerações finais deste trabalho.

Procuramos neste capítulo responder à pergunta de pesquisa que orientou o trabalho, bem como temos o propósito de incentivar o professor-participante a refletir sobre a sua prática, fornecendo-lhe também um perfil das ações que permeiam a sua prática docente na sala de aula de LE. Reforçamos aqui que este estudo se propõe a analisar as abordagens a partir da aula concreta, de forma que fragmentos de aula observados nos permitam o reconhecimento de uma ou de outra abordagem dominante, a partir das concepções dos elementos língua/linguagem/ensinar e aprender LE subjacentes à aula.

Iniciaremos nossa análise com a apresentação de alguns recortes obtidos através da roteirização das três primeiras aulas observadas e não-gravadas, juntamente com suas respectivas notas de campo. Faremos essa descrição com o intuito de posteriormente, ao término dessa seção, comparar os dados obtidos em todas as aulas (gravadas e não-gravadas). Incluiremos nessas três roteirizações iniciais breves análises para que possamos situar o leitor quando da apreciação deste trabalho de pesquisa. Salientamos que análises mais detalhadas serão realizadas posteriormente quando da apresentação das transcrições das aulas observadas.

3.1.1 – PRIMEIRAS EVIDÊNCIAS

O professor participante iniciou com um “Bom Dia”, apresentando a pesquisadora aos alunos que ainda não a conheciam e disse-lhes que as próximas aulas seriam gravadas. Comunicou aos alunos que iniciaria com a correção do dever de casa. Cabe salientar aqui que esta é a segunda aula do semestre que se iniciava. O professor utilizou o quadro negro para fazer a correção, sempre chamando os alunos para participarem das respostas na correção oral e em seguida escreveu as respostas corretas no quadro negro para que pudessem fazer a

correção no livro de exercícios. Ele sempre corrige os alunos logo após algum erro, seja ele gramatical ou de pronúncia. Na seqüência da correção, ele explicou que no uso de *can't e can*, na sentença negativa, damos mais ênfase ao verbo modal.

O professor acompanhou o livro ao corrigir a lição e, na parte em que trata de vocabulário, indagou os alunos se eles se lembravam dos verbos vistos na aula anterior. A maioria dos alunos permaneceu em silêncio, já que o professor se serve exclusivamente da língua-alvo durante as aulas e é nítida a dificuldade de entendimento por parte dos alunos. No momento em que um aluno fez uma colocação na língua-materna, o professor emendou que o uso da LM não era permitido nas aulas. Depois de terminada a correção oral e checagem no quadro, o professor fez uma revisão oral de todas as perguntas, fazendo com que os alunos participassem daquele momento. Ao final, ele ainda indagou se alguém teria alguma dúvida e a maioria dos alunos diz que não. O restante da turma não se pronunciou.

A seguir, ele solicitou aos alunos que abrissem o livro didático na parte que contém uma seção de exercícios gramaticais, uma revisão do que havia sido tratado na aula anterior. Perguntou aos alunos se havia alguma palavra nova, e um aluno solicitou o significado da palavra *HEAVY*. Então, o professor tomou sua mochila e fez a demonstração do sentido da palavra através de mímica. O aluno mostrou entender o significado. É importante salientar que o professor sempre enfatiza a pronúncia das palavras, pedindo que os alunos repitam sempre após ele. Para a memorização das novas palavras, o professor se serviu do jogo da forca e trabalhou o vocabulário sobre compras, já que na próxima aula os alunos iriam tratar esse tema. O professor explicou o significado da palavra *shopping* dizendo que é o ato de fazer compras e não o local onde fazemos compras, já que existe essa confusão por ser um falso cognato, dando nomes de "*Shopping Centres*" da cidade. Terminou a aula passando um dever de casa e agradecendo a presença de todos.

Observando os primeiros registros de aulas, é possível a visualização de indícios de uma tendência à ênfase da forma da língua. Nesse excerto o professor manifesta que tem o papel de ensinar e assegurar que os alunos aprendam, sendo esse um dos princípios típicos da abordagem estruturalista. Essas evidências podem ser apreciadas ao longo da correção dos exercícios, através dos procedimentos utilizados, sejam eles: o uso da repetição das respostas, os cuidados com a pronúncia bem como exercícios para memorização de palavras. Outro

aspecto revelador desta tendência é o esforço do professor-participante em evitar que ocorra a interferência da L1 durante suas aulas. Temos aqui, então, as primeiras evidências de abordagem que permeia a sala de aula em questão.

3.1.2 – SEGUNDA CENA DE AULA

Até que todos os alunos entrassem em sala, o professor colocou uma música suave em tom baixo, aguardando a chegada e a acomodação de todos os alunos. Quando todos haviam chegado e se sentado, o professor os cumprimentou e disse que naquele dia eles dariam continuidade à aula anterior e iriam falar, então, sobre compras (*shopping*). Pediu que eles verificassem o vocabulário e se alguém tinha alguma dúvida. Um aluno questionou o significado do verbo comprar (*buy*) e o professor tentou explicar colocando o verbo num contexto (*Do you like buying clothes?*). A seguir, explicou o exercício de compreensão de linguagem oral, onde eles teriam que ordenar as frases. O professor prosseguiu a aula sempre utilizando a língua-alvo com os alunos. Eles ouviram as frases do exercício duas vezes. Na terceira vez, eles ouviam e o professor questionava quais eram as respostas certas. Num outro momento, P solicitou que os alunos fossem à página 116 do LD, onde existe uma seção da qual constam todos os diálogos dos exercícios de compreensão oral do livro. Ele tocou o exercício novamente para os alunos ouvirem e acompanharem o roteiro e depois checou dúvidas de vocabulário. Após isso, P pediu para que voltassem à página 42 e completassem os exercícios fazendo a correção oral e escrevendo as respostas no quadro negro. Perguntou novamente se eles tinham entendido os verbos, e um aluno disse que não havia entendido o sentido de *try on*. Então, o professor deu um exemplo, se servindo de mímica para sugerir o significado verbal.

Na seqüência, começou a explanação gramatical de *LIKE, DON'T LIKE, LOVE E HATE* fazendo desenhos de carinhas no quadro como símbolos para esses verbos. Explicou que após esses verbos usamos *ING* e deu exemplos de verbos. Explicou que o verbo *Listen* não dobra a última consoante porque a sílaba mais forte é a primeira. Fez a explicação gramatical no quadro usando exemplos.

No quadro de gramática na seção específica que o LD possui, P pediu que um voluntário lesse o quadro de gramática. Pediu então que eles fizessem os exercícios na página 129. Enquanto os alunos faziam os exercícios, o professor colocou música suave e deu em

torno de 10 minutos para eles completarem os exercícios. Interrompeu os alunos indagando se eles haviam terminado o exercício. Eles pediram mais alguns minutos que foram concedidos. Durante a realização do exercício, o professor permaneceu sentado aguardando os alunos terminarem. Os alunos estavam concentrados no exercício e alguns se ajudavam mutuamente. Quando eles terminaram, P começou a correção oral no quadro, sempre perguntando aos alunos e fazendo-os participar das respostas. Escreveu todos os verbos que estavam no exercício no quadro e fez a correção escrita não sem antes dar exemplos de uso dos verbos vistos. Solicitou que eles escrevessem frases sobre si mesmos usando os verbos vistos e, após isso, cada aluno iria ler sua frase. Fez a correção oral da pronúncia imediatamente após cada aluno ter lido (sempre corrigindo desta forma). Então, começou a fazer a correção em círculos. Alguns alunos ficaram constrangidos, outros repetiam a palavra novamente após o professor tê-la dito.

Nessa seção, as abordagens do professor e dos autores do LD se fundem, havendo momentos em que ocorre o predomínio de uma delas. O que podemos observar aqui é que ambas as abordagens estão em consonância no que tange à linha teórica, evidenciando a prática da forma com a intenção do desenvolvimento da competência-lingüística.

3.1.3 - TERCEIRA CENA DE AULA

O professor iniciou a aula cumprimentando os alunos e passou à explicação do exercício que era continuidade da aula anterior, um exercício de leitura e interpretação de texto. Pediu que um voluntário iniciasse a leitura e após isso, os alunos teriam de completar dizendo quem passava mais tempo comprando, se homens ou mulheres. P sempre incita seus alunos a participarem das aulas pedindo respostas enquanto ele sempre oferece um retorno escrevendo no quadro. Depois de feita a correção, passaram para um exercício de pronúncia que consta do LD, repetindo os sons de acordo com figuras. Após ouvir e repetir, iniciaram um outro exercício que tem a estrutura de ditado; ouviram e escreveram as frases no caderno (num exercício que também está no LD). P efetuou a correção das frases escrevendo-as no quadro solicitando a repetição oral das mesmas pelos alunos.

Na seção de vocabulário e conversação do LD, o exercício sugere que os alunos trabalhem em pares utilizando as figuras do livro para montar perguntas e respostas usando

verbo + ing. Os alunos se sentaram em duplas e iniciaram o exercício. P ficou monitorando e ajudou os alunos com o vocabulário e a pronúncia. Quando terminou essa atividade, o professor começou a questionar os alunos a respeito de filmes, se gostavam de assisti-los, qual o estilo predileto, entre outros. Apresentou, então, trilhas sonoras de filmes e os alunos eram chamados a adivinhar a que filme pertencia aquela trilha. Usou primeiramente trilhas sonoras de desenhos animados e depois de filmes. Os alunos ficaram bastante animados com a atividade e pudemos perceber que eles se sentiram mais relaxados.

O professor voltou ao LD e fez a introdução da lição que tratava de filmes. Explicou e perguntou sobre a figura/foto que consta do LD (sobre o filme Ghost), se eles já haviam assistido a esse filme. Após isso, os alunos fizeram exercícios e um pequeno resumo sobre o filme usando os pronomes, sendo que o professor deu primeiramente exemplos no quadro.

Para a explicação gramatical dos pronomes, o professor desenhou uma tabela no quadro. Escreveu todos os pronomes na tabela e também frases exemplificando e pedindo que os alunos dessem as respostas. Um aluno disse que o objeto de *THEY* era *THEIR*. O professor explicou que *their* era um adjetivo possessivo, dando exemplos de frases com os pronomes. Colocou todos os pronomes no quadro. Pediu que os alunos fossem para a página dos exercícios (na parte gramatical) e então eles leram o quadro onde havia a explicação do fato. Depois da leitura, o professor pediu que eles fizessem os exercícios. Alguns alunos ficaram perdidos e não sabiam qual exercício era para ser feito.

O professor escreveu então no quadro as páginas onde estavam os exercícios de casa. Durante a realização dos mesmos, o professor colocou os sons dos filmes para os alunos ouvirem e fazerem os exercícios. Após isso, o professor passou a monitorar os exercícios. Em seguida, começou a fazer a correção no quadro. Escreveu as frases que deviam ser substituídas por pronomes no quadro. Os alunos demonstraram ter algumas dúvidas com o uso dos pronomes (substituição do nome pelo pronome). No segundo exercício, eles tinham de trocar os nomes por pronomes e a correção foi feita novamente no quadro. O professor avisou aos alunos sobre o dever de casa e após isso agradeceu a presença de todos desejando bom final de semana.

Nessa terceira roteirização realizada juntamente com as notas de campo, ressaltamos que as atividades realizadas – exercícios de repetição e estudo de pontos gramaticais descontextualizados – são de fundo estrutural. Contudo, ocorre um momento em que o professor-participante insere uma atividade comunicativizada¹⁷ (quando questiona os alunos a respeito de filmes) com o intuito de prepará-los para a atividade seguinte, que tem seu foco no código lingüístico.

Encaminharemos agora a análise das ações ou procedimentos de P registrados nas três aulas observadas e gravadas.

3.1.4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS GRAVADAS

A primeira aula gravada iniciou com a correção do dever de casa. Eram exercícios que constam do livro de atividades dos aprendentes. O professor fez a correção oral, sempre solicitando respostas dos alunos. Para facilitar a correção pelos mesmos, o professor escreveu as respostas no quadro. Nesta primeira atividade realizada, verificamos pontos que nos remetem à forma. P gastou em torno de quinze minutos para a correção e não houve questionamentos por parte dos alunos. Após a correção, ele comunicou aos alunos que naquele dia tratariam do tópico vestuário e iniciou fazendo desenhos no quadro.

Esta fase, de acordo com Almeida Filho (2004, p. 29-30), pode ser chamada de fase 1, onde o professor “cria” um ambiente propício ao desenrolar da aula. Percebemos na primeira aula transcrita mesclas de duas grandes abordagens querendo marcar a cena.

Excerto 1:

P – Look, this is a boy! ((Ele está desenhando)) Perfect! And this (...) this is a jacket!

AAA – ((Os alunos sorriem com os desenhos))

P – What’s this? (...) people, what’s this?

AAA – Shirt.

¹⁷ Aqui, entende-se comunicativizada como o uso de uma característica da AC, numa abordagem predominantemente gramatical, sem contudo ser capaz de mudar essa essência gramaticalista (Almeida Filho, comunicação pessoal).

P – Yes, and that’s the difference (...) this is a shirt and this is a t-shirt!

Yeah, but we use shirt for men (...) yes (...) and for women?((Pergunta aos alunos))

P – Mxxx is wearing a (...) ? (.....) blouse.

AAA – Blouse.

P – And this? ((Continua desenhando e fazendo perguntas aos alunos))

A1 – Skirt.

A2 – ((Pergunta em português)) Isto é uma saia?

P – Yes (...) skirt (...) Yes!! It’s perfect!

O professor procura iniciar sua aula com uma atividade que reduza ou mantenha o filtro afetivo baixo, criando uma atmosfera agradável e descontraída. Estabelece-se aqui a “confiança” (idem, p.30). Na fase inicial do aprendizado de uma nova língua, o aspecto afetivo tem uma dimensão fundamental. Afirmamos que nesse momento, os aprendentes estavam tranquilos e o professor envolveu-os na atividade (... *and this..? What’s this? ... People, what’s this?...*), solicitando que eles respondessem qual roupa o colega estava vestindo (... *Mxxx is wearing a...?*), o que tornou a aula de LE mais envolvente e interativa. Aqui, o professor nos dá indícios de que a grande abordagem em voga é co-adjuvante em sua aula, no que tange à aprendizagem ser um processo interativo, no qual os aprendizes usam a língua-alvo de maneira significativa. O mesmo pôde ainda ser observado no excerto a seguir:

Excerto 2:

P – And how about this?

A1 – Leg.

P – Legging. And those? Axxx’s (..)? ((Chama um aluno))

A3 – Jeans.

P – Jeans (...) and (...) Mxxx’s? ((O aluno não dá a resposta))

P – Trousers, yes? Trousers.

AAA – Trousers.

P – ((Aponta para os alunos e explica)) Jeans..... trousers.

Eh.....what else? On your feet, what do you have on your feet?

A1 – Shoes.

P – Shoes.....what else? What’s Dxxxxx wearing?

A2 – Tennis.

P – The sport? ((E faz mímica para explicar o jogo, querendo que a aluna complete “tennis shoes”))

A1 – Yes...

Percebemos nesse excerto que P procura chamar os alunos que não participam muito das aulas para que eles se envolvam na atividade. O professor mantém, contudo, o seu papel como central. P parte do pressuposto de que os alunos já tenham algum vocabulário sobre vestuário e continua sua explanação através de desenhos. O conhecimento prévio do aluno deve sempre ser resgatado para promover seu desenvolvimento e com isso, promover a interação professor-aluno-texto. Quando questionados sobre a palavra “tennis”, se seu significado era mesmo o esporte ou o calçado, um aluno se manifestou dizendo que não e o professor buscou o auxílio de gestos e mímicas para exemplificar o esporte. Essa é uma estratégia comumente usada por professores que lidam com LE. Segundo Sara Pinto (2002, p. 99), não há recurso mais eficiente, individual, expressivo, espontâneo e completo do que o elemento humano. Esses recursos espontâneos são ferramentas alternativas que o professor utiliza para atingir seu objetivo que é desenvolver a compreensão básica para, a partir dela, impulsionar a competência comunicativa e um meio para a interação de qualidade propícia à aquisição. Podemos remeter esse excerto a uma típica aula baseada na abordagem que tem seu foco voltado para o uso, onde o professor incentiva seus alunos a fazerem tentativas de comunicação, ajudando-os de todas as formas, chamando-os a trabalhar com a língua-alvo .

Excerto 3:

A2 – No.

P – No ((Sorrindo)) the sport ((Faz mímica)) “Tennis “ (...) yes?

AAA – Ah...!!!

P – Gustavo Kuerten plays tennis. We say trainers or we can say tennis shoes but not tennis.

P tenta trazê-los para uma situação real de modo que possam fazer a associação do gesto feito com um exemplo prático e conhecido por todos. Entendemos também que no recorte acima o professor tem a preocupação de negociar o sentido do que está sendo dito na L-alvo quando reconstrói a oração (na quarta linha do excerto), questionando e reorganizando a

sentença, de modo a associar e incorporar interesses, necessidades e vivências do aprendente ao que deve ser estudado. Podemos considerar esses ajustes como a “fala do professor”, que segundo Krashen, baseia-se numa forma de o professor agir e falar, de novo numa tentativa de fazer o aprendente compreender o que se diz na outra língua. Notamos nesse excerto que P encarna o papel de fornecedor de insumo compreensível na L-alvo e ele nos dá mais pistas de qual a abordagem prevalece em suas aulas. Podemos afirmar até aqui a existência de uma única abordagem que domina as aulas observadas, embora com nuances discerníveis.

Consideramos nuances discerníveis as características distintivas diferenciadoras de uma versão de uma grande abordagem gramatical. No caso desta pesquisa notamos a implementação de um método audiolingual contemporâneo, que tem o intuito de manter a filosofia gramatical básica e de parecer comunicativa/interacionista. Neste caso, portanto, temos uma abordagem gramatical atualizada que quer indicar acompanhar alguns traços escolhidos daquilo que é o desejo metodológico da época, ou seja, o de se ensinar comunicação já em comunicação. Salientamos que o “moderno” hoje no ensino comunicativo é, justamente, a utilização do método audiolingual atenuado dos seus excessos behavioristas e acrescido de traços da nova pretendida tradição comunicacional. O nome para esse fenômeno da transição entre abordagens, mais nítido na arena do método do que nas outras fases do processo de ensino é, justamente, *Método (Gramatical) Audiolingual Contemporâneo*. É esse o signo sob o qual trafegam os materiais de ensino “internacionais” das grandes editoras britânicas ou estadunidenses.

No excerto abaixo, o professor se serve do vocabulário já apresentado para explicar um ponto gramatical:

Excerto 4:

P – Pay attention here (...) leggings; trousers, bermudas shorts, all of them are with an “s” in English because you have two legs (...) yes? So it’s plural, yes? So you CAN’T say “my shorts is (...) NO, my shorts ARE black, (...) Yes? (...) plural (...).

O uso do plural exposto aqui, sem explicações gramaticais explícitas e nenhum uso do recurso da tradução, são indícios de que a abordagem do professor tem um significado real dentro de um contexto social e nos mostra que está centrada no uso, de acordo com

Widdowson (1991, tradução de J. C. Paes de Almeida Filho). Contudo, o aspecto formalista tem sua porção nessa aula (... *so, it's plural.../ ...my shorts ARE black.../... plural....*), mas ela não deixa de ser comunicativizada, pois como sabemos, a gramática, conforme a abordagem implícita nesse fragmento, deve ser inserida num contexto, e não abolida como acreditam alguns.

Excerto 5:

P – And this?

A2 – Gravata?

P – Tie, yes (.....) perfect! (.....) When this is opened ((Mostra o desenho do sweater e faz a pergunta)).

AAA – Jacket.

P – Jacket ((Repete a palavra após os alunos darem a resposta)). And when some men go to work (...), they wear a tie (....) and (.....) a suit. Men wear to work tie and a suit.

A2 – And “sutiã” teacher?

P – Bra ((Tenta desenhar, e logo após inicia o jogo de dominó)).

Observando os excertos apresentados, pudemos detectar que P se coloca na posição central assumindo o papel de controlador líder. Notamos que a prática para onde ele conduz a aula fornece insumo em quantidade suficiente para os aprendentes. No entanto, a participação deles é reduzida (somente A2 se envolve nessa atividade) tornando-os agentes predominantemente passivos no processo, isto é, que se inserem na interação somente quando solicitados. Hipotetizamos que essa participação apática dos alunos se deva ao fato dos mesmos possuírem uma abordagem de aprender em dissonância com a abordagem de ensinar do professor e do autor do LD. P gosta de enfatizar a pronúncia, procurando sempre repetir a palavra após os alunos, com o intuito da confirmação. A ênfase dada à pronúncia e a repetição nos remetem a uma abordagem que busca a pronúncia próxima à do falante nativo, pressuposto esse que invariavelmente marca o ensino audiolingual de base gramatical.

Ao término da apresentação, nessa atividade, P comunica aos alunos que eles iriam jogar dominó com o assunto recém visto. Pressupõe-se que o uso de jogos durante as aulas de LE ajuda na aquisição em ambiente descontraído. Porém, é imprescindível selecionar jogos relevantes, que façam sentido para o aluno e para o professor para que os jogos não sejam uma

entretida maneira de exercitar somente a forma da L-alvo. É interessante visualizar nesse excerto que cada momento da cena observada possui nuances de uma grande abordagem de ensino de línguas, quais sejam o uso da repetição dando ênfase à pronúncia, o uso de estímulo para as respostas e logo após o reforço dessas, tornando a aula um cenário de convivência dessas nuances.

Conforme citado no parágrafo anterior, temos aqui nuances do método audiolingual de base gramatical, onde ocorre a ênfase na pronúncia, na repetição e na prática de vocabulário. Mesmo quando é apresentado um jogo (de memorização da pronúncia), esse não deixa de ser um exercício de ênfase da forma, contudo é notória a tentativa de inserção de atividades diversificadas com a LE, na perspectiva de fugir do tradicional.

Na atividade que se seguiu, foi utilizado um vídeo constante no LD, onde os alunos têm a oportunidade de receber mais insumo compreensível na L-alvo com material autêntico, revisando o vocabulário concernente às roupas visto na lição anterior. É apresentada primeiramente uma seção com o vocabulário prévio a ser visto no vídeo, onde os aprendentes associam as palavras com as figuras e depois respondem a algumas questões que são referentes ao vídeo (um tipo de warm-up). Então, assistem ao vídeo para depois completar as lacunas.

A seguir, mostramos o quadro com o diálogo existente na atividade:

QUADRO III – ATIVIDADE DE VÍDEO

YOU HEAR	YOU SAY
_____ I help you?	Yes .What size is this shirt?
Let's see. A small. What _____ do you want ?	A medium.
_____ is a medium.	Thanks. Where can I try it on?
The changing rooms are _____ there.	Thank you.
_____ is it ?	It's fine. How much is it?
\$ 34,99.	Do you take American Express?
Yes, sir.	

Nessa dinâmica, o professor deixa que o LD tenha a abordagem dominante em sala de aula, pois é o momento em que é feita uma revisão das lições anteriores. Contudo, o foco da

atividade continua sendo a forma da língua. O professor passa a ser o coadjuvante do processo, dando instruções. A abordagem em destaque nesse momento é de fundo estrutural.

No LD, essa seção é chamada de “*PRACTICAL ENGLISH*” e os aprendentes primeiramente escutam o diálogo para, após isso, completarem as lacunas e num terceiro momento repetirem o texto, trabalhando aos pares. Como continuidade da atividade, o LD sugere um desempenho de papéis (*role play*), onde os alunos podem interagir, praticar as estruturas e o vocabulário previamente revisado.

Excerto 6:

P – So people, now, we’re going to page 52, please, here we have a photo, yes?(...) Yes, or no? (...) Can you see the photo? What can you see in this photo?

A1 – A mountain.

P – It’s Mount Rushmore, in South Dakota, we can see four faces, yes?

AAA – Yes!

P – And who are these people? NO idea?

AAA – The Presidents?

P – Yes, they’re the Presidents of the USA, so here we have their names, so the first president is George Washington; you’re going to listen and you’re going to match the others, ok? ((O professor coloca o exercício de compreensão oral)).

No excerto acima, o professor inicia sua atividade tentando buscar a participação dos alunos que é freqüentemente baixa durante as aulas. Alguns alunos apresentam pouco interesse pela aula, principalmente os mais jovens, não sentindo a necessidade de falar o idioma. Mesmo assim, P explora a figura/foto, constante do LD. O ponto gramatical a ser tratado nessa lição é o verbo ser/estar no passado. A preocupação com o envolvimento dos aprendentes é constante nas aulas observadas. Outro aspecto a ser salientado é a importância do tempo de espera do professor, que é reduzido. Na maioria dos casos, professores não suportam o silêncio, pois este nos remete à idéia de ausência, de falta de alguma coisa e acabam por interferir na fala do aluno ou até mesmo não deixando que o aluno responda, tomando a sua vez. Todo professor deve ter em mente a necessidade de esperar que o aluno formule suas respostas, opiniões e contribuições em geral.

Excerto 7:

P – So George Washington, Thomas Jefferson, Theodore Roosevelt, Abraham Lincoln.

AAA – ((Os alunos repetem os nomes))

P – So now we are going to listen and complete these parts here, ok? With numbers and dates. (...) Before we complete these, when we have this year ((escreve o ano no quadro)), how do you say this?

2007 – Two thousand and seven, ok? (...) When do we have 1999? We divide in two parts, ok; we say nineteen-ninety nine, yes?((Ele mesmo dá as respostas))

AAA – Yes.

P – So we're going to complete with dates and numbers in this green dialogue. ((Coloca o diálogo para eles ouvirem e completarem))

P – Repeat?((Entoa como que perguntando se eles querem ouvir mais uma vez))

AAA – Yes! ((Os alunos concordam que o professor coloque o áudio novamente))

P – So, he was president of the USA from 1881 to 1889. When was he born? He was born in Virginia and he was the third president (...) Ordinal numbers: fist, second, third.

Nesse excerto, o tempo de fala (teacher talk) de P é grande por ser uma atividade de compreensão oral. O professor dá as instruções de como o exercício deve ser realizado na terceira e quarta linhas desse excerto. Asseguramos que os alunos estão apáticos, principalmente os mais jovens. A participação constante é de dois alunos que supostamente já possuem um conhecimento prévio. Nessa cena, a abordagem do professor se funde com a do autor do LD, havendo momentos em que uma ou outra se sobressai. Contudo, podemos afirmar que não existem conflitos entre as duas abordagens, e sim uma convergência.

Excerto 8:

P – Verb TO BE, so in the present we say “the heads are from the four famous Americans”, in the past “They” (...)?

A2 – Where.

P – WHERE? (...) where is this: {e escreve a palavra no quadro} they WERE, ok? (...) they were all presidents of the USA. The first president on the left is Washington; he was the first

American president (...) so the verb to be in the past is simple, very simple, we have only two possibilities: WAS or WERE. When we have singular: I, he, she, it, I have to use?

A2 – Was.

P – WAS. And when we have WE, You, They, I have to use WERE (...) If I want to make it negative wasn't and weren't. So, simple, yes? Can you give me an example? (...) ((Longa pausa)). Thank you very much!! ((Ninguém deu o exemplo solicitado pelo professor)) (...) People?

A1 – He was born in 1920.

O professor sabe da importância de os alunos ajudarem na sua aprendizagem e interação, por isso ele sempre procura dar voz ao aluno. No entanto, os alunos aceitam sem questionar as colocações do professor tendo-o como a autoridade máxima, respeitando a relação naturalmente assimétrica de acentuada dependência entre professor-aluno, que é praticada e reforçada constantemente no contexto de sala de aula.

A gramática é ensinada indutivamente, com o professor criando andaimes para a compreensão do ponto gramatical. Segundo Krashen (1982), o insumo ótimo deve estar apenas um pouco além do nível de proficiência dos alunos (i + 1). Percebemos também que o professor tem a preocupação de corrigir a pronúncia de uma palavra, repetindo o que é dito pelo aluno (quando ele falou WHERE, ao invés de WERE). P também tem o papel de “treinador de pronúncia”, já que faz uso freqüente de um tom mais saliente para que o aluno perceba a pronúncia de uma palavra dita repetindo-a.

Excerto 9:

P – If I want to change this into a negative sentence?

AAA – He wasn't born in 1920.

P – And in the interrogative?

A2 – Was he(...)?

P – I put verb to be before the subject, ok? Was he born in 1990? Yes, he was or no he wasn't.

AAA – No he wasn't.

P – Now I want you to go to page 131, 5A (...) We're going to do the exercises. ((Os alunos fazem os exercícios propostos no livro, antes da professora fazer a correção no quadro)).

A abordagem formalista do professor-participante aflora nessa instância, onde ele deixa a nomenclatura bem explicitada. Aqui, P mostra-se fiel ao seu comentário na entrevista, onde diz que a gramática “... *tem que ser ensinada (...) os alunos precisam ter a estrutura da gramática...*” e segue a ordem do LD para a execução dos exercícios, deixando que este seja o fio condutor de sua aula e mais uma vez reitera sua fidelidade ao asseverar “*eu tenho que seguir fielmente o livro...*”, porém sabe dosar o seu uso, sempre procurando inserir novas atividades durante suas aulas. Conforme ele mesmo comenta: “... *o professor tem que saber escolher quanto tempo vai passar com uma atividade que não seja tão importante para os alunos...*”.

Outro ponto a ser destacado é a prática de escrever no quadro, seja como forma de correção ou como uma maneira de fazer com que os alunos relembrem palavras e expressões tratadas na aula. Essa prática parece comum entre os professores de LE persuadidos pelo protagonismo da forma na constituição da abordagem.

Excerto 10:

P – So students, can you say this in English?(...) Yes, you have to finish this page (...) Let's repeat: exercise B, so here we have: complete with a verb, yes? So let's do it together: What time do you (...) ? anything , any verb (...) textbook (...) textbook ((Alguns alunos estão perdidos)) you have to complete people (...) What time do you wake up, where else? Anything different? Other possibilities? What time do you (...) ?

A1 – Have lunch?

P – Ok, have lunch!

A1 - Study?

P – Ok, and then you have: do you like (...) ?

A2 – Sports?

P – NO, a verb, you have to complete with a verb!

Nesse excerto, mais uma vez o professor cria oportunidades para o envolvimento dos alunos na expansão de vocabulário, através de perguntas para propiciar/oportunizar situações em que se pratique a L-alvo (...*what time do you wake up?.../ have lunch?...study?*). No

entanto, talvez por este ser um grupo de nível elementar e com pouca competência linguístico-comunicativa, a atividade fica centrada no professor com a colaboração de A1 e A2. Os alunos citados são, a nosso ver, os que apresentam maior conhecimento da L-alvo, não ocorrendo a interação entre os outros alunos. Contudo, mesmo com esses alunos (A1 e A2), o envolvimento não vai além de estímulo por parte do professor e de respostas dos alunos, como podemos verificar na sétima e nona linhas deste excerto. O uso da repetição também se acentua na segunda linha, quando o professor solicita este procedimento. Podemos dizer que essa é uma prática comum entre os professores de LE, pois está diretamente relacionada com a “formação de hábito”, ou seja, a língua se representa como um conjunto de hábitos a ser formado através do ensino.

Mais uma vez detectamos traços componentes de uma abordagem de ensinar (a do professor neste caso) convergente com a caracterização clássica da filosofia gramatical. Neste caso as evidências são a prática da L-alvo e o uso da repetição.

Excerto 11:

P – Yes, and can you run? Can you run? Can you sleep? Can you (...) then you have to complete with a noun or the name of the person, program, etc...what kind of (...)

A2 – Film.

P – Film do you like? Or what kind of music (...) what do you think of (...)((longa pausa)) What do you think of Ratinho?(...) What do you think of Faustão?(...) you have to complete with a person (...) What's your favorite day of the week? (...) What's your favorite food?(...) and who is your favorite actor or actress or singer, ok?(...) Now, you have to ask your partner these questions, ok ?((Organiza os pares)) you two, two, two and you three. ((Os alunos trabalham em pares, fazendo as perguntas))

No recorte acima, P oportuniza momentos para que o aluno se comunique na L-alvo no trabalho em pares (vide terceira e quinta linhas) promovendo, assim, a interação entre eles. Identificamos nesse fragmento de aula aspectos reveladores de uma abordagem que dá ênfase à interação e ao trabalho em pares ou grupos. Também está explícito a fase de “*ensaio e uso*”, onde o professor cria oportunidades para que o aprendente se imagine em situações de uso.

Conforme Barbiratto (2005, p. 83), consideramos nesse excerto o uso de tarefas pré-comunicativas que têm o objetivo de preparar para a comunicação, mas há uma interação explicitadora “mascarada de comunicação”.

No próximo excerto, o professor constrói, juntamente com os alunos, um texto que servirá de exemplo para os mesmos como tarefa de casa, daí o motivo dele ser mais extenso que os outros.

Excerto 12:

P – So , he was a great president? Or a politician?

AAA – Politician or (...)

P – So let’s put president, ok? No? Not a great president?

A2 – Yes.....!

P – ((Risos)) So you decide if you put a president or a politician but in my opinion he was a great president. What else?

A1 – He was born in Minas Gerais.

P – Yes!

A2 – He was born in Diamantina.

P – He was born in Diamantina. Do you know when was he born?

A2 – 1920?

P – No. When?

A3 – I think 1902.

P – 1902?(...)1902? You have to check it; it’s your homework, ok? What else?

And something important about him?

A2 – Como eu digo “transferiu”teacher?

P – Transferred (.....).

A2 – He transfer the capital of Brazil...

P – Transferred.

A2 – The federal city (...) to Brasilia?

P – First, he built Brasilia, yes....? He built Brasilia and transformed Brasilia into the capital of Brazil (...) Good paragraph! So they made a survey in (...) Britain about the top people (...) the most important people (...). And here you have the results (...), ok?

Number six, yes? So who was the top British person of all the time?(...) In the BBC survey, the winner was Winston Churchill, he was a politician, yes? And other people in the top were Shakespeare, Nelson, John Lennon and Queen Elizabeth the first.... but the list was like this: number one – Churchill, number two – Runnel, an important Engineer, number three – It was Princess Diana , number four, Charles Darwin, number five – Shakespeare, number six - Isaac Newton , the scientist, number seven – Queen Elizabeth the first, number eight – John Lennon, number nine – Lord Nelson , number ten – Oliver Gravel, he was the leader of the English Revolution ((pausa longa)).

P – So, now I want you in pairs, to discuss what you think were, so, they have to be dead, ok the most important, the top three, in Brazil, (...) discuss(...)

AAA – ((Os alunos discutem o tópico apresentado))

P – Don't forget, people who are dead (...) or decide, three important people (...) yes (...)

P – So, Mxxxxxx and Sxxxxx, what are your top three?

Mxxxx and Sxxxx – the first, Ayrton Senna, he was a famous pilot...

P – Driver...

Mxxxxx – driver.

P – Pilot is for planes, airplanes.

Mxxxxx – Driver, two, Juscelino Kubstchek , he was a president famous.

P – He was a famous president of Brazil, ok?

Reconhecemos aqui que, através de andaimes facilitadores fornecidos pelo professor, o aprendente constrói o seu discurso. P mostra sua disposição em auxiliar os alunos para que a sua produção discursiva seja mais criativa. Seu objetivo nessa atividade foi o de uma construção conjunta de conhecimento. O papel do professor aqui é o de facilitador.

Temos mais uma evidência nessa passagem de mescla de abordagem que P insere em suas aulas. Nos excertos 11 e 12 fica claramente exposta a utilização da abordagem que mais abarca os construtos teóricos para que ocorra a aquisição-aprendizagem de LE.

3.1.5 – ANÁLISE GERAL DAS AULAS (NÃO-GRAVADAS E GRAVADAS) CONTRAPOSTA AO DIZER DO PROFESSOR

Apresentamos aqui considerações adicionais em torno da análise das aulas não-gravadas e gravadas, juntamente com algumas respostas obtidas por meio da entrevista realizada com o professor-participante da pesquisa.

Avaliamos que uma dificuldade que o professor encontre em ensinar nesta turma se deva ao fato de que, por serem iniciantes, os aprendentes possuem pouco ou nenhum conhecimento prévio do idioma. Cabe salientar também que a turma é heterogênea, sendo constituída de quatro adolescentes e sete adultos.

Notamos que o professor-participante tem a concepção de que é responsável pelo aprendizado do aluno para um bom andamento do processo. Para P “... *o professor tem que tentar ao máximo (...) estimular, dar várias atividades para que o aluno possa aprender (...)*” mesmo quando afirma que o papel do professor é o de mediador ou de facilitador do conhecimento.

Percebemos que P cumpre esse papel de professor quando fornece muito insumo na L-alvo e procura sempre introduzir atividades diferentes que motivem seus alunos, como música e jogos: “... *eu procuro dar música (...)os alunos adoram música, (...) alguma atividade diferente...*”.

Confirma o conceito de que a sala de aula deve ser um ambiente tranquilo, um cenário social quando diz que procura “... *trazer alguma coisa que seja relativo à vida deles (...)* *alguma coisa que eles não percebam que está sendo cobrado...*”, promovendo a aprendizagem consciente e inconscientemente, preocupando-se em buscar várias maneiras de conseguir “... *atingir os vários tipos de inteligência dos alunos...*”.

O professor-participante tem uma preocupação constante com o bem estar dos aprendentes ao tentar criar em vários momentos observados um ambiente positivo e harmonioso. Também se mostra um professor reflexivo quando diz: “... *acho que o professor*

deve estar disposto a enxergar o aluno e ver assim, será que isso está dando certo? (...) Se isso não está dando certo, o que posso fazer para melhorar isso?...”

P sempre busca melhorias para suas aulas, bem como de um maior aproveitamento e conseqüente aprendizagem de seus aprendentes.

A concepção de abordagem no que se refere ao aprender uma nova língua do professor-participante é a de envolver os alunos em situações, por meio de atividades que incluam conversação e discussão, diálogos, desempenho de papéis (*role play*) e simulações entre outros, sempre relacionadas com seu contexto social. Entretanto, como já pudemos verificar, a abordagem que permeia as aulas observadas é a entremeada de reflexos de uma desejada abordagem comunicacional.

Uma evidência do exposto pode ser visualizada nos excertos 8 e 9, nos quais o professor-participante tenta criar um contexto para a conversação, mas o foco necessário em regras domina os fragmentos citados. A criação de situações reais de uso da L-alvo não é facilitada com o predomínio da abordagem gramatical.

Em alguns aspectos, a abordagem do professor-participante converge com a AC, como quando procura manter o filtro afetivo baixo para propiciar a aquisição, porém confirma sua prática de fundo gramatical em sala de aula na entrevista quando assevera que sua abordagem é “ecclética”. Afirma que “... a gramática é a base, é super importante e tem que ser ensinada...”, mostrando a sua visão de fundo da importância do aprendizado da forma, da estrutura da L-alvo.

Com isso, cremos ver fortalecida a hipótese de que a sua prática converge com suas concepções, podendo afirmar que ela se dá através de nuances da abordagem gramatical com as marcas estrutural/situacional/audiolingual e da abordagem comunicativo-interacionista, vislumbradas nas situações observadas nas aulas gravadas e não-gravadas, conforme excerto 1, quando o professor inicia a sua aula com uma atividade que mantenha o filtro afetivo baixo e ocorre o envolvimento dos aprendentes na atividade; nos excertos 4, 5, e 8 quando tem o objetivo de ensinar um ponto lingüístico específico, uma estrutura gramatical ou uma função

em particular, bem como procura fazer com que seus aprendentes tenham boa pronúncia, evidenciando-a.

Em alguns momentos, P expõe as estruturas gramaticais para seus aprendentes e explicita isso em entrevista: “... *eu coloco os verbos no passado no quadro e eles querem saber como é a regra para fazer o verbo...*”.

P tem formação teórica e deve reconhecer no seu ensinar o foco gramatical, mas não nos diz assim. Afirma defensivamente que “... *todos os métodos são válidos, o professor é que precisa tirar o melhor de cada um e tentar ver o que vai dar certo...*”. Como já referenciado acima, os outros tipos de procedimentos que nos remetem a outros métodos são: a repetição, o incentivo à memorização e exercícios de perguntas e respostas, evidenciando nuances do método audiolingual clássico.

Os procedimentos e ações de P que são coerentes com a abordagem comunicativo-interacional são: o uso da gramática como apoio à comunicação, a concepção do erro como sinal de crescimento (em alguns momentos) e a valorização da participação do aluno, mesmo quando essa participação algumas vezes se restrinja a comandos ou estímulos fornecidos. A interação estabelecida entre professor e alunos é predominante e quando procuramos interações aluno-aluno elas praticamente inexistem no conjunto de aulas observadas.

Concernente ao LD, P afirma que acha o material que utiliza em suas aulas muito bom. Diz ele “... *o livro didático é muito importante e como eu trabalho numa instituição que tem o LD, (...) a gente tem que seguir o LD (...) eu tenho que seguir fielmente o livro...*”. Verificamos nas aulas observadas que a sustentação das mesmas se dá através do LD, havendo uma sintonia fina com o professor. Asseguramos que também ocorre, em alguns fragmentos observados, a fusão das variantes de abordagem do professor com a dos autores do LD utilizado (nos itens 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.4 podemos vislumbrar os primeiros indícios dessa fusão).

3.1.6 – O DIZER DOS APRENDENTES

A seguir, procuramos revelar quais as imagens criadas pelos alunos com relação às aulas de LE, do fazer do professor e suas crenças sobre ensinar e aprender LE. Cabe salientar

que a maioria dos adultos dessa turma estuda inglês por demanda de seu trabalho e por não terem tempo durante a semana, necessitam estudar no sábado de manhã. Quatro dos adultos entrevistados são funcionários terceirizados da Embaixada dos Estados Unidos e prestam serviços de vigilância na mesma.

No quadro abaixo, relacionamos as perguntas feitas aos alunos na entrevista:

QUADRO IV – QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1- Qual é o seu nome ?
2- Sua escolaridade?
3- Qual sua profissão?
4- Se você trabalha, em que local?
5- Você já havia estudado inglês antes?
6- Por que você estuda inglês?
7- Em sua opinião, o que um professor de LE deve fazer em sala de aula?
8- O que seu (sua) professor (a) costuma fazer na sua aula de LE?
9- Qual é a sua opinião sobre esse “fazer” de seu professor?
10- Qual é o seu conceito de ensinar LE?
11- E de aprender uma LE?

Como as perguntas iniciais são de cunho pessoal, escolaridade e experiência na LE, iniciaremos nossa análise pelas perguntas relacionadas com o tópico da nossa pesquisa.

Concernente à pergunta número sete, alguns alunos entrevistados dizem ser essencial o ensino da gramática. Subentende-se aqui ensino da gramática de forma explícita. Asseveramos que isso se deva ao fato de os aprendentes já terem tido experiência de aprendizagem do idioma no qual era utilizada uma abordagem gramático-estrutural, reforçando assim que essa seja a melhor maneira de se aprender uma LE. Essa cultura de aprender está firmemente arraigada nos aprendentes.

A1- ... acho que TEM que ensinar gramática.....

A3 - ... acho que a gramática é fundamental, mas mais conversação é essencial.

Outros reclamam do uso exclusivo da LE na sala de aula e acreditam que a Língua Portuguesa precisa ser aceita como mediadora crucial para a aprendizagem da língua-alvo, o que nos leva a pressupor que sua abordagem tem vínculo com a tradição da gramática (e tradução) ensinada na própria L1 dos aprendentes. Salientamos que não existe o conhecimento de outras formas de aquisição-aprendizado de LE por parte dos mesmos, bem como os aprendentes não atinam para a idéia que a aquisição da L-alvo é potencializada quando o ensino se dá através da mesma.

A2- ... só se fala inglês, inglês, aí dificulta mais...

A6 - ... a gente tem muita dificuldade de aprender do jeito que a escola ensina por ser só o inglês, e não se fala Português de jeito nenhum...

A3 - ... o professor fala inglês durante a aula toda... (...) ... sempre falando inglês acho que é uma forma que ele passa pra gente certa conversação, mas acho que deveria ter outro método...

A5- ... o professor fala sempre em inglês, inglês e eu não estou (...) eu não estou habituado...

Nas repostas à questão número oito, os alunos demonstram gostar das aulas. No entanto, dão sugestões de outras atividades que poderiam ser feitas, sempre enfatizando a questão gramatical. Percebe-se aqui, através de afirmações feitas, que o aluno espera que o professor seja o responsável pelo seu aprendizado, dando a ele o cargo de “*detentor do saber*” e do saber ensinar que faz aprender, não assumindo a sua parte no aprendizado-aquisição de uma nova língua.

Consideramos que esse fato fica explicitado quando os aprendentes tentam se justificar pelo seu pouco aprendizado e quando esses dão sugestões de atividades para o professor. Outro fator que podemos incluir aqui é a pouca participação dos aprendentes nas aulas e as falas de A2, A3 e A6 que refletem a transferência da responsabilidade do aprender para o professor.

A1 - mostraria as figuras mostraria as figuras, mostraria textos em áudio para entender bem a pronúncia e às vezes até e também em vídeo, filmes que também ajudam muito, indicaria livros, revistas...

A2 - ... inserindo figuras, facilita bastante porque mesmo que não fale português, mostrando a figura, a gente vai conseguir identificar, faz uma associação.

A3 - No caso desse professor, é mais isso aí, ele dá mais exercícios de gramática e sempre falando inglês pra, acho que é uma forma que ele passa pra gente certa conversação...

... se tivesse MAIS conversação sei lá... ((aqui conversação parece querer dizer uso (oral) da língua, interação praticadora da língua-alvo))

A4 - A música é, além das músicas são aqueles exercícios que ele sempre está colocando, prova (quicktests)¹⁸ pra gente fazer, fixar acho interessante e ajuda bastante. Tudo é válido, qualquer coisa, qualquer novidade que prenda a atenção é válido, a surpresa, uma coisa que eu gosto dele, também são as surpresas, esse negócio de fazer as provas por mais difícil que seja esse lance de fazer sem você estar esperando é muito produtivo, por que deixa você ligado: poxa, amanhã de repente vai ter um teste, e aí você começa a se ligar.

A5 - Assim, as coisas que eu acho mais legal assim, é quando ele põe as músicas e a gente completa e depois ele explica tudinho, eu acho válido isso aí. É complicado falar, na verdade é tudo difícil né, mas quando ele explica mais sobre os verbos mesmo, explicando, porque é através dos verbos que dá pra entender.

A6 - O professor usa figuras e músicas, faz mímica que é no lugar do português mesmo. Ele tenta de todas as formas explicar pra gente o que significa a palavra, agora mesmo ele explicou escovar os dentes, ele gesticulou. Geralmente a gente aprende assim.

Sobre os conceitos de ensinar e aprender LE, os alunos não souberam conceituar, embora tentassem expor suas posições aproximadas a respeito:

¹⁸ Quicktests são exercícios com questões objetivas que o livro possui e o professor pode aplicar ao término de cada lição como uma forma de revisão (vide anexo 10).

A1 - *Ensinar LE é uma base para uma pessoa, é um conhecimento mais, uma cultura, uma necessidade, hoje é uma necessidade e não um luxo.*

A3 - *Antes a gramática e mais conversação, é a mesma coisa, se eu for para um país de língua inglesa eu vou aprender o inglês mais facilmente com a conversação que eu vou ter com as pessoas de lá, então eu acho que ensinar inglês é isso, é bater nessa tecla aí, conversação. Gramática é fundamental, mas prefiro APRENDER A FALAR do que escrever. Proporcionar meios para que o aluno consiga se comunicar, por aí. Acho que, como aluno, aprender gramática e o máximo de conversação, porque eu não sei se eu ficar aqui cinco anos eu vou falar bem inglês, então acho que como aluno seria isso. Conciliar gramática com a conversação básica, pelo menos eu sairia daqui com o mínimo pra poder me virar lá fora.*

A4 - *Paciência não é conceito, mas assim, tem a ver, persistência, mais assim, nessa linha, ensinar é ter muita paciência.*

A5 - *Aprender LE é MUITO DIFÍCIL, vontade determinação porque é muito difícil (...) para mim é muito difícil, por que assim, pra mim, a idade conta e tem a questão do tempo que você não tem a disponibilidade porque pra aprender inglês tem que ter muita disponibilidade, você tem que se dedicar né. (...) Casa, trabalho que exige muito e aí não sobra muito tempo pra se dedicar e eu não sei, a minha relação com a língua estrangeira é muito difícil porque eu acho, como eu acho muito difícil, eu tenho rejeição, e então é a minha última tentativa.*

A6 - *Eu acho que hoje no mundo que nós estamos é dar uma oportunidade a mais para aluno na área de serviço mesmo porque hoje é necessário saber uma outra língua e principalmente o inglês. Acho que traz para o aluno mais capacidade na área de trabalho até quando você vai disputar uma vaga realmente se você tem uma outra língua você está a um passo à frente dos outros candidatos (...). Realmente é DIFÍCIL aprender a LE, como a primeira professora daqui me falou que se eu não me dedicar duas horas pelo menos por dia eu não vou aprender e eu tenho estudado bastante e isso tem me ajudado a fazer as provas porque eu tenho bastante dificuldade de aprender.*

Ficou evidenciado através das respostas fornecidas pelo aprendentes que há uma forte influencia de crenças nos seus comentários. Crenças são produtos do raciocínio humano e

segundo Harvey (1986 apud Felix, 2004, p.65), as crenças são a representação da realidade que um indivíduo carrega consigo e tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento. As crenças que ficaram explícitas pelos aprendentes foram em relação à questão da melhor idade para se aprender uma LE, o tempo destinado para estudo, rejeição no aprendizado da nova língua, aprender para poder viajar para o exterior e aprender a nova língua para ter mais oportunidades de emprego.

Barcelos (1995), toma a cultura de aprender línguas como conhecimento implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas, sendo este compatível com sua idade e nível socioeconômico e baseado em suas experiências educacionais anteriores, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

À guisa de conclusão parcial, relacionaremos os dados recém apontados às questões relacionadas com as variáveis intrínsecas e extrínsecas, através das quais pudemos verificar que os alunos não demonstram estar motivados pelas aulas, já que se sentiam forçados a frequentá-las pela demanda do trabalho bem como não conseguiam perceber a relevância de se aprender a LE como a escola lhes propunha. Ainda, a maioria dos alunos observados apresentou uma abordagem tradicional/estrutural, pois frequentemente pediam ao professor que fornecesse mais explicações gramaticais durante a aula e também, procuravam traduzir palavra por palavra o máximo de vocabulário possível, acreditando ser essa a melhor estratégia para a aquisição de LE.

A participação dos alunos também era pouca, corroborando a informação citada anteriormente de que eles estariam frustrados e que suas expectativas em relação ao curso não convergiam com o que se apresentava.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 13) “ a cultura ou abordagem de aprender do aluno se caracteriza pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso oral da L-alvo que o aluno tem como normais, interferem no processo”. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer outras variáveis intrínsecas e extrínsecas.

3.1.7 – O DIZER DOS AUTORES

É mister conduzirmos uma análise da influência do LD no processo de ensinar e aprender LE, juntamente com a proposta dos autores do mesmo. Com isso, pretendemos elucidar como acontece a convergência da abordagem de ensinar LE do professor com a dos autores do livro didático utilizado nas aulas observadas.

Sabemos que, com base na sua abordagem, o professor pode subverter o LD ou segui-lo à risca, sendo o incentivador ou limitador de uma nova prática (Souza, 2007, p. 55). Descreveremos, a seguir, como os autores do LD analisado concretizam suas crenças no livro do aluno, ou seja, o fazer dos autores.

Oxendem et. al, autores do LD *New English File*, material adotado na instituição em que foi realizada a pesquisa, asseveram que o mesmo é formado por três partes básicas: Gramática, Vocabulário e Pronúncia. Esses autores afirmam que:

“... para o aluno falar inglês com confiança, nós precisamos dar a eles as ferramentas de que eles precisam (G + V + P = falar com confiança) e o New English File Elementary dá aos três elementos igual importância”. (tradução nossa).

Sua crença em relação ao LD é que com esses três elementos básicos, *“... as lições são focadas e dão aos alunos objetivos concretos de aprendizagem e um senso de progresso”* (Oxendem et. al. 2004, p. 8).

Faremos a seguir uma explanação do que os autores acreditam ser importante para os aprendentes de LE, considerando os três pilares apresentados por eles.

Para os autores, os aprendentes necessitam de apresentações de novas estruturas de uma maneira clara e de fácil memorização, com muita prática, onde se sentirão engajados usando histórias e situações reais (Oxendem et. al, op. cit.). Essa seção é apresentada no *“Grammar Bank”* e os autores afirmam ser um referencial de fácil entendimento, com regras claras e exemplos de erros que podem vir a ocorrer.

Podemos acrescentar que a gramática é apresentada em tabelas com as formas de uso, juntamente com exercícios para serem completados (vide anexo 7). Há ainda material gramatical fotocopiável no livro do professor que pode ser usado em sala ou “*especialmente com turmas mais fracas e lentas.*” (idem , p. 8).

No tratamento do vocabulário, de acordo com os autores, os aprendentes necessitam expandir o conhecimento das palavras e frases mais usadas rapidamente, usando-as em contextos personalizados. As lições são conectadas com o “*Vocabulary Bank*”, do qual constam listas de palavras para serem associadas a figuras: o aluno precisa trabalhar aqui indutivamente, utilizando o seu conhecimento prévio (vide anexo 8).

Os autores nos colocam também que, para evitar algum problema de pronúncia que possa vir a acontecer, o LD fornece a transcrição fonética das palavras. Fica explícita aqui a preocupação dos autores do LD em questão em se evitar que ocorram erros de pronúncia, antevendo seu acontecimento, buscando-se uma pronúncia igual a do falante nativo.

Os aprendentes contam ainda com uma página eletrônica do livro, denominado “*multirom*”, onde eles podem praticar a pronúncia de todas as palavras constantes do “*Vocabulary Bank*”, fazer exercícios extras de gramática de cada “arquivo” /lição (*file*) e participar de jogos interativos. Embora sendo uma atividade atrativa que estimule o aprendente ao estudo da língua fora do ambiente de sala de aula, esse recurso extra que o LD dispõe não deixa de enfatizar o trabalho de sistematização e rotinização de formas gramaticais, realçando o princípio “apresentação – prática da forma – revisão” de uma aula centrada na abordagem tradicional, objetivando a prática de formas lingüísticas.

No terceiro pilar do livro, que é a pronúncia, os autores enfatizam que é mister uma base sólida dos sons em inglês para promover o seu desenvolvimento. Afirmam ainda que aprendentes em níveis iniciais querem falar claramente mas estão freqüentemente frustrados com a pronúncia na L-alvo, particularmente na relação entre som e escrita, formas átonas, sílaba tônica e entonação. Para isso, o LD apresenta os 44 sons de vogais e consoantes, com a representação dos mesmos através de “figuras simples” que ajudam os aprendentes na identificação e produção dos sons. Essa proposta dos autores é a que mais se aproxima do

método audiolingual, que tem como uma de suas características o ensino pontuado da pronúncia da L-alvo.

Outra área que também é tratada no livro é o programa funcional, numa seção denominada “*Practical English*”, onde para os autores, os iniciantes precisarão do Inglês para “sobreviver” se viajarem para algum país de língua inglesa. Esta seção dá aos aprendentes, possibilidades de praticar um vocabulário-chave em situações, tais como: fazendo check-in num hotel ou fazendo pedidos de comida num restaurante. Essas cenas são apresentadas num vídeo no qual dois personagens Mark (Americano) e Allie (Britânica) fazem as representações das situações citadas. Os aprendentes repetem e completam as lacunas e, dependendo da turma, o professor pede que eles encenem o diálogo (*role play*).

Além dessa seção que apresenta funções selecionadas da língua em situações específicas, existem também no LD outros exercícios para prática, como segue:

- a) apresentar-se a alguém, perguntar e dizer o nome numa situação informal (1A – *Nice to meet you*).
- b) perguntar sobre a nacionalidade de alguém e responder sobre a sua (1B - *I'm not English, I'm Scottish*).
- c) utilizar frases para a comunicação, tais como “*What's this?*” (quando os alunos quiserem saber na verdade como se diz tal coisa na L-alvo) e linguagem de sala de aula (*look at the board, sit down / 1D – Turn off your mobiles*).
- d) pedir algo para comer ou beber no avião (diálogo – *Practical English 1 – On a Plane – asking for a drink*).

São evidentes os sinais de ensino comunicativo situacional-funcional que enfatiza os aspectos funcionais mais do que os nocionais. Os conteúdos são apresentados em forma de funções (atos de fala) ou funções comunicativas.

As quatro habilidades, a saber, leitura, escrita, compreensão de exercícios de linguagem oral e fala são trabalhadas de modo integrado, aparecendo nas lições conjuntamente através de exercícios de interpretação de texto, escrita relativa ao assunto visto no mesmo, após discussão realizada a respeito do tópico. No que concerne à fala, os autores acreditam proporcionar aos aprendentes oportunidades de uso da nova língua, através de tópicos que incitem à conversação, ativem a gramática, o vocabulário e a pronúncia. Nas “seções comunicativas” do livro do aluno, os autores afirmam que ela “dá atividades com lacunas de informações”, nas quais o aluno tem “razões para se comunicar”. (idem: p. 8). Ainda como atividades comunicativizadas, o LD traz material que pode ser fotocopiado, que inclui atividades em pares, jogos e atividades com contato entre os participantes (*mingles*) (idem: p. 8), tentando inserir situações que sejam sempre contextualizadas.

Na leitura, citam que os aprendentes necessitam ler para o trabalho ou estudos e com isso, constroem seu vocabulário e consolidam a gramática (Oxendem et. al, 2004, p. 9). Com recursos reais, como artigos de revistas e jornais britânicos, eles acreditam motivar os aprendentes à prática que consta tanto do livro didático quanto do livro de exercícios.

A escrita é apresentada com modelos de cartas, e-mails (formal e informal), onde os aprendentes são guiados para seu exercício de escrita (vide anexo 9). Para Oxendem et. al (p. 9), com a *internet e e-mails*, os aprendentes precisam escrever muito mais em inglês tanto para negócios como para comunicação individual. O foco da escrita é dado através de um texto específico, no qual para os autores também ocorre a consolidação da gramática e léxico visto previamente na lição (idem: p. 9). Podemos afirmar que as atividades escritas são do tipo “siga o modelo”, dentro de um contexto e geralmente são destinadas ao dever de casa para serem posteriormente entregues para o professor. Observamos que esses tipos de atividades nos remetem ao método audiolingual.

Na compreensão oral, os autores expõem que os aprendentes necessitam de confiança para que haja entendimento da idéia principal através de tarefas que possibilitem esse processo, não sendo necessário entender palavra por palavra (idem , p. 9), já que eles sentem dificuldades de entender o idioma falado e consideram esta uma das habilidades mais difíceis de se atingir.

Algumas qualidades deste LD são o oferecimento de oito canções consideradas conhecidas mundialmente, que são atividades extra das lições, várias atividades que podem ser fotocopiadas como os dez testes que o professor pode aplicar ao final de cada “file” (arquivo/lições), facilitando o trabalho do professor e que são chamados de “*quicktests*” (vide explicação a respeito na p.69 e anexo 10). Os testes são compostos de três seções: gramática, vocabulário e pronúncia, ou seja, o que os autores enfatizam serem os três pilares de sustentação para o ensino e aprendizagem de LE.

Através das evidências observadas no LD analisado – temas transversais, jogos de figuras, organização das unidades em blocos, ênfase no léxico, quadro com explicações gramaticais, preocupação com a fonologia, exercícios de interação com fundo gramatical – concluímos que a abordagem do LD em questão é de natureza gramatical, onde a língua, a linguagem e a LE devem ser compreendidas por meio do estudo da gramática, do vocabulário e da fonética. Ao afirmarmos que o cerne do LD em questão é de natureza gramatical, podemos evidenciar as características que nos levaram a essa conclusão, quais sejam: o sequenciamento e estruturação das unidades estão baseados em pontos gramaticais, sendo que a seqüência é determinada por complexidade lingüística. Admitimos também que existam atividades “comunicativizadas” no LD analisado, quando esse procura criar situações de uso real da nova língua nos trabalhos em pares ou grupos.

3.2 – CONCLUSÕES

Concluímos que estamos vislumbrando uma onda de entusiasmo entre os professores que têm a oportunidade de estar mais perto de seus alunos e se perguntar: o que posso fazer para melhorar minha prática em sala de aula? Professores mais próximos dos alunos, tentando encontrar soluções para um melhor ambiente e conseqüentemente um melhor desempenho de seus aprendentes, parecem estar se tornando uma rotina entre profissionais que têm a chance de aprimorar suas concepções de ensinar e aprender LE.

Ao analisarmos os acontecimentos observados, concluímos que com o desvelamento das abordagens dos agentes que permeiam a sala de aula de LE, ficam evidenciados os conceitos e crenças de ensinar e aprender do professor-regente, podendo assim elucidar por que ele ensina como ensina e por que os alunos aprendem como aprendem.

Podemos afirmar que na sala de aula observada, o ensino de LE se dá baseado em variantes de uma mesma grande abordagem que convivem quase harmoniosamente (há alunos que resistem aos avanços comunicacionais), sendo evidenciadas as abordagens tradicional/situacional e a comunicativa.

Nesta pesquisa foi revelado que a teoria subjacente ao livro didático, bem como a teoria subjacente à prática do professor e dos alunos, comungam de uma única abordagem, mas com variantes distintas dessa abordagem já citada anteriormente.

Os aprendentes deste estudo demonstraram estarem alinhados teoricamente com a abordagem gramatical clássica, o que foi evidenciado através das entrevistas por nós realizadas. Salientamos que esses aprendentes estavam no estágio inicial do processo de aprendizagem-aquisição da L-alvo no momento da realização desta pesquisa e traziam consigo uma forte tendência ao aprendizado estrutural da língua.

Ao analisarmos o LD enquanto instrumento de trabalho, concluímos que ele é um material atrativo, de ótima qualidade gráfica de fotos e figuras, temas transversais relevantes, bem como tem um alto grau de aceitação por parte dos professores de LE, porém salientamos que o LD analisado neste estudo privilegia a forma, as unidades e a fixação do vocabulário. Concluímos também que nas cenas de ensino observadas, ocorre a predominância da abordagem do LD com inserções da abordagem do professor de um modo sutil, sem conflitos.

Finalmente, concluímos que a mudança de um paradigma é difícil e permeado por contradições, pois sabemos que não é possível se desvencilhar do que se internaliza ao longo da vida, por mais que queiramos, pois somos permeados por discursos de diversas vozes: de nossos pais, de amigos, de mestres etc. O desmerecimento dessas vozes poderia pôr um fim ao que somos e ao que fazemos.

3.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já apresentado no capítulo I, este estudo teve como propósito: (1) identificar e revelar como as abordagens dos agentes (neste caso, do professor, dos alunos como um todo

e dos autores do material didático utilizado) se inter-relacionam; e (2) definir se e quem dos agentes observados (professor, autor do LD e aluno) logra emplacar a abordagem dominante na arena de trabalho e de aprendizagem das aulas de LE nos contextos observados nesta pesquisa.

Segundo Almeida Filho (1999), uma abordagem sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá seu ensino. Para discernir qual abordagem vigora, é preciso olhar o jeito de ensinar, as aulas e suas atividades. As análises por nós realizadas seguiram essas orientações da proposição de ordem teórica de Almeida Filho (idem).

Salientamos que à nossa pergunta de pesquisa, já explicitada anteriormente no item 1 desse mesmo capítulo, couberam respostas que buscamos ao longo dessa pesquisa, a partir da análise da prática pedagógica do professor-participante e suas declarações nas entrevistas bem como dos seus alunos, prática essa mediada pelo LD adotado (que também foi objeto de nossa análise).

Retomando as pré-perguntas que apareceram subjacentes no percurso desse trabalho, já citadas anteriormente no capítulo I, salientamos que buscamos para elas também respostas ao longo deste último capítulo, dentre elas:

- a- Qual é a abordagem subjacente dos autores do LD?*
- b- Qual é a abordagem de aprender revelada pelos alunos?*
- c- Qual é a abordagem alegada e vivenciada pelo professor?*

Concernente à pergunta sobre o LD, concluímos que o exposto pelos autores está em consonância com o que eles pretendem materializar no LD destinado aos aprendentes. O arcabouço do LD apresentado baseia-se na Gramática, Vocabulário e Pronúncia; bastões do ensino governado pelo protagonismo da forma no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Vimos ainda que o LD intercala material que lida com as funções, habilidades integradas e ao final de cada “*file*” (arquivo), exercícios de revisão gramatical.

Conforme já mencionado anteriormente, o referido LD tem algumas características distintas da AC: temas transversais e atuais, material autêntico e jogos que induzem a participação em pares ou grupos, sendo as quatro habilidades inseridas de modo articulado em pequenos contextos de uso. Mas predominam os tópicos gramaticais de forma sistematizada ao final de cada “bloco” de unidades, o que nos leva a considerá-lo um material gramatical, porém com tendência à comunicativização ao tentar envolver o aluno em situações de uso, com a intenção da interação praticadora da L-alvo. Com isso, a base estruturalista fica disfarçada nos recursos e procedimentos comunicacionais moderados e ocasionais indicando a tendência que hoje vigora amplamente, qual seja a abordagem audiolingual contemporânea.

No que tange a abordagem de aprender dos alunos, constatamos alguns fatores negativos que dificultam o aprendizado-aquisição da LE. Por ser uma turma heterogênea, formada por adolescentes e adultos, ficou clara a diferença de interesses, conhecimento (competência linguístico-comunicativa) e tipos de motivação dos aprendentes. Enquanto os adultos tentavam participar das aulas fazendo perguntas e respondendo ao professor, os adolescentes pareciam alheios ao que estava acontecendo na sala e raramente participavam, a não ser quando eram solicitados pelo professor. Avaliamos que essa conduta se deva ao fato dos aprendentes possuírem uma abordagem de aprender voltada à concepção gramatical clássica de ensino-aprendizagem de línguas, privilegiando o culto à forma e portanto parecem estar em desacordo com o andamento das aulas observadas.

Nossa pesquisa também apontou aspectos limitantes deste ambiente de aprendizagem, dentre os quais salientamos o fato de o professor-participante ter um ritmo mais acelerado do que os aprendentes, o que causou tanto uma impressão de dinamismo como uma certa tensão e desconforto em alguns alunos. Isto talvez se deva ao fato de o professor ter que vencer o planejamento estipulado para cada aula a ser ministrada, decorrente da organização curricular. Outros fatores limitantes de nosso estudo foram: a dificuldade em encontrar excertos diferenciados para as análises, pois esses são muito parecidos e com aspectos e seqüências similares bem como a base de confiabilidade das respostas coletadas nas entrevistas, pois sabemos que as pessoas não dizem exatamente o que pensam pelo receio de se exporem publicamente ou dizem o que julgam ser o melhor no julgamento dos outros.

Evidenciamos ainda outro fator limitante, mas nesse caso em relação à aprendizagem-aquisição da LE pelos aprendentes que foi a questão de que alguns deles não possuíam material didático original e sim se utilizavam de cópias de má qualidade, com exercícios já realizados. Essas fotocópias eram fornecidas pela empresa em que esses aprendentes trabalhavam.

Em níveis iniciais, sabemos que são ensinadas cores através de exercícios com figuras e o fato desses aprendentes possuírem um material de péssima qualidade sem dúvida foi um fator altamente negativo e limitador. Acreditamos também que a presença da pesquisadora tenha causado algum desconforto aos aprendentes.

Cabe ressaltar que quatro alunos dos seis entrevistados estavam estudando inglês por exclusiva demanda de seu trabalho, pois corriam o risco de serem dispensados se não soubessem se comunicar na LE. Aparece aqui uma situação controversa, pois, conforme apreciado nas entrevistas, os aprendentes achavam importante aprender gramática, porém também queriam aprender a se comunicar e pediam mais atividades que enfatizassem a conversação. No entanto, reclamavam que o professor só falava inglês durante as aulas e solicitava que eles também se comunicassem na L-alvo. A grande maioria dos aprendentes entrevistados considera difícil aprender LE da forma em que ela é trabalhada na sala de aula em questão.

Fica explícita aqui a contradição entre o dizer e o querer dos aprendentes entrevistados, demonstrando com isso o desconhecimento de métodos, procedimentos e técnicas que potencializam o aprendizado-aquisição de LE. A visão que temos desses aprendentes é a de pessoas tateando no escuro, em busca de algo que ainda não sabem ao certo o que é.

De acordo com o exposto, concluímos que a abordagem dos alunos está em concordância com traços distintivos da abordagem tradicional, mas ela diverge da abordagem de ensinar do professor, mais propriamente audiolingual contemporânea, causando assim algum conflito na convivência dentro do espaço de aprendizagem.

Com base na compreensão de abordagem e dos tipos de abordagem de ensino do professor na sala de aula de línguas, observamos por meio das ações do professor-participante deste estudo uma manifestação de traços reveladores de uma abordagem de cepa gramatical,

portanto não-comunicativa. Contudo, o professor-participante procurou propiciar bastantes andaimes, facilitando dessa maneira a interação com os aprendentes, demonstrando fazer uso de procedimentos e técnicas envolventes e algumas delas típicas da outra abordagem, a comunicacional.

Conforme o próprio professor-participante nos colocou em entrevista, o mesmo possui uma abordagem eclética com fragmentos estruturais, situacionais e comunicativos, o que deixa evidente que seu *dizer e fazer* estão em consonância, bem como corroboram a abordagem do LD utilizado em suas aulas. Ainda com relação à P, podemos afirmar que ele possui sólida competência-comunicativa e ensina baseado numa competência implícita de base ampla com inserções teóricas, parte das quais já querendo ser sintetizada em prática inovadora.

Na confrontação da prática com a entrevista, ocorreu um conflito entre o dizer e o fazer do professor-participante, embora ambos tivessem numa mesma direção e fizeram com que P se sentisse inseguro com relação à sua abordagem e até temeroso de como a sua prática seria revelada pela pesquisadora. Acreditamos que isso se deva ao fato de que professores de LE se sentem obrigados a possuir uma prática de acordo com a AC, que é a abordagem em voga, e a que mais citações possui hoje na esfera do ensino/aprendizagem contemporâneos de LE. No entanto, sabemos que essa não é a nossa realidade e no nosso ponto de vista, não há nada com o que se constranger, pois somos profissionais em busca de aprimoramento de nossas práticas justamente através da reflexão (sistêmica e fundamentada).

Retomando nossas perguntas de pesquisa, percebemos que ocorre a fusão de abordagem de dois agentes nas cenas de ensino observadas: a do professor-participante com a abordagem dos autores do LD por estarem alinhadas teoricamente. Cabe salientar que a abordagem predominante, sem dúvida nenhuma, é a do LD, sendo a abordagem do professor uma coadjuvante afinada. Essa conclusão ficou evidenciada através da triangulação dos dados obtidos através da observação das aulas do professor-participante da pesquisa e conseqüente confrontação com os testes que são aplicados aos aprendentes após o término de cada bloco de lições (que inclui de três a quatro lições). Os testes podem ser visualizados no anexo 11 e nos deixam clara a sua forma estruturalista, decorrente do que é em parte estudado no LD utilizado pela instituição.

Através das possibilidades de categorizações por nós aventadas no capítulo I, podemos classificar a abordagem analisada como sendo mais próxima do tipo um, onde expusemos que ocorre a fusão das abordagens dos três agentes (professor, aluno e autor do LD) e formam a abordagem vigente, mas cada uma possui sua própria variação (nuance).

A figura a seguir tenta demonstrar o raciocínio exposto:

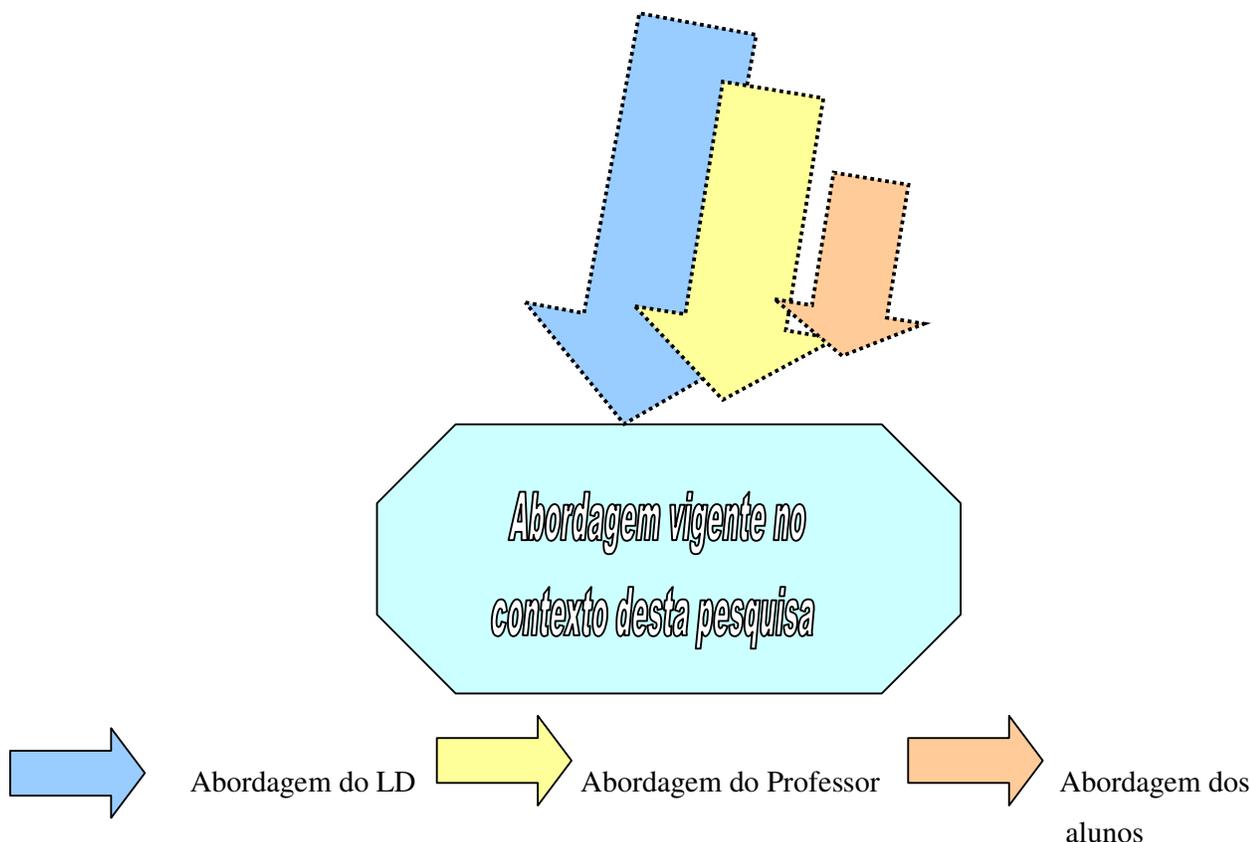


Figura 2 – Fusão das três abordagens dos agentes

Salientamos que existe o contato entre duas abordagens canônicas e três frentes de abordagens (a do professor, a dos autores do LD e a dos alunos), sendo as mesmas de fundo gramatical com variante audiolingual-comunicativizada, com o predomínio da abordagem do LD de uma maneira harmônica, sem atritos, sendo a abordagem dos alunos de fundo gramatical-clássica. Tal congruência entre essas abordagens pode ser verificada na maneira pela qual a aula é conduzida, justificando-se em parte pelo material utilizado, que tem uma tendência estruturalista.

É relevante citar aqui que este trabalho de análise de abordagens nos proporcionou abrir novos olhares para a prática de sala de aula e o mais importante, nos propiciou uma reflexão e conscientização sobre a nossa própria prática, repensando nosso papel de educador, concomitantemente com nossas concepções de ensinar e aprender, de linguagem que estavam enraizadas sem consciência na nossa memória. Também incentivou-nos dessa maneira, a ir em busca de novos direcionamentos e possíveis mudanças para um maior aprimoramento de nossa competência profissional, trabalhando em prol de um ensino de qualidade, voltado para as necessidades reais dos aprendentes.

Sabemos que este tema pode ser fonte segura de novas e promissoras pesquisas e deve incitar cada vez mais profissionais da área a continuarem este processo de investigação sobre o que acontece com outros alunos, outros professores, bem como com outros LDs no contexto de sala de aula de LE quando abordagens entram em cena numa mesma arena situacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

_____, J.C.P. Parâmetros atuais para o ensino de Português - língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.

_____, J.C.P (org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 2005. p. 11-23.

_____, J.C.P. Análise de competências na formação de professores de línguas (no prelo). UnB, 2007.

_____, J.C.P; BAGHIN, D.; CONSOLO, D.A.; SANTOS, J.B.C.; ALVARENGA, M.B.; VIANA, N.A. Representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol.17. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

_____, J.C.P; BARBIRATO, R.C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, (36): 23-42, Jul/Dez. 2000.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge University Press, 1991.

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

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

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, 2005.

BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos em Letras. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1995.

_____, A.M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos em Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.157-178.

BIZON, A.C. Aprender conteúdos para aprender LE: uma experiência de ensino alternativo. In ALMEIDA FILHO, J.C.P e LOMBELLO, L.C. Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros. Campinas: Pontes, 1992.

BLATYTA, D.F. Mudança de Habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In ALMEIDA FILHO, J.C.P (org). O professor de língua estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 2005. p.63-81.

- BROWN, D.H. Principles of language learning and teaching. Fourth Edition. Longman, 2000.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of Communicative Approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, 1(1), 1980.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (23): 55-69, Jan./Junho 1994.
- CAVALCANTI, M.C; MOITA LOPES, L.P. Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 17: 133-144, 1991.
- CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a second language. Third Edition, Heinle & Heinle, 2001.
- CONSOLO, D.A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (20): 37-47, Jul./Dez. 1992.
- CORACINI, M.J. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático (LM e LE). Campinas: Pontes, 1999.
- CUNHA, M.J.C. Pesquisa aplicada na área de Português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P e CUNHA, M.J.C. Projetos iniciais de pesquisa na área de Português para falantes de outras línguas. Brasília/Campinas, 2003. Cap. 4. p. 33-55.
- CUNNINGSWORTH, A. Evaluating and selecting EFL teaching materials. Heinemann Books. London, 1984.
- FELIX, A. Um estudo das crenças que compõem a prática do professor em sala de aula. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, Ano 3, nº. 1. Editora UnB, 2004. p.63-80.
- FONTÃO do PATROCÍNIO, E.M; BIZON, A.C.C. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In J.C.P.(Org.) Português para estrangeiros:Interface com o espanhol.Campinas:Pontes Editora,1995
- _____, 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, nº. 1 e 2, Campinas: PUCCAMP, 1991.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREITAS, M.A. Avaliação enquanto análise: resultado das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 2005. p. 51-62.
- GENOVESE, Â.M. (et.al.) Um contraste entre as abordagens formalista e comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. Trabalhos da disciplina Abordagens de ensino de línguas. Campinas, s/d.

- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999 (3ª edição).
- JOHNSON, D.M. Approaches to research in second language learning. New York & London: Longman, 1992. p.75-76.
- KRASHEN, S. Principles and practice of second language acquisition. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LEFFA, V. A interação na aprendizagem de línguas. Pelotas: Educat, 2003.
- _____, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BONH, H.I.; VANDRESEN, P. Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LARSEN FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. New York: OUP, 1986.
- MAIA, A.N.B. (et.al.) Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. Revista Desempenho, nº. 01, Editora UnB. Novembro/2002, p. 31-46.
- MOITA LOPES, L.P. Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento. In: MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 95-107.
- _____, L.P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 179 -187.
- MORAES, M.G. O papel do professor na sala de aula de leitura de língua estrangeira. Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas (20): 55-68, Jul./Dez.1992.
- MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA A.R.C.P. da (org) Português Língua Estrangeira (perspectivas). São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 59-70.
- MOURA, E.V.X. O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar e de aprender em aulas de língua estrangeira. Dissertação de Doutorado, IEL, UNICAMP, 2005.
- OXENDEN, C.; SELIGSON, P. New English File 1. Oxford University Press, 2004.
- PEDREIRO, S. O movimento comunicativo no Brasil. Dissertação de Mestrado, UnB, 2002.
- PRAHBU, N.S. There is no Best Method – Why? Tesol Quarterly, 24(2): 161-176, 1990.
- PERALTA, T. M. A atividade docente mediada pelo uso do livro didático. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 2003. p. 19-24.
- PEREIRA, A.L. O eurocentrismo nos livros didáticos de LE. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas, Unicamp: 2000 , p. 7-19.

PINTO, S.O. O valor do gesto e da expressão facial em sala de aula de língua estrangeira. Revista Desempenho, Ano 1, nº.1. Editora UnB, 2002, p. 99-103.

RABELO, E.C.C. Os bastidores do processo ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. Revista Letras, PUCCAMP, Campinas (10 / 1-2): 153-164, Dez. 1991.

_____, E.C.C. Análise da abordagem de um professor em sua prática de ensino. Revista Desempenho, Ano 1 , nº.1, Editora UnB, 2002, p.47-53.

REVISTA VEJA. Do You Speak....? Artigo sobre Educação. Agosto/1996. p.62-64.

RICHARDS & ROGERS, T.S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Oxford University Press, 1986. p.64-85.

_____, T.S. Method: approach, design and procedure. TESOL Quarterly, vol.16, nº. 2, June, 1982. p.153-167.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. TESOL Quarterly, vol. 9/1 (41-51), 1975.

SANDEI, M.L.R. O sentido de plausibilidade dos professores de LE. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp, 2005.

SANTOS, J.B.C. A aula de LE (inglês) modulada pelo livro didático. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp, 1993.

SANTOS, L.M.M. Análise de abordagem de ensino em uma sala de aula de língua inglesa. Revista Desempenho , Editora UnB. Novembro, 2002., p.57-67

SARAIVA, P.S. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. Dissertação de Mestrado, UnB, 2005.

SERRA NEGRA, C.A. Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVEIRA, M.I.M. Línguas Estrangeiras , uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Edições Catavento, Maceió-São Paulo, 1999.

SOARES, A. Representações sobre o processo de ensinar e aprender língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras. Dissertação de Mestrado, PUC, 2005.

SOUZA, A.M.C. Crenças de professores de língua inglesa de cursos livres sobre a utilização do livro didático: obediência ou transgressão? Eis a questão. Dissertação de Mestrado, UnB, 2007.

SOUZA, F.E. Papéis do professor em sala da aula de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado, UnB, 2003.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? In: CROFT, K. (Org.) Readings on English as a Second Language. New York: Little, Brown and Co., 1980.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, Não quero, não, bem! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem & Ensino, vol.05, nº. 02, p. 91-116.2002

TRENTIM, C.I. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. Disponível em <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/revista4/cleci.htm>. Acesso em 05.10.2007.

WILKINS, D.A. Notional syllabuses. Oxford University Press, 1976, 7th impression, 1985.

XAVIER, R.P. & URIO, E.D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (45): 29-54, Jan./Jun. 2006.