



Universidade Federal do Pampa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
(Lei nº. 11.640, de 11 de janeiro de 2008)
CAMPUS BAGÉ

LICENCIATURA EM LETRAS: PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS

**Ensino de Inglês:
entre o Método Gramática-Tradução e a Abordagem Comunicativa**

Luísa Klug Guedes

Profa. Dra. Simone Silva Pires de Assumpção

Orientadora

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Letras.

BAGÉ

Julho de 2011

*Teaching is complicated, large-scale,
hard to define and close to the soul.*

Duckworth

AGRADECIMENTOS

À minha mãe:

Que foi sempre prestativa e carinhosa, tendo papel fundamental na construção deste trabalho e esteve sempre pronta para me apoiar nas crises e me parabenizar nas conquistas.

À minha orientadora:

Que foi fundamental para apoiar as mais inusitadas ideias, para indicar os melhores autores, entender as dificuldades e aceitar os mais curtos prazos que eu estabeleci.

Às escolas:

Que cederam seu espaço e possibilitaram que esta pesquisa se realizasse.

Às professoras:

Que, carinhosamente, cederam suas aulas para as observações necessárias a esta pesquisa.

Ao amigo Eduardo:

Que compartilhou de meus medos, me apoiou nos momentos de indecisão e, mesmo nos desentendimentos, nunca me privou de sua amizade.

Aos queridos colegas de Letras:

Que foram compreensivos nos momentos difíceis e foram fundamentais no incentivo para que este trabalho acontecesse.

SUMÁRIO

RESUMO	06	
ABSTRACT	07	
I- INTRODUÇÃO		
1) Delimitação do Tema	08	
2) Histórico da Pesquisa	08	
3) Objetivos	09	
4) Hipótese	09	
5) Justificativa	10	
6) Metodologia da Pesquisa	10	
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		14
1) Breve levantamento histórico sobre o ensino de LE/L2	15	
2) O ensino de LE/L2 hoje	21	
III – RESULTADOS		
1) Curso de Línguas	25	
1.1) Descrição da aula 1	25	
1.2) Descrição da aula 2	26	
1.3) Análise das aulas	27	
2) Educação Infantil	29	
2.1) Descrição das duas aulas	29	
2.2) Reações dos alunos	30	
2.3) Análise das aulas	30	
3) Ensino Fundamental	32	
3.1) Descrição das duas aulas	32	
3.2) Reações dos alunos	33	
3.3) Análise das aulas	34	

4) Ensino Médio	36
4.1) Descrição da aula na primeira turma	37
4.2) Descrição da aula na segunda turma	38
4.3) Análise das aulas	39
IV – CONCLUSÃO	42
V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
1) Referências citadas	44
2) Referências consultadas	45
VI – ANEXOS	46

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de verificar como acontece o ensino de língua inglesa em contextos reais atualmente. Duas metodologias específicas foram enfocadas: o método Gramática-Tradução e a Abordagem Comunicativa. Para cumprir com o objetivo da pesquisa, observei duas aulas de inglês em cada um dos seguintes contextos: curso livre de línguas estrangeiras; jardim de infância de uma escola particular; oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede Estadual e segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede Estadual. Para analisar as aulas, criei uma tabela baseada na obra de Larsen-Freeman (2000) com as principais características e princípios das duas metodologias. Também consultei autores como Brown (2001), Leffa (1988) e Schütz (2007). Os resultados das observações indicaram que alguns professores usam, mesmo sem conhecimento da literatura da área e possivelmente de forma inconsciente, diversos métodos em suas aulas. Entretanto, comparando o uso do método Gramática-Tradução e da Abordagem Comunicativa, foi possível verificar que, no curso livre de língua inglesa, praticamente todos os princípios da Abordagem Comunicativa foram seguidos; no jardim de infância, o método mais utilizado foi o Gramática-Tradução; nas aulas da oitava série, o método Gramática-Tradução foi seguido em todos os seus princípios e características; e nas aulas do segundo ano do Ensino Médio, foram usados alguns princípios do método Gramática-Tradução e outros da Abordagem Comunicativa.

Palavras-chave:

Metodologias de ensino; ensino de língua inglesa; contextos reais.

ABSTRACT

This research aimed at verifying how the teaching of English is carried out in real contexts nowadays. Two specific methodologies were focused on: the Grammar-Translation Method and the Communicative Approach. In order to achieve the objectives of this research, I observed two English classes in each of the following contexts: a private English course; a private preschool; an elementary public school - eighth year, and a public high school - second year. So as to analyze the classes, I created a chart based on the work by Larsen-Freeman (2000) with the main characteristics and principles of both methodologies. I also used the works by Brown (2001), Leffa (1988) and Schütz (2007). The results of the observations indicated that some teachers use several different methods in their classes, probably unconsciously and despite their lack of specific knowledge about the field. Nevertheless, by comparing the use of the Grammar-Translation Method and the Communicative Approach, it was possible to verify that almost all the principles of the Communicative Approach were followed in the English course, the Grammar-Translation Method predominated in preschool and was fully adopted in elementary school, while both the Grammar-Translation Method and the Communicative Approach were used in high school.

Key-words:

Teaching methodologies; teaching of English; real contexts.

I – INTRODUÇÃO

Este capítulo trata do que envolveu o princípio desta pesquisa, ou seja, como o tema foi escolhido e delimitado, o histórico da pesquisa, as hipóteses que precederam a pesquisa, a justificativa e também como a pesquisa foi realizada e os instrumentos que foram utilizados para análise de dados.

1) Delimitação do Tema

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema central metodologias de ensino de inglês. Ao elaborar este trabalho, minha intenção foi verificar, em contextos reais de ensino de língua inglesa, qual metodologia é utilizada por cinco professores em suas aulas. Somente duas metodologias foram enfocadas nesta pesquisa: o método Gramática-Tradução e a Abordagem Comunicativa. Essa escolha tem relação com os locais escolhidos para que a pesquisa fosse realizada (escola pública, escola particular e curso de línguas), que são conhecidos por utilizarem mais frequentemente uma ou outra dessas duas metodologias. Assim, a partir das observações de aulas, com o uso de um instrumento de coleta de dados desenvolvido para esta pesquisa, foi possível verificar se havia traços bem definidos de uma ou de outra metodologia, ou traços das duas em uma mesma aula.

2) Histórico da Pesquisa

O interesse por este tema deu-se em função de eu ter sido aluna de língua inglesa durante toda a graduação e ter especial interesse na área de metodologias de ensino. A partir de discussões ocorridas em disciplinas voltadas para este tema, como Metodologias de Ensino de Língua Inglesa e Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, comecei a trabalhar com diferentes metodologias e públicos. Trabalhei em um curso livre de língua inglesa que utilizava o Método Direto (que será descrito na sessão de fundamentação teórica) e cujo público alvo eram adultos.

Após essa experiência, passei a trabalhar em outro curso livre, apenas com crianças e adolescentes. Esse curso não adotava nenhum método em especial, o que me possibilitou testar diferentes alternativas conforme o nível e o perfil de aluno que eu tinha. Experimentando os vários preceitos de diferentes métodos e abordagens nas minhas aulas, foi

possível verificar quais funcionavam melhor em cada contexto, levando-me à conclusão de que minha metodologia de ensino própria deveria aproveitar-se das melhores características de cada método e abordagem, sem, entretanto, abrir mão do foco na comunicação, ou seja, a Abordagem Comunicativa foi a metodologia mais utilizada em minhas aulas. Assim como nesse curso, durante o Estágio em Língua Inglesa, características da Abordagem Comunicativa normalmente abrangiam a maior parte da metodologia que escolhia usar. Assim, comecei a focar meus estudos na área de metodologias de ensino. Para começar minha pesquisa, foi necessário traçar um panorama histórico das metodologias de ensino de língua estrangeira, desde o começo dos estudos na área até estudos mais atuais. Após esse panorama, decidi abordar na pesquisa de campo o método Gramática-Tradução e a Abordagem Comunicativa.

3) Objetivos

- Observar as aulas de cinco professores e verificar qual a metodologia empregada nas suas aulas de língua inglesa;
- A partir dessa observação, analisar a existência de traços do método Gramática-Tradução e Abordagem Comunicativa nessas aulas;
- Comparar a metodologia empregada nestas aulas com o que a literatura da área sugere.

4) Hipótese

A partir de discussões durante o período de formação docente, leituras na área e observações, foi possível verificar um quadro bastante tradicional no que diz respeito às metodologias utilizadas em aulas de língua inglesa nas escolas atualmente. Pela minha experiência em cursos livres, observei uma realidade diferente e suponho que na Educação Infantil a realidade seja ainda outra.

Assim, minha hipótese era de que, nas salas de aula de escolas regulares, públicas ou particulares, principalmente de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, encontraria professores que utilizassem mais o método Gramática-Tradução. Já no nível da Educação Infantil, esperava encontrar professores que usassem com mais frequência uma abordagem

voltada para a comunicação entre os alunos, levando em conta que são crianças e, neste nível, eles aprendem muito vocabulário e sua atenção pode ser mantida com uso de jogos e atividades lúdicas. Finalmente, em aulas em um curso de língua inglesa particular, minha hipótese era de que encontraria a Abordagem Comunicativa plenamente implantada, com atividades que estivessem de acordo com os princípios e indicações dessa abordagem.

5) Justificativa

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que, a partir de experiências como professora de língua inglesa e de observações de aulas durante a graduação, é notável a necessidade de uma mudança em relação a como o ensino de língua inglesa em escolas regulares é tratado. Além da falta de preparo de alguns professores em relação à língua, há a falta de conhecimento na área de metodologias de ensino, o que poderia contribuir de forma significativa para o ensino de língua inglesa. Tendo tal conhecimento, o professor é capaz de refletir e decidir qual metodologia de ensino é mais adequada para seus alunos. Além disso, pode “criar” seu próprio método, como defende Oliveira (2009): “Ao criar seu próprio ‘método’, o professor deixa de ser um ‘técnico passivo’ e passa a ser um ‘praticante reflexivo’”. Além disso, há também o desinteresse por parte dos alunos que não se sentem motivados a encarar com seriedade o aprendizado da língua. Assim, o ensino de línguas estrangeiras em escolas regulares é reconhecido pela sua baixa eficácia.

6) Metodologia da Pesquisa

Para que os objetivos traçados fossem atingidos, foi feita uma pesquisa de campo, com visitas a escolas e um curso de línguas estrangeiras, todos na cidade de Bagé - RS. Nessas visitas, aulas de quatro professores foram observadas, sendo duas aulas de cada professor, totalizando oito aulas. Desses quatro professores, um lecionava em uma turma do Jardim de Infância de uma escola particular, no turno da tarde, com alunos de 5 a 6 anos, outro em uma 8ª série de uma escola pública no turno da manhã, outro no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública no turno da tarde e, por fim, o último professor observado lecionava em um curso de línguas estrangeiras particular e as aulas observadas eram do nível pré-intermediário, no turno da tarde. Todas as escolas visitadas localizam-se no centro da cidade de Bagé, RS.

Além disso, foram analisados materiais que os professores utilizam em sala de aula.

Após a coleta dos dados e tendo em vista que apenas duas metodologias foram focadas nesta pesquisa, foi feita a análise das informações coletadas, com o objetivo de verificar se havia traços e/ou influência de uma ou outra metodologia. Além disso, foram estabelecidas comparações entre o que acontece na sala de aula e o que é previsto na literatura da área.

Para as observações em sala de aula, a tabela abaixo foi utilizada. Nessa tabela, há os critérios analisados durante as observações. Esses critérios foram estabelecidos com base em Larsen-Freeman (2000:17-19/128-132).

Tabela de critérios a serem analisados

	Método Gramática-tradução	Abordagem Comunicativa
Papel do professor	É a autoridade na aula.	É um facilitador, um gerente, um conselheiro.
Papel do aprendiz	Os alunos são receptores do conhecimento do professor.	É um comunicador. É também um negociador de significados. É o maior responsável pela própria aprendizagem.
Objetivos	Ensinar a gramática da língua-alvo através da tradução de textos literários, para que os alunos sejam capazes de ler a literatura escrita na língua-alvo.	Fazer com que o aluno possa se comunicar de forma significativa e apropriada a diferentes contextos, tanto oralmente quanto na escrita. Além disso, os alunos devem ser capazes de negociar os significados de que precisam. Saber somente a forma não é suficiente.
Características do processo de ensino-aprendizagem	Os alunos são ensinados a traduzir, geralmente textos que falam sobre a cultura de países falantes da língua-alvo. Além disso, a gramática é ensinada explicitamente, de maneira dedutiva e os alunos devem memorizar regras gramaticais e	A intenção é estabelecer comunicação. Os alunos devem usar a língua-alvo o máximo que puderem e as atividades devem possibilitar isto. Além disso, os alunos devem ter autonomia para escolher como vão se comunicar. Materiais autênticos são usados e possibilitam o entendimento

	listas de palavras.	de como a língua é usada em contextos reais.
Padrões de interação	A maior parte da interação em sala de aula é feita do professor para o aluno. A interação entre os alunos é mínima.	O professor pode apresentar partes da lição, como quando se trabalha com a acerácea linguística. Na maior parte do tempo, ele é um facilitador, mas não interage sempre com os alunos. Outras vezes, ele é um co-comunicador, mas geralmente o professor estabelece situações comunicativas para que os alunos interajam entre si.
Linguagem trabalhada	A linguagem literária é considerada superior à linguagem oral.	A língua deve ser usada para a comunicação. Os aprendizes precisam aprender não somente a forma, mas também os significados e as funções da língua. O contexto das situações comunicativas tem muita importância.
Áreas da linguagem enfatizadas	Vocabulário e gramática.	As diversas funções da língua são enfatizadas. Coesão e coerência também são trabalhadas.
Habilidades trabalhadas	O foco é na leitura e escrita. Pouca ou nenhuma atenção é dada à fala e à pronúncia.	As quatro habilidades da língua devem ser trabalhadas desde o início.
Papel da língua materna do aluno	É a principal língua usada em aula. É a língua para a qual os alunos devem traduzir os textos dados.	O uso controlado da língua materna, quando necessário, é permitido. Porém, quanto mais a língua-alvo for utilizada em aula, inclusive nas explicações do professor, melhor.
Avaliações	É comum serem aplicados testes escritos onde os alunos devem traduzir textos ou frases da língua materna para a língua-alvo ou vice-versa. Além de	O professor avalia não somente o conhecimento gramatical do aluno, mas a sua competência comunicativa como um todo. O professor pode avaliar os alunos informalmente,

	exercícios para os alunos aplicarem alguma regra gramatical estudada.	durante a aula, nas atividades propostas. Como avaliação formal, o professor pode propor atividades que tenham funções de comunicação real.
Reação do professor em relação a erros	Os alunos são encorajados a formarem frases sempre corretas. Caso isto não aconteça, o professor deve dizer a resposta correta.	Durante as atividades que focam na fluência, os erros são tolerados. O professor deve anotar os erros cometidos para trabalhar depois com os alunos.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua inglesa no Brasil vem se disseminando cada vez mais conforme a necessidade de se aprender uma segunda língua aumenta. A crescente procura por currículos de pessoas que estão aptas a se comunicarem na língua inglesa faz com que a aprendizagem dessa língua seja fundamental para o mercado de trabalho de muitas profissões. Conforme explica Paiva (2005:19), “aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, [...] temos de saber falar inglês”.

Segundo Kachru, citado por Paiva (2005:9), o número de falantes de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua chega a ultrapassar o número de falantes nativos. De acordo com Ventura, também citado por Paiva (2005:10), o inglês

é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.

Além de ser tratada como requisito básico em muitas profissões atualmente, seja em empresas nacionais ou internacionais, a língua inglesa é, não raramente, considerada uma língua universal, como a língua que facilita a comunicação e negociações pelo mundo todo. Essa disseminação, entretanto, é vista de formas conflitantes. Segundo Paiva (2005:11), há dois pontos de vista predominantes sobre esse assunto. Um defende que a abrangência dessa língua viria acompanhada do estilo de vida ocidental. Ou seja, a língua faria com que os hábitos culturais dos países falantes desta fossem igualmente disseminados, o que poderia criar um bloqueio em certos países onde a cultura e as crenças não permitiriam hábitos ocidentais. O outro ponto de vista apontado por Paiva (2005) é de que a língua inglesa viria acompanhada de uma neutralidade de valores, isto é, a língua não estaria atribuída a questões e particularidades desta ou daquela cultura, e dessa forma, seria facilmente disseminada pelo mundo. Nas palavras de Paiva (2005), “o inglês é então visto como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial”. Porém, sempre quando se fala em língua inglesa, pelo menos no Brasil, o primeiro país em que pensamos são os Estados Unidos, e sua influência econômica e cultural sobre outros países, incluindo o Brasil, é inegável. Entretanto, acredito que ensinar a língua inglesa também pode estar atrelado a aproximar os alunos de uma cultura do “outro”, sem que isso possa prejudicar a sua própria cultura.

A preocupação em aprender inglês vem aumentando, assim como as preocupações de

alguns professores em relação a como ensiná-la. As metodologias de ensino de língua estrangeira vêm sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas para melhor se adaptarem à demanda do mundo atual. Devido à evolução dos estudos na área, percebe-se uma evolução também no que diz respeito às formas de ensino, levando em conta novas necessidades e novos objetivos dos aprendizes.

1) Breve levantamento histórico sobre o ensino de LE/L2

O primeiro método de ensino de línguas estrangeiras conhecido como tal é o Gramática-Tradução (*Grammar Translation Method*) que, segundo Leffa (1988), é o método historicamente mais utilizado por professores de línguas. Não é somente o mais utilizado, como também o que mais recebeu críticas. Leffa (1988:4) explica de forma simplificada alguns princípios básicos desse método:

[...] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

A partir dessa definição, podemos perceber que, por dar ênfase a regras gramaticais, o foco está na escrita e na leitura, não se importando com atividades de compreensão e produção oral. Leffa (1988) também lembra que, dessa forma, não é crucial que o professor tenha o domínio oral da língua, já que raramente a usará em sala de aula. O que é necessário para um professor que adota esse método é o domínio das regras gramaticais e suas exceções. Esse método é criticado atualmente justamente por não priorizar a parte oral da língua. Além de não incentivar a comunicação na língua-alvo, o método é cansativo para os alunos, já que não exige tanto de seu raciocínio, somente de sua memória. Richards e Rogers (2001:6) reiteram a idéia de aulas tediosas:

[...] lembradas com desgosto por milhares de alunos, para os quais o aprendizado de línguas estrangeiras significava uma experiência tediosa de memorização de listas infinitas de regras gramaticais e vocabulário inúteis e um esforço para produzir traduções perfeitas de textos artificiais ou prosa literária (tradução minha)¹.

¹ [...] remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose.

Outro método também bastante antigo, porém pouco utilizado, é o chamado Método em Séries, criado por François Gouin no final do século XIX, que observou como seu sobrinho e outras crianças adquiriam sua língua materna e concluiu que “o aprendizado de uma língua é primeiramente uma questão de transformar percepções em concepções. Crianças usam a língua para representar suas concepções. A língua é um meio de pensar, de representar o mundo para alguém” (BROWN, 2001:20) (tradução minha)². A partir dessas conclusões, Gouin desenvolveu seu método que se baseava na apresentação de frases, sem tradução e sem explicações gramaticais, já que as frases continham diversos aspectos gramaticais, vocabulário diverso, ordem de palavras, etc. que deveriam possibilitar a aquisição da língua de forma fácil e relacionada com a realidade.

Esse método não ficou muito conhecido por causa de outro método bastante parecido criado no começo do século XX que se tornou mais popular e amplamente utilizado por Charles Berlitz, chamado de Método Direto. Este consistia, assim como Gouin acreditava, em ensinar uma segunda língua através da própria língua-alvo. Brown (2001:21) explica “que o aprendizado de uma segunda língua deveria se dar como o aprendizado da primeira língua – muita interação oral, uso espontâneo da língua, sem o uso da tradução entre primeira e segunda línguas e pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais” (tradução minha)³. Além disso, caso houvesse dúvidas em relação a algum vocabulário, estas deveriam ser esclarecidas com outras estratégias que não fossem a tradução. O professor poderia usar objetos, demonstrações ou figuras; já vocábulos mais abstratos deveriam ser ensinados através de associações de idéias. Contudo, esse método foi mais bem aceito em escolas privadas, que podiam comportar turmas pequenas, do que em escolas públicas, onde “as restrições de orçamento, o tamanho das salas de aula, o tempo e o conhecimento prévio do professor fez com que tal método fosse difícil de ser usado” (BROWN, 2001:22) (tradução minha)⁴. Além disso, esse método foi criticado por suas fracas bases teóricas e, com isso, a frequência com que era usado declinou, principalmente nos Estados Unidos e na Europa no final dos anos 1920. (BROWN, 2001:22).

Outro método, que se tornou muito popular no período da Segunda Guerra Mundial, é o conhecido como Método Audiolingual. Este foi criado a partir da necessidade de soldados dos Estados Unidos conhecerem várias outras línguas, além do inglês. Por isso, segundo Leffa

² language learning is primarily a matter of transforming perceptions into conceptions. Children use language to represent their conceptions. Language is a means of thinking, of representing the world to oneself.

³ that second language learning should be more like first language learning – lots of oral interaction, spontaneous use of the language, no translation between first and second languages, and little or no analysis of grammatical rules.

⁴ the constraints of budget, classroom size, time, and teacher background made such a method difficult to use.

(1988:11), esse método teve liberdade de ser aplicado conforme sua necessidade: “linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses”. Com o sucesso do *Army Method*, como também era chamado, universidades e escolas secundárias se interessaram em adotá-lo nas suas aulas.

Brown (2001:23) apresenta alguns princípios básicos desse método: novos tópicos são introduzidos em forma de diálogos; há muito pouca ou nenhuma explicação gramatical, a gramática deve ser aprendida indutivamente; o vocabulário ensinado limita-se a o que se precisa para certo tópico, além de ser incentivado que seja aprendido no contexto; a pronúncia é fator fundamental, além de ser dada muita importância à correção dos erros. Depois de algum tempo, críticas a esse método começaram a surgir. Brown (2001:23) diz que “descobrimos que uma língua não era realmente adquirida através de um processo de formação de hábito e super-aprendizagem, que erros não necessariamente deveriam ser evitados a todo custo e que linguistas estruturais não disseram tudo que precisávamos saber sobre língua” (tradução minha)⁵. Há ainda hoje cursos que adotam esse método, porém houve modificações para adaptá-lo à realidade e às necessidades que existem hoje.

Nos anos 1970, com o avanço das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas e com o espírito inovador dessa década, novas abordagens, inovadoras e muitas vezes consideradas revolucionárias, foram criadas. Cinco das mais conhecidas são: Aprendizagem Comunitária da Língua; Sugestopedia; o Modo Silencioso; Resposta Física Total (RFT) e Abordagem Natural (BROWN, 2001:25-32). A Aprendizagem Comunitária da Língua se baseava prioritariamente em um princípio: aprendizagem por aconselhamento (*counseling-learning*). Criado por Charles Curran, com base na visão de educação de Carl Rogers, esse método considerava os alunos como um grupo, não como indivíduos autônomos (BROWN, 2001:25). Além disso, a interação entre os componentes do grupo era facilitada, já que faziam parte de uma mesma comunidade. Outro ponto importante é que o professor era considerado somente um conselheiro, já que sua função era somente conduzir os alunos à melhor forma de se comunicar na língua-alvo. Por exemplo, se um falante nativo de português pretendia comunicar-se com um colega ou com o grupo todo, ele falava sua mensagem em sua língua materna, o conselheiro (professor) traduzia a mensagem para a língua-alvo e o aluno repetia. Normalmente, os alunos eram dispostos em círculos e o conselheiro (professor) ficava fora

⁵ We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs, and that structural linguistics did not tell us everything about language that we needed to know.

deste. Com o tempo, também foram observadas falhas nesse método. Brown (2001:26) cita alguns dos problemas:

Os alunos frequentemente precisavam de instruções, especialmente no primeiro estágio, no qual havia uma aparente luta sem fim na língua estrangeira. Uma instrução apoiadora mas assertiva do conselheiro poderia fortalecer o método. Outro problema com a ALC era sua confiança em uma estratégia indutiva de aprendizagem (tradução minha)⁶.

Como um dos princípios básicos do método Aprendizagem Comunitária da Língua era o ensino da gramática por indução, muitas vezes os alunos necessitavam de orientação em relação a esse aspecto e não a obtinham. Brown ainda diz que, no começo, uma aprendizagem dedutiva é difícil de ser bem sucedida, talvez a partir de algum tempo de estudo essa prática seja mais efetiva. Esse método não é muito utilizado atualmente, porém alguns de seus princípios básicos, como o foco no aluno e sua independência, ainda são utilizados na abordagem de ensino de alguns professores (BROWN, 2001:27).

Outro método criado nesse mesmo período é o chamado Sugestopedia. Segundo Brown (2001:27), esse método foi desenvolvido em 1979 por Georgi Lozanov, um psicólogo búlgaro, que alegava que o cérebro humano poderia processar muitas informações se estivesse nas condições adequadas. Uma dessas condições seria o relaxamento do aluno e o total controle do professor sobre a aula. Brown ainda explica que “Lozanov criou um método de aprendizagem que capitalizou os estados relaxados da mente para a retenção máxima de informações. A música era o centro desse método. Música barroca, com 60 batidas por minuto e seu ritmo específico, criou o tipo de ‘concentração relaxada’ que levava a uma ‘superaprendizagem’” (OSTRANDER & SCHROEDER, 1979:65, apud BROWN, 2001:27) (tradução minha)⁷.

Esse método foi bastante criticado pela sua fraca base teórica, já que os resultados mostrados por Lozanov eram surpreendentes, mas facilmente questionáveis. Um de seus críticos foi Scovel, que além de questionar esses resultados fabulosos, ainda questionou como o método funcionaria caso não fosse possível utilizar música e cadeiras confortáveis. Além disso, Scovel disse que esse método preocupava-se mais em ensinar técnicas de memorização do que a aquisição de linguagem em si (BROWN, 2001:28). Contudo, Brown (2001:28) lembra-nos que

⁶ The student often needed direction, especially in the first stage, in which there was such seemingly endless struggle within the foreign language. Supportive but assertive direction from the counselor could strengthen the method. Another problem with CLL was its reliance on an inductive strategy of learning.

⁷ Lozanov created a method for learning that capitalized on relaxed states of mind for maximum retention of material. Music was central to his method. Baroque music, with 60 beats per minute and its specific rhythm, created the kind of ‘relaxed concentration’ that led to ‘superlearning’.

a Sugestopedia deu aos profissionais do ensino de línguas algumas dicas. Aprendemos um pouco sobre como acreditar no poder do cérebro humano. Aprendemos que estados deliberadamente induzidos de relaxamento podem ser benéficos na sala de aula. E muitos professores já tiveram experiências com vários tipos de música como uma forma de fazer com que os alunos sentem e relaxem (tradução minha)⁸.

Assim como os métodos levantados até aqui, o criado por Caleb Gattegno também tinha a intenção de inovar o ensino de línguas. O chamado Modo Silencioso (*Silent Way*) tinha como um de seus princípios a aprendizagem através da descoberta individual, sem influência de um professor. Brown (2001:29) lembra que seu criador acreditava que

os aprendizes deveriam desenvolver independência, autonomia e responsabilidade. Da mesma forma, os alunos em uma sala de aula de Modo Silencioso tinham que cooperar uns com os outros no processo de resolver problemas linguísticos. O professor – um estimulador mas não um bajulador – ficava em silêncio a maior parte do tempo, por isso o nome do método (tradução minha)⁹.

Portanto, o professor deveria somente estar presente na aula, mas não deveria interferir no processo de descobrimento dos alunos. Além disso, segundo Brown (2001:29), eram usados bastões e tabelas coloridas em aula para estimular e introduzir vocabulário, verbos, tópicos de sintaxe, exemplos de pronúncia e tópicos gramaticais. O professor apenas fornecia algumas frases curtas ou palavras soltas para estimular que os alunos procurassem significados e aprimorassem a pronúncia entre eles.

Contudo, as críticas a esse método começaram a surgir. De acordo com Brown (2001:29), esse “era um método severo demais e o professor, distante demais para encorajar uma atmosfera comunicativa. Os alunos frequentemente necessitavam de mais direção e visíveis correções do que era permitido no Modo Silencioso” (tradução minha)¹⁰. Há aspectos da língua que podem ser ditos aos alunos, assim evitando a necessidade da luta com a língua, que pode ser solucionada com a ajuda do professor. Ainda, depois de um primeiro estágio, os bastões e tabelas não supriam mais as necessidades dos alunos, sendo outros materiais introduzidos nas aulas, o que transformava uma aula desse método em uma aula de língua como qualquer outra (BROWN, 2001:29). Porém, há lições que puderam ser aprendidas a

⁸ Suggestopedia gave the language-teaching profession some insights. We learned a bit about how to believe in the power of the human brain. We learned that deliberately induced states of relaxation may be beneficial in the classroom. And numerous teachers have at times experienced with various forms of music as a way to get students to sit back and relax.

⁹ learners should develop independence, autonomy, and responsibility. At the same time, learners in a Silent Way classroom had to cooperate with each other in the process of solving language problems. The teacher – a stimulator but not a hand-holder – was silent most of the time, thus the name of the method.

¹⁰ was too harsh a method, and the teacher too distant, to encourage a communicative atmosphere. Students often need more guidance and overt correction than the Silent Way permitted.

partir deste método. Brown diz que nós “poderíamos nos beneficiar injetando em nossas aulas boas doses de aprendizado pela descoberta e diminuindo a fala do professor, para deixar que os alunos resolvam as coisas por conta própria” (BROWN, 2001:29) (tradução minha)¹¹.

Ainda na década de 1970, James Asher desenvolveu um método de ensino de línguas que ficou conhecido como Resposta Física Total (RFT). Asher considerava que “o instrutor é o diretor de uma peça teatral na qual os alunos são os atores” (ASHER, 1977:43, apud BROWN, 2001:30) (tradução minha)¹². Portanto, Asher acreditava que a aprendizagem de uma língua estava diretamente ligada a respostas físicas a partir de estímulos orais. A partir de observações feitas em crianças, Asher notou que elas escutavam muito antes de começarem a se comunicar e, quando escutavam algum comando, este era seguido de uma resposta física (BROWN, 2001:30). A partir desses dados, foi desenvolvido um método que deveria “ser tão livre de estresse quanto possível, no qual os aprendizes não se sentiriam demasiadamente autoconscientes e defensivos. Uma aula de RFT, então, seria uma aula em que os alunos fariam uma grande quantidade de atividades de escuta e atuação” (BROWN, 2001:30) (tradução minha)¹³.

Nesse método, o modo imperativo era muito utilizado, já que a partir de ordens, os alunos eram estimulados a obedecer-las e, então, movimentarem-se. Formas interrogativas também eram utilizadas, incentivando os alunos a responderem através de gestos. Ou seja, atividades orais por parte dos alunos não eram frequentes em uma primeira fase. Os alunos tinham seu próprio tempo para sentirem-se confortáveis para, então, oralizar o que haviam aprendido (BROWN, 2001:30). Como os outros métodos, esse também tinha suas limitações. Brown (2001:30) mostra que esse método era especialmente eficiente nos estágios iniciais, em que os alunos sentem-se mais inseguros em relação à língua. Porém, após conseguirem superar o medo de falar, as aulas de conversação eram aulas como qualquer outra aula desse tipo.

Um último método revolucionário da década de 1970 é o chamado Abordagem Natural. Esse método foi criado por Tracy Terrel, que se inspirou nas teorias de seu colega Stephen Krashen. O princípio mais importante desse método era a prioridade dada à compreensão da língua antes de analisá-la estruturalmente. Krashen and Terrel sentiam que

os aprendizes se beneficiariam do adiamento da produção até que a fala

¹¹ We could benefit from injecting healthy doses of discovery learning into our classroom activities and from providing less teacher talk than we usually do to let students work things out on their own.

¹² The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors.

¹³ was as stress-free as possible, where learners would not feel overly self-conscious and defensive. The TPR classroom, then, was one in which students did a great deal of listening and acting.

‘emergisse’, que os aprendizes deveriam estar tão relaxados quanto possível na sala de aula e que uma boa porção de comunicação e ‘aquisição’ deveria acontecer, em oposição à análise (BROWN, 2001:31) (tradução minha)¹⁴.

Com isso, a base desse método era trabalhar com habilidades de comunicação pessoal, comunicação do dia-a-dia. O professor tinha a função de estimular os alunos a partir de materiais que fossem compreensíveis para o nível dos alunos, principalmente de forma oral. Os alunos, por sua vez, deveriam escutar o professor e não precisavam falar nada. Nesse estágio, o professor era a fonte do estímulo do aluno, criando aulas interessantes e atividades variadas (BROWN, 2001:31). Krashen e Terrel definiram três estágios pelos quais os alunos deveriam passar: (a) desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva; (b) estímulo à produção, mesmo que com erros, pois o foco era no significado, não na estrutura; e (c) produções mais longas e incentivo para outros tipos de produção, como diálogos, discussões, etc. (BROWN, 2001:31). O foco aqui era na fluência; portanto, os professores não deveriam exagerar na correção de erros.

Após experiências com esse método, críticas começaram a surgir. A principal delas questionava o período silencioso que adiava a produção oral. Brown (2001:31) questiona, por exemplo, como deveria se proceder caso o aluno jamais conseguisse desenvolver a sua habilidade oral, ou caso algum aluno desenvolvesse tal habilidade antes dos outros. Porém, Brown (2001:32) lembra que

a maioria dos professores e pesquisadores concordam que somos bastante inclinados a insistir que nossos alunos falem imediatamente; então, podemos tirar da Abordagem Natural o bom conselho de que, por um período de tempo, enquanto os alunos se acostumam com a nova língua, o silêncio deles é benéfico (tradução minha)¹⁵.

Assim, pode-se concluir que os diferentes métodos e abordagens surgidos ao longo da história deixaram seu legado e que cabe ao professor conhecer e experimentar os vários aspectos dessas metodologias para verificar quais podem ser úteis a seus alunos.

2) O ensino de LE/L2 hoje

Após essa profusão de métodos surgidos até os anos 1970, cada qual com seu legado, outra forma de ensino que viria a se tornar bastante aceita atualmente e considerada a mais

¹⁴ learners would benefit from delaying production until speech ‘emerges’, that learners should be as relaxed as possible in the classroom, and that a great deal of communication and ‘acquisition’ should take place, as opposed to analysis.

¹⁵ most teachers and researchers agree that we are too prone to insist that learners speak right away and so we can take from the Natural approach the good advice that for a period of time, while students grow accustomed to the new language, their silence is beneficial.

eficiente é a Abordagem Comunicativa. Os estudos para desenvolver essa abordagem começaram no início dos anos 1960 como uma reação ao método audiolingual e a partir da combinação entre os estudos de Chomsky sobre linguística e os estudos de Piaget e Chomsky sobre psicologia cognitiva (SCHÜTZ, 2007). De acordo com Leffa (1988), o objetivo dessa abordagem era ensinar a língua o mais contextualizada possível. Essa abordagem “enfetizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos”, ou seja, “o objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua” (LEFFA, 1988:19). Schütz (2007) explica detalhadamente alguns princípios dessa abordagem:

Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas.

Com isso, a aprendizagem da língua torna-se mais significativa, já que o aprendiz tem a oportunidade de ter contato com materiais que o façam refletir sobre a língua, e não somente memorizá-la. Leffa (1988) explica que essa abordagem leva em conta os diversos significados que uma palavra ou expressão pode ter, de acordo com o contexto, ultrapassando o limite da definição do dicionário. Por isso, os materiais utilizados nessa abordagem, muitas vezes, se repetem, justamente para destacar a reflexão sobre a importância do contexto quando se aprende uma língua.

É necessário esclarecer que a Abordagem Comunicativa não é um método, como os descritos anteriormente, pois não se trata de um conjunto de procedimentos que o professor deve seguir, mas um conjunto de princípios que o professor deve usar como base para planejar sua aula. Assim, cada professor dará aulas diferentes para alunos diferentes com objetivos diferentes, mas sob os mesmos princípios. Portanto, não há um modelo definitivo de uma aula sob os princípios da Abordagem Comunicativa, mas há uma série de características que são fundamentais para uma aula ser considerada à luz dessa abordagem.

Tais características são descritas por Larsen-Freeman (2000:128-132), conforme segue. O papel do professor em aula é de um conselheiro, um facilitador da comunicação. Ele deve ser responsável por criar e promover a comunicação em contextos significativos para os alunos. Além disso, deve tolerar certos erros cometidos pelos alunos em atividades em que a fluência seja o objetivo principal e deve anotá-los para que possa trabalhá-los posteriormente. Já o aluno não deve ser apenas o receptor do conhecimento do professor. Ele deve participar

ativamente de seu aprendizado, negociando significados para que compreenda e se faça compreender. Os objetivos de cada aula serão diferentes de acordo com o tópico da aula e o tipo de aluno, porém o objetivo básico é estabelecer uma comunicação apropriada e significativa entre os alunos, não somente na forma oral, mas também na forma escrita.

Em relação à linguagem e às áreas da linguagem trabalhadas em aula, ainda conforme Larsen-Freeman (2000:128-132), estas devem enfatizar as diversas funções da língua, bem como coesão e coerência. Além disso, as quatro habilidades da língua inglesa (*reading, writing, listening* e *speaking*) devem ser trabalhadas desde o começo do estudo da língua, mas sempre lembrando que os alunos devem usar a língua para a comunicação. Mesmo que este seja o objetivo principal, a forma não deve ser esquecida. Porém, esta deve ser apresentada aos alunos com o intuito de mostrar as situações e os contextos em que poderá ser utilizada e, com isso, os alunos poderão adquirir autonomia para escolherem como querem utilizar a língua. A questão da autonomia é uma das características do processo de ensino-aprendizagem. Outra característica, também conforme Larsen-Freeman (2000:128-132), trata do uso da língua-alvo na aula. O professor deve usar a língua-alvo nas suas explicações e incentivar que o aluno também a use o máximo que puder. As atividades propostas devem possibilitar que isso aconteça. Apesar disso, o uso da língua materna dos alunos, desde que seja feita de maneira controlada, é permitido quando necessário.

Em relação aos padrões de interação em sala de aula, Larsen-Freeman (2000:128-132) acrescenta que o professor pode apresentar uma parte específica da lição, como uma que objetive a acurácia linguística, mas na maior parte do tempo, o professor é apenas um facilitador, não participa ativamente da interação entre os alunos, apenas propõe situações para que os alunos interajam entre si. Essa interação proporciona ao professor uma oportunidade de avaliação, já que deve avaliar a competência comunicativa do aluno como um todo. Essa seria uma possibilidade de avaliação informal. Já em avaliações formais, o professor poderá propor atividades que testem funções reais de comunicação dos alunos.

Com tudo isso, se estes princípios forem considerados pertinentes por um professor para seu grupo de alunos, este professor “deve entender verdadeiramente tudo o que ser comunicativamente competente implica” (LARSEN-FREEMAN, 2000:135) (tradução minha)¹⁶.

Assim, chega-se à conclusão de que o estudo das metodologias de ensino de línguas estrangeiras deve servir para ensinar o professor a avaliar qual a melhor forma de facilitar a

¹⁶ must truly understand all that being communicatively competent entails.

aprendizagem de seus alunos conforme seu contexto específico. Concordo com Brown (2001:32) quando ele diz que

métodos inovadores [...] mostram-nos princípios e práticas que você pode peneirar, pesar e adaptar a múltiplos contextos. Sua responsabilidade como professor é escolher o que outros experimentaram e adaptar esses conhecimentos para a sua própria situação. Esses conhecimentos e intuições podem se tornar parte de sua própria abordagem de ensino de língua (tradução minha)¹⁷.

Saber peneirar o que as metodologias de ensino existentes têm de melhor não parece ser tarefa fácil. Porém, quando isso acontece, o professor torna-se autônomo e participa ativamente da criação de suas aulas. Ele passa de reprodutor a produtor ativo. Com isso, os alunos são os maiores beneficiados, o que é o objetivo maior do ensino de línguas.

¹⁷ innovative methods [...] expose us to principles and practices that you can sift through, weigh, and adapt to multiple contexts. Your responsibility as a teacher is to choose the best of what others have experimented with and adapt those insights to your own situation. Those insights and intuitions can become a part of your own principled approach to language teaching.

III - RESULTADOS

Neste capítulo, será exposto o que foi observado em cada contexto de ensino de língua inglesa, como ocorreu cada aula observada, as reações dos alunos e a análise das aulas.

1) Curso de línguas estrangeiras

As duas aulas de inglês observadas no curso de línguas estrangeiras eram de nível pré-intermediário. Apenas uma turma foi observada, porém em dias diferentes e em aulas consecutivas. A turma era composta de sete alunos, dos quais a maioria era adolescente, sendo dois alunos adultos. A professora é estudante do curso de Letras e está prestes a se formar nesta área. Nesse curso, é adotado um livro que é o guia de todas as aulas e, portanto, onde os alunos encontram apoio e exercitam o que é proposto pela professora. As aulas observadas eram de consolidação do que já se havia começado em aulas de apresentação do conteúdo anteriores, e o tópico abordado era *modal verbs*. Nas aulas observadas, os alunos seguiram trabalhando com esse tópico.

1.1) Descrição da aula 1

Na primeira aula, a professora começou com perguntas como: “*What is the difference in use between CAN and MIGHT?*” Os alunos respondiam corretamente em português. A professora permitiu o uso da língua materna, mas demonstrou como os alunos poderiam dar a mesma explicação em inglês. O uso da língua-alvo em aula foi constante. A professora raramente falava em português, mas foi possível observar que ela entendia quando algum aluno precisava do significado de alguma palavra ou expressão na sua língua materna. Às vezes, a professora era bastante enfática no que diz respeito ao uso da língua inglesa, o que deixava alguns alunos um pouco tímidos de se comunicarem usando essa língua devido ao modo como o pedido era feito, como em: “*I don’t understand you. Speak to me in English*”.

A primeira atividade feita pelos alunos não estava no livro, era uma atividade extra que a professora havia preparado (Anexo 1). Nessa atividade, cada aluno recebeu uma folha com situações de uso e exemplos de frases com os *modal verbs* que estavam sendo trabalhados. Individualmente, eles deveriam relacionar qual frase correspondia a cada situação apresentada. Essa atividade teve um resultado satisfatório, já que os alunos tiveram sucesso e conseguiram entender, por meio de exemplos, os contextos onde cada *modal verb*

pode ser usado. Além disso, a professora perguntou aos alunos se cada frase estava em um estilo formal ou informal. Se uma frase estava no estilo formal, a professora pedia que os alunos a transformassem para o estilo informal.

Na segunda atividade, os alunos deveriam trabalhar em grupos. Essa atividade, novamente, foi preparada pela professora e não estava no livro dos alunos (Anexo 2). Cada grupo recebeu uma folha com uma situação. Os alunos deveriam discutir o problema e as possibilidades de resolvê-lo. Durante a atividade, a professora se deslocava na sala de aula de modo a atender os chamados dos alunos e sempre incentivava que a discussão fosse feita em língua inglesa. Após a discussão, os alunos deveriam falar suas propostas para o resto da classe. Essa atividade também foi bastante satisfatória e os alunos puderam praticar a língua inglesa de modo significativo.

Em seguida, então, os alunos trabalharam em seus livros em uma seção intitulada *Language Awareness*, na qual a gramática era estudada por meio de alguns exercícios. O primeiro pedia que os alunos sublinhassem a palavra ou expressão que os havia ajudado a identificar certa situação de uso dos verbos (*modal verbs*) em alguns diálogos. Logo após, os alunos deveriam identificar nessas mesmas palavras ou expressões sublinhadas quais eram mais formais ou informais. Na última atividade da aula, os alunos deveriam ler algumas situações dadas no livro, imaginar como poderiam se comunicar em cada uma delas e escrevê-las no livro. Após essa atividade, a aula foi concluída.

1.2) Descrição da aula 2

Na segunda aula observada, a primeira atividade proposta foi um jogo da velha (*Tic-tac-toe*) que estava no livro dos alunos. Antes de começar, a professora dividiu a turma em dois grupos e fez algumas perguntas sobre o uso dos verbos que apareciam no jogo (*modal verbs*). Em seguida, perguntou qual o significado de alguns desses verbos. Os alunos responderam corretamente em português, embora o nível da turma fosse pré-intermediário e alguns alunos claramente tinham capacidade e vocabulário suficientes para explicar o que a professora pediu na língua inglesa, sem necessidade do uso da língua materna.

Como o jogo estava no livro dos alunos, havia muitas figuras para ajudar o entendimento das situações. A professora explorou as figuras antes de começar o jogo e demonstrou com um aluno como eles deveriam proceder, facilitando o entendimento e o andamento do jogo. Porém, a atividade tornou-se pouco competitiva e os alunos não se motivaram tanto quanto um jogo desse tipo poderia motivá-los. Isso aconteceu porque cada

grupo escolhia uma das nove situações e deveria imaginar e falar para a classe como iria proceder em tal situação. Quem decidia se a solução apresentada por um grupo estava correta era o outro grupo. O resultado foi uma situação amigável em que todos os alunos sempre diziam que a situação do grupo adversário estava correta, e a professora era somente a mediadora do jogo. Portanto, nenhum dos grupos venceu.

A atividade foi interessante para que os alunos pudessem praticar sua habilidade oral, mas poderia ter sido feita de uma outra forma, visando uma maior motivação dos alunos. Cada situação escolhida poderia ter sido lida em voz alta para a classe. Após o término da atividade, a professora pediu aos alunos que repetissem algumas palavras que haviam sido pronunciadas de forma errada, o que demonstra que a professora estava atenta aos erros dos alunos, mas optou por deixar a atividade fluir antes de corrigir os erros.

Nessa escola de línguas, além das aulas e dos temas de casa convencionais, os alunos devem fazer alguns exercícios *online*. Como a maioria da turma ainda não havia começado a fazê-los, a professora propôs que os alunos se dirigissem à sala de informática e fizessem alguns exercícios. Durante essa atividade, os alunos não se comunicaram muito e, quando o fizeram, a comunicação foi feita em português. A professora esteve presente durante todo o tempo, caso algum aluno precisasse de ajuda. Assim a aula foi concluída.

1.3) Análise das aulas

De acordo com os critérios adotados nesta pesquisa (descritos na introdução), é possível afirmar que essas duas aulas estavam, em sua quase totalidade, de acordo com os princípios da Abordagem Comunicativa. Em alguns aspectos, a professora distanciou-se brevemente de alguns princípios, como em relação ao papel do aprendiz. Segundo Larsen-Freeman, o aprendiz deve ser um “negociador de significados”. Nesse aspecto, percebi que a professora fazia esse papel mais do que os alunos. Eles esperavam que, quando fizessem uma pergunta, a resposta fosse direta, sem que houvesse uma negociação. A professora tentava incentivar a prática de explicar ao invés de dizer logo o significado requisitado, mas sem sucesso. Os alunos insistiam em querer uma tradução direta.

Além disso, em relação ao papel da língua materna dos alunos, na primeira aula, a professora teve algumas atitudes extremas no que diz respeito ao incentivo do uso da língua-alvo. Não raro, ela interrompia os alunos que falavam em português, mesmo que eles estivessem fazendo perguntas sobre algum tópico da aula e, por isso, em diversas vezes, os alunos pareciam se sentir intimidados a tirar suas dúvidas, mesmo que fossem capazes de

utilizar o inglês para perguntar. O modo como os pedidos para usar a língua-alvo eram feitos eram bastante rígidos. Já na segunda aula, a professora não foi tão rígida como na primeira aula. Com isso, percebi que os alunos falaram mais inglês que na primeira aula. Portanto, pude concluir que o incentivo deve ser feito de modo a encorajar o aluno e não a intimidá-lo.

Em relação aos outros aspectos analisados, as duas aulas estavam de acordo com o que Larsen-Freeman aponta sobre a Abordagem Comunicativa. O papel do professor foi de um facilitador, conselheiro. A professora dava as instruções das atividades e os alunos tiveram boas oportunidades comunicativas e as fizeram sem uma grande interferência da professora. Os objetivos foram alcançados. Os alunos puderam se comunicar de forma significativa em contextos apropriados para sua idade e seu nível de conhecimento da língua. A forma não foi o foco das aulas, mas também não foi esquecida. Os alunos tinham autonomia para escolher como iriam se comunicar. A professora teve o cuidado de não limitar seus alunos a apenas uma forma de usar a língua-alvo nos contextos trabalhados e, portanto, as principais características do processo ensino-aprendizagem foram seguidas e a linguagem trabalhada foi usada com o objetivo de estabelecer comunicação. Os contextos propostos eram reais e foram enfatizadas as diversas áreas da linguagem, como coesão e coerência, assim como diversas habilidades da língua foram trabalhadas.

Além de possibilitar a autonomia dos alunos, a professora usou diferentes padrões de interação. Quando necessário, fez intervenções, mas na maior parte do tempo, ela estabeleceu as situações comunicativas e deixou os alunos interagirem entre si. Não houve avaliações formais e a professora não deixou claro se estava utilizando alguma atividade como avaliação. Caso estivesse, seria possível avaliar a competência comunicativa dos alunos através do que foi proposto em aula, já que as atividades possibilitavam que uma avaliação de acordo com o que foi estabelecido no instrumento de coleta de dados fosse feita.

Por fim, em relação à reação do professor aos erros dos alunos, durante atividades que focavam na fluência ou até durante atividades de leitura, a professora tolerou os erros. A maioria eram erros de pronúncia e foram trabalhados após as atividades. Portanto, a minha hipótese em relação às aulas desse curso livre de língua inglesa estava correta, já que todos os aspectos analisados estavam grandemente de acordo com o indicado por Larsen-Freeman para descrever a Abordagem Comunicativa.

2) Educação Infantil

As duas aulas observadas na Educação Infantil foram em uma escola particular. Os alunos tinham entre 5 e 6 anos, e as duas turmas eram compostas de 13 alunos cada uma. A professora também era aluna do curso de Letras, prestes a se formar. As aulas das duas turmas observadas eram iguais em seu conteúdo, mas houve diferenças entre as turmas relacionadas ao rendimento dos alunos. Na semana em que as aulas foram observadas, a escola estava tratando do tema “trânsito” e a aula de inglês foi sobre esse tema também.

2.1) Descrição das duas aulas

Para começar a aula, a professora pediu que as crianças se organizassem em um círculo com suas cadeiras. Para introduzir o tema da aula, a professora perguntou o que os alunos estavam aprendendo naquela semana e eles responderam que era sobre o trânsito. Em seguida, a professora apresentou a figura de um semáforo e perguntou aos alunos se eles sabiam qual era o nome daquela figura. Após a resposta dos alunos, a professora disse o nome da figura em inglês, mas não pediu aos alunos que repetissem. Ela, então, perguntou se os alunos lembravam o nome das cores do semáforo em inglês. Eles lembravam e disseram corretamente. A professora entregou uma caneta colorida da cor vermelha a um aluno, uma de cor amarela a outro e uma de cor verde a outro. Cada aluno que recebeu as canetas coloridas pintou o espaço correspondente a cor que havia recebido. Após a atividade de pintura, os alunos responderam, em português, o que cada cor do semáforo significava (parar, atenção, seguir).

A professora mostrou aos alunos a figura de um carro e perguntou o nome em inglês, ao que eles responderam sem necessidade de ajuda da professora. Com o carro em mãos, ela disse que aquele era seu carro e que estava dirigindo quando encontrou um semáforo com a luz vermelha ligada e perguntou aos alunos o que deveria fazer. Os alunos, novamente, responderam em português. A professora fez a mesma encenação com as outras cores do semáforo. Em seguida, as figuras do carro e do semáforo foram coladas no quadro negro, e a professora escreveu, em inglês, os nomes de cada uma das cores do semáforo e do carro. Nesse momento, cada criança recebeu uma miniatura das figuras previamente apresentadas e todos voltaram às suas mesas para que pudessem pintar as figuras. Após a pintura, os alunos deveriam colá-las no caderno e escrever os nomes em inglês, como estava no quadro negro,

mas deveriam escolher apenas uma das três cores do semáforo para ser colorida. Quando terminavam o que foi pedido, os alunos ficaram sem atividades. Feito isso, a aula foi concluída. Ambas as aulas transcorreram do mesmo modo.

2.2) Reações dos alunos

Na primeira turma, os alunos eram mais calmos, mas não usavam tanto as palavras que já sabiam em inglês e a professora não os incentivava a usar. As crianças perguntavam como deveriam fazer a pintura, se podiam “borrar”, se podiam pintar toda a figura, se estava bonito ou se estava feio. Uma aluna disse que a pintura do colega estava feia, o menino contou o ocorrido para a professora, que pediu que cada aluno fizesse seu próprio trabalho. Após um certo tempo, a menina, por conta própria, pediu desculpas para o colega e disse que sua ação não se repetiria.

Na segunda turma, os alunos eram mais agitados. Um deles estava de aniversário, e a professora pediu que a turma cantasse “Parabéns a você” para o colega em inglês, e assim foi feito. Nessa turma, os alunos, voluntariamente, usaram mais as palavras em inglês que lembravam e a professora também falou mais palavras em inglês. Após as atividades, os alunos que haviam terminado o que foi proposto, começaram a cantar uma música em português. A professora me explicou que aquela música tinha sido ensaiada para que os alunos se apresentassem em comemoração ao dia das mães e que eles haviam se apresentado também com uma música em inglês. Ela pediu que os alunos cantassem para mim, mas os alunos continuaram cantando a música em português.

No geral, ambas as aulas foram calmas, porém pouco produtivas em termos de aprendizado da língua inglesa. Os alunos não foram incentivados em nenhuma ocasião a repetirem palavras em inglês ou usarem as palavras que já sabiam quando possível. No caso da segunda turma observada, os alunos usavam a língua-alvo voluntariamente, sem que a professora pedisse.

2.3) Análise das aulas

Com base no instrumento de coleta de dados (LARSEN-FREEMAN, 2000:17-19/128-132), o primeiro critério observado foi em relação ao papel do professor, que representava, em ambas as aulas, a autoridade na sala de aula, enquanto os alunos eram receptores do seu

conhecimento. Não houve uso de diferentes padrões de interação. Na maior parte da aula, a interação acontecia da professora para os alunos, a interação entre os alunos acontecia somente em Português, que era a principal língua usada em aula.

Esses dados estão de acordo com as características do método Gramática-Tradução. Porém, não é possível afirmar que a professora seguiu todos os princípios desse método. Pôde-se perceber que o objetivo da aula era ensinar apenas vocabulário relacionado ao trânsito e não necessariamente algum tópico gramatical ou tradução de textos, como é indicado nos objetivos e nas características do método Gramática-Tradução. Entretanto, o vocabulário ensinado aos alunos não foi usado para a comunicação em nenhum momento. Os alunos quase não usavam a língua inglesa para se comunicarem nem havia qualquer tipo de negociação de significados, como é indicado nos objetivos e nas características da Abordagem Comunicativa.

Como os alunos não tinham nenhum livro didático de inglês, a professora levava os materiais. Nas aulas observadas, ela levou figuras relacionadas ao tópico da aula, o que auxiliou a compreensão dos alunos. O uso desses materiais possibilitou que as crianças entendessem em que contexto as palavras que aprenderam poderiam ser usadas, embora não as tenham usado. Dessa forma, percebe-se que os objetivos e as características da aula estavam mais de acordo com o método Gramática-Tradução, mas não é possível afirmar que somente esse método foi utilizado.

Em relação à linguagem trabalhada na aula, não se pode dizer que a professora considerava a linguagem literária superior à linguagem oral, como indica o método Gramática-Tradução. Porém, mesmo depois de os alunos aprenderem onde usariam o vocabulário ensinado, eles não praticaram o que aprenderam de forma significativa, como é indicado nos princípios da Abordagem Comunicativa. Quando algum erro era cometido pelas crianças, a professora imediatamente as corrigia, o que é uma característica do método Gramática-Tradução. No que diz respeito às habilidades, nas aulas observadas, somente o vocabulário relacionado ao trânsito foi trabalhado, nenhuma outra habilidade foi foco de alguma prática. Nesse caso, considerando esse critério, é possível afirmar que a professora utilizou mais o método Gramática-Tradução, mas não o utilizou por completo, embora não seja possível afirmar que ela tenha utilizado alguma característica da Abordagem Comunicativa.

Não houve avaliações formais de nenhuma espécie, nem testes escritos ou tradução de textos, como seria possível se o método Gramática-Tradução fosse utilizado, nem propostas de atividades que tivessem funções de comunicação real, caso a Abordagem Comunicativa

fosse utilizada. Ainda, como nas aulas observadas os alunos fizeram mais atividades de pintura do que atividades de língua inglesa, não houve indícios de que alguma atividade poderia ser usada como uma avaliação informal, avaliando a competência comunicativa dos alunos, de acordo com o que é previsto na Abordagem Comunicativa.

A minha hipótese sobre as aulas de Educação Infantil era de que a Abordagem Comunicativa seria a metodologia mais utilizada. Porém, essa hipótese não foi confirmada pelas observações feitas nessa escola. Houve uma mistura das duas metodologias, porém o método Gramática-Tradução foi predominante. Acredito, com base na literatura e na minha própria experiência, que esse método não é o mais indicado para ser usado em aulas de língua inglesa para crianças, pois estas perdem logo o interesse, uma vez que atividades sem ligação com o uso da língua-alvo acabam sendo propostas, como foi o caso das atividades de pintura nessas aulas. Portanto, concordo com Lopes e Carvalho (2011:4) quando defendem que “o trabalho do professor pode estar voltado à oralidade, pelo fato de [os alunos] não estarem ainda alfabetizados”.

3) Ensino Fundamental

Duas turmas de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede Estadual foram observadas. Nessa escola, as turmas de 8ª série têm duas aulas semanais de língua inglesa. A professora lecionava naquela escola havia mais de 20 anos e estava em fase de conclusão de um curso de pós-graduação. Perguntei a ela sobre o que seria sua monografia e ela respondeu que seria sobre contos de fadas. Ainda disse que, em relação ao inglês, ela era do “tempo da gramática”.

As duas aulas observadas foram em turmas diferentes, mas o conteúdo era o mesmo. Os alunos estavam estudando a forma negativa do presente simples e já haviam estudado as outras formas (afirmativa e interrogativa). As aulas aconteceram no primeiro e no terceiro período da manhã.

3.1) Descrição das duas aulas

Após colocar a data no quadro negro em inglês, a professora começou sua aula escrevendo no quadro “*Simple present – Negative form*” e dizendo que o verbo que iria usar para demonstrar a forma negativa seria o verbo *to like*. Para estabelecer uma comparação, ela

escreveu a forma afirmativa e a conjugação desse verbo em todas as pessoas com a tradução ao lado e, logo depois, fez o mesmo com a forma negativa. Para revisar a forma interrogativa, a professora perguntou o que se usava para formar perguntas e respondeu, ela mesma, escrevendo no quadro e dizendo que, para a forma negativa, era necessário acrescentar *not* aos verbos auxiliares. Ela fez o seguinte esquema para que os alunos copiassem:

<i>DO NOT</i> ⇒ <i>I, you, we, they</i>
<i>DOES NOT</i> ⇒ <i>He, she, it</i>

A professora deu bastante ênfase a esse esquema e repetiu várias vezes, nas duas turmas, que os alunos deveriam copiá-lo e sempre consultá-lo. Após a apresentação dessa forma gramatical, a professora escreveu no quadro um exercício sobre o assunto. A instrução estava em inglês (*Write DO NOT or DOES NOT*) e consistia em simplesmente completar os espaços em branco com o que foi pedido. Os alunos deviam copiar e fazer o exercício. Para a correção, a professora chamou alguns alunos ao quadro para completarem os espaços. Depois que um aluno completava uma frase, ela a lia e perguntava a sua tradução, enfatizando que os alunos deveriam copiar a tradução, principalmente das palavras que não conheciam e dos verbos. A professora ainda escreveu outro exercício no quadro e, nesse, pedia aos alunos que transformassem algumas frases para a forma interrogativa e negativa e escrevessem sua tradução. Nas duas turmas, não houve tempo para correção desse segundo exercício, que ficou como atividade para casa, e assim a aula foi concluída.

3.2) Reações dos alunos

As duas turmas observadas eram bastante diferentes. Na primeira turma, a professora, ao chegar na sala de aula, cumprimentou os alunos em português e, quando fez a chamada, os alunos também responderam em português. Essa turma era bastante calma e participativa. Os alunos copiaram todas as atividades propostas pela professora e, após completarem os exercícios, mostravam seus cadernos à professora para que ela os corrigisse. Nessa turma, ao escrever uma frase do segundo exercício, a professora cometeu um erro (*She “understand” English*) que não foi percebido por ela, mas por um aluno. Erros como esse foram constantes, mas nem sempre na escrita. Quando escreveu *movies* em uma frase, por exemplo, a professora leu a palavra como /'mʌvɪs/. Embora a professora não pedisse que os alunos repetissem as palavras, alguns repetiam voluntariamente, por isso é tão importante que a professora tenha

uma pronúncia compreensível.

A professora me contou que, nessa turma, os alunos receberam livros didáticos de inglês, mas como deveriam devolvê-los no fim do ano, não poderiam escrever nos livros. Pedi para ver um exemplar e percebi que o livro está, em vários aspectos, de acordo com os princípios da Abordagem Comunicativa, já que havia atividades que trabalhavam todas as habilidades da língua. O livro vinha acompanhado de um CD, além de ser todo escrito em língua inglesa. Através daquele livro, os alunos poderiam ter acesso a atividades diferentes e variadas e ainda poderiam desenvolver outras habilidades além da escrita e leitura. Porém, a professora não utilizava o livro porque, segundo ela, para que isso acontecesse, seria necessário que os alunos já tivessem estudado o passado simples, uma vez que a primeira lição do livro era sobre esse tópico, o que deixou evidente a preferência da professora pela forma antes do uso.

Já na segunda turma observada, os alunos eram mais agitados e estavam previamente organizados em grupos. Por diversas vezes, a professora interrompeu a aula para chamar a atenção da turma e pedir que separassem os grupos, mas os alunos não o fizeram. Quando a professora começou a escrever as formas afirmativa e negativa no quadro, um aluno que estava sentado próximo a mim comentou com um colega: “Ah, não! De novo isso?”. No decorrer da aula, a maioria dos alunos copiou e fez o que foi proposto, mas muitos alunos resistiram em fazer as atividades. Enquanto os alunos copiavam os exercícios do quadro, a professora caminhava pela sala para verificar se estavam realmente copiando. Uma aluna perguntou à professora a diferença entre *well* e *good*. Para explicar, a professora disse a tradução de cada palavra, sem mencionar seus usos. Um outro aluno que estava sentado próximo a mim perguntou à professora quando eles iriam utilizar o livro, e a professora respondeu que iriam usar na próxima semana, logo depois que aprendessem a forma do passado. Ele ainda perguntou como iriam usar o CD que vem com o livro. A professora explicou que deveriam usá-lo em casa (“para ver a pronúncia em casa, né?”). Quando a aula estava prestes a acabar, um aluno comentou com o colega ao lado: “Eu aprendo mais inglês no computador e com música do que aqui”. Nesse momento, a aula acabou.

3.3) Análise das aulas

De acordo com o que foi descrito anteriormente, nas aulas das duas turmas, foi possível perceber que a professora usou o método Gramática-Tradução em todos os critérios de avaliação do instrumento de coleta de dados (LARSEN-FREEMAN, 2000:17-19/128-132).

A professora era a autoridade em aula, era ela que detinha todo o saber e o passava aos alunos, que eram meros receptores de seu conhecimento. Assim, quando era pedido que os alunos fizessem algum exercício, caso eles cometessem algum erro, a professora os corrigia no mesmo momento, os encorajando a formarem frases sempre corretas.

Como a aula era centrada na professora, a interação com os alunos partia dela também. Toda a interação que ocorreu na sala de aula, quando ocorria em língua inglesa, era entre ela e os alunos. A interação entre os alunos não acontecia em inglês. Isso demonstra também o papel da língua materna dos alunos, a principal língua usada em aula. Quando havia perguntas sobre alguma atividade ou sobre a explicação dada, essas eram feitas em português, bem como as orientações e explicações da professora. Ainda, a professora regularmente pedia aos alunos que traduzissem as frases dos exercícios que estavam em inglês, para o português. Até mesmo na explicação sobre a forma negativa do presente simples, após a apresentação da conjugação do verbo *to like* em todas as pessoas do singular e do plural, a professora escreveu a tradução de cada conjugação entre parênteses.

Através desse tipo de explicação, foi possível notar que os objetivos e as características dessas duas aulas estavam de acordo com o que indica o método Gramática-Tradução. A gramática da língua inglesa era ensinada através do português e isso acontecia para que os alunos fossem capazes de traduzir textos ou frases, como aconteceu nessas duas aulas observadas. Além disso, a gramática era ensinada de forma explícita e dedutiva. A professora frisava constantemente que os alunos copiassem todas as regras da forma negativa do presente simples para que, posteriormente, pudessem fazer os exercícios. Ou seja, eles deveriam memorizar as regras para poderem ter sucesso quando fizessem alguma atividade proposta pela professora, e não para usá-las de forma significativa.

Em relação à linguagem trabalhada em aula, percebi que a professora considerava a linguagem literária superior à linguagem oral, já que em nenhum momento, nas duas aulas observadas, ela pediu que os alunos repetissem alguma palavra ou incentivou que os alunos se comunicassem entre si de forma oral. As áreas da linguagem enfatizadas nas aulas foram somente a gramática, através da apresentação da forma negativa do presente simples e exercícios sobre esse tópico, e o vocabulário, através dos constantes pedidos para que os alunos anotassem a tradução de palavras desconhecidas por eles. Já em relação às habilidades trabalhadas em aula, o foco foi exclusivamente na leitura e escrita. Nenhuma atenção foi dada à fala ou à pronúncia. Acredito que a pouca atenção à habilidade oral dos alunos era constante. Como exemplo disso, posso citar a situação em que um aluno perguntou à professora sobre o que seria feito com o CD que receberam junto com o livro didático, a o que

a professora respondeu que eles deveriam usá-lo para treinar a pronúncia das palavras em casa.

Em relação a avaliações, nas aulas observadas, não houve avaliações formais. A professora apenas propôs que os alunos fizessem alguns exercícios escritos sobre o tópico da aula, nos quais aplicaram as regras previamente estudadas. A professora não comentou se os alunos seriam avaliados, informalmente, pela execução de tais exercícios. No caso de avaliações formais, se o padrão observado nas aulas fosse mantido, os alunos provavelmente seriam avaliados através de testes escritos, nos quais aplicariam regras gramaticais estudadas durante as aulas e poderiam traduzir algum texto proposto pela professora.

No caso do ensino fundamental, minha hipótese era de que o método mais utilizado seria o Gramática-Tradução, o que foi confirmado. Essa idéia surgiu por eu ter tido um histórico de ensino de inglês em escolas regulares através dessa metodologia. Atualmente, é possível que professores abordem o ensino de inglês em escolas regulares de outras formas, o que não foi o caso da professora observada, porém acredito que se esbarra na falta de conhecimento e de atualização, na baixa carga-horária semanal de língua estrangeira, em questões estruturais das escolas, entre outros fatores. Entretanto, mesmo inconscientemente, o aluno de ensino fundamental já percebe que tal metodologia não é suficiente. Quando o aluno da segunda turma observada disse que aprendia mais inglês no computador do que na aula, ele indiretamente confirmou que a escolha de como ensinar inglês deve começar da pesquisa sobre o tipo e o perfil de aluno que se tem em tal contexto. Dessa forma, materiais e atividades significativas poderiam ser propostas e, assim, o incentivo ao interesse do aluno na disciplina poderia aumentar significativamente.

4) Ensino Médio

Nas aulas de Ensino Médio, as turmas observadas eram do 2º ano de uma escola pública da rede Estadual. A professora observada, assim como a professora do ensino fundamental, lecionava naquela escola havia 20 anos. As aulas observadas foram de avaliação formal, e a professora me avisou previamente sobre isso. Porém, a avaliação proposta foi bastante diferente do que eu esperava: os alunos deveriam fazer uma apresentação oral, em inglês, sobre temas sugeridos em aulas anteriores. Nas duas turmas observadas, a proposta era a mesma, mas os trabalhos apresentados tinham temas variados: *games*, *black American culture*, *movies*, *advertisements*, *environment*, etc. Os alunos deveriam apresentar o tema e

propor alguma atividade aos colegas dentro do tema escolhido.

4.1) Descrição da aula na primeira turma

Na primeira aula, a professora chegou e cumprimentou os alunos em inglês. Nessa turma, dois grupos fizeram suas apresentações. O primeiro grupo tinha o tema *games*. As alunas apresentaram um cartaz com um pequeno texto que falava sobre o aprendizado da língua inglesa através de jogos, música, computador, etc. O texto do cartaz estava em inglês e uma das alunas o leu em inglês fluente. Após a leitura, a professora pediu que ela lesse novamente o texto em inglês, porém mais pausadamente, para que os colegas pudessem acompanhar e tentar entender o que ela falava. A cada frase que a menina lia, havia uma pausa para que os colegas dissessem o que haviam entendido. Muitos alunos entenderam o texto sem problemas e demonstraram isso sem traduzir o que havia sido dito. No mesmo cartaz, em letras menores, as meninas do grupo escreveram a tradução do texto, mas somente elas conseguiam enxergar, devido ao reduzido tamanho das letras.

Após a leitura em inglês, a professora pediu que as alunas explicassem à turma o que dizia no texto, porém uma das alunas simplesmente leu a tradução que estava no cartaz. Em seguida, as alunas mostraram à turma o jogo que haviam preparado. Era um “jogo da memória”, no qual os alunos deveriam achar uma palavra em inglês e sua correspondente tradução. Para os dois primeiros alunos que não conseguissem achar o par correto, havia duas perguntas como “castigo”. As perguntas eram sobre cultura geral e estavam escritas em língua inglesa. Para demonstrar como o jogo funcionava, as alunas chamaram alguns colegas para jogarem. Tudo transcorreu de forma calma e clara, mas a professora falava com as alunas durante toda a apresentação do trabalho, dando sugestões sobre o andamento da apresentação ou, às vezes, interrompendo e interferindo no modo que o grupo estava apresentando. Após a apresentação, a professora chamou as alunas em particular para dar um *feedback* geral sobre o trabalho (embora não fosse difícil de escutar a conversa do meio da sala de aula). A conversa foi em português e antes da segunda apresentação.

O segundo grupo que apresentou seu trabalho tinha como tema *black American culture*. Os alunos apresentaram um cartaz com algumas informações e uma atividade prática. No cartaz, havia figuras de negros famosos, como Barack Obama, e palavras em português de origem africana, o que destoou do que havia sido pedido. Porém, a atividade proposta usava gírias comumente usadas por afro-americanos. O grupo distribuiu um material que continha um jogo de “caça-palavras” e as palavras que os colegas deveriam encontrar. Antes de

pedirem que os colegas encontrassem as palavras, eles explicaram em português o que cada uma significava. Nessa parte, os colegas pareceram bastante interessados, já que eram informações novas. Após o jogo, foi encerrada a apresentação do grupo. A professora também interferiu durante a apresentação desse grupo, porém menos do que na do grupo anterior. Após o encerramento, ela chamou os alunos que apresentaram o trabalho para receberem um *feedback* em português. Em seguida, a professora deu instruções à turma sobre os próximos trabalhos. Ela tentou explicar em inglês, mas os alunos diziam que não estavam entendendo e ela acabou falando em português. Assim a aula foi encerrada.

4.2) Descrição da aula na segunda turma

A segunda turma era também do 2º ano e iria ser avaliada da mesma forma. Nessa turma, somente um grupo apresentou seu trabalho, pois era mais longo. A professora, novamente, cumprimentou os alunos em inglês e, nessa turma, eles responderam em inglês. A apresentação tinha o tema *environment*. As alunas apresentaram um vídeo, um cartaz e uma atividade de leitura. O vídeo era sobre preservação do meio ambiente e dos animais. Nele havia imagens e frases sobre as imagens, em inglês. A música era em português. Em princípio, imaginei que as alunas haviam pesquisado e retirado o vídeo já pronto da Internet. Perguntei a uma delas, que me disse que ela mesma havia feito o vídeo.

Após a apresentação desse vídeo, as meninas apresentaram um cartaz que continha informações sobre o meio ambiente. O texto estava escrito em inglês e não havia tradução no cartaz. A professora decidiu que ela mesma iria ler o cartaz para, após, as alunas traduzirem o texto para os colegas. Após a leitura do cartaz, a professora sugeriu que os alunos, quando estivessem preparando seus cartazes, colocassem neles apenas o que era essencial, já que o texto que as meninas haviam preparado era bastante extenso.

Em seguida, as meninas distribuíram a atividade que prepararam. A atividade consistia em um texto e alguns exercícios sobre o mesmo. O primeiro exercício pedia que os alunos respondessem algumas perguntas de interpretação do texto. As perguntas eram fáceis, e rapidamente os alunos completaram a atividade. No segundo exercício, os alunos deveriam responder se as frases do exercício eram “verdadeiras” ou “falsas”, de acordo com o texto. Novamente, os alunos responderam rapidamente. Como ainda havia tempo de aula, a professora decidiu rever e traduzir as frases do vídeo. Ela mesma conduziu essa atividade, mas sugeriu que os alunos olhassem as figuras do vídeo para entenderem as frases. Em várias ocasiões, quando os alunos não conheciam uma palavra específica, ela tentava explicá-la com

gestos. Um exemplo ocorreu quando apareceu a palavra *time* em uma das frases e, para explicá-la, a professora apontou para seu relógio. Após a exploração do vídeo, a aula terminou.

4.3) Análise das aulas

Como foi previamente exposto, nas aulas das turmas observadas no Ensino Médio, os alunos estavam sendo formalmente avaliados pela professora, mas essas aulas foram, também, analisadas com base na tabela criada a partir da obra de Larsen-Freeman (2000:17-19/128-132). Nas duas turmas, em relação ao papel do professor, mesmo com a apresentação dos trabalhos dos alunos, foi possível perceber que a professora era a autoridade em aula, como é previsto no método Gramática-Tradução. Ela fazia constantes interrupções durante as apresentações, o que mostra que ela julgava necessárias suas interferências, e quando erros eram cometidos, como erros de construção de frases nos cartazes apresentados pelos alunos, por exemplo, ela mostrava como seria a forma correta de construir tal frase. Já os alunos, mesmo apresentando seus próprios trabalhos, o fizeram de acordo com o que a professora havia ensinado e proposto. Portanto, o papel do aluno também estava de acordo com o indicado no método Gramática-Tradução, que é o de receptor do conhecimento do professor.

Em relação à interação, esta era feita principalmente da professora para os alunos. Mesmo quando eles expunham à turma as atividades que haviam preparado para o trabalho, a maior parte da condução dessas atividades era feita pela professora. A interação em língua inglesa entre os alunos não acontecia, a língua materna dos alunos era a principal língua usada em aula, inclusive para a apresentação dos trabalhos. Quando mostravam os cartazes referentes aos seus trabalhos à turma, os alunos que estavam apresentando naquele momento liam o que estava escrito no cartaz em inglês e em seguida liam a tradução daquele texto. A professora incentivou que um grupo na primeira turma observada lesse o texto em inglês e, após, somente explicasse em português o que dizia o texto para os colegas, mas isso não aconteceu. Os alunos acabaram traduzindo o texto do inglês para o português oralmente. Além disso, todas as orientações, da professora em relação a mudanças que poderiam ser feitas nos trabalhos e dos alunos sobre as atividades propostas por seu grupo, eram feitas em português, o que também estava de acordo com o que é previsto no método Gramática-Tradução.

Outro critério que foi analisado nas aulas observadas e que estava de acordo com os princípios do método Gramática-Tradução trata das áreas da linguagem que foram

ênfâtizadas. Foi possível perceber que a professora instruiu os alunos a construir seus trabalhos focando em atividades sobre vocabulário em inglês. O primeiro grupo que observei, na primeira turma, quando propôs o “jogo da memória”, pediu que os alunos formassem pares com algumas palavras escolhidas aleatoriamente e sua tradução, o que indica que essas áreas (vocabulário e tradução) eram bastante ênfâtizadas nas suas aulas de língua inglesa. Porém, não se pode afirmar que a professora considerava a linguagem literária superior à linguagem oral, como diz o método Gramática-Tradução. Ao propor a apresentação de trabalhos em língua inglesa de forma oral, ela se aproxima do princípio de estabelecer comunicação, que é previsto na Abordagem Comunicativa. Além disso, no grupo que apresentou seu trabalho na segunda turma observada, ao analisar o vídeo mostrado, a professora pediu que os alunos prestassem atenção nas figuras do vídeo, o que incentivou os alunos a entender que o contexto daquela situação poderia ser compreendido através de outras formas, que não a tradução. Ainda, na mesma situação, ao fazer gestos para explicar uma dada palavra, ela mostrou que o significado pode ser negociado e exposto de formas alternativas à tradução.

Em relação às habilidades trabalhadas, o principal foco era na leitura e escrita (método Gramática-Tradução), mas havia bastante incentivo da professora para que os alunos lessem oralmente o que haviam preparado para suas apresentações em inglês. Dessa forma, a habilidade de “escutar” dos alunos também era trabalhada e, assim, houve uma aproximação a princípios da Abordagem Comunicativa.

Da mesma forma que a professora se aproxima de princípios da Abordagem Comunicativa em relação às áreas da linguagem e às habilidades trabalhadas, com a proposta de apresentação oral de trabalhos, ela também segue alguns princípios da Abordagem Comunicativa no que diz respeito aos objetivos e características do processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, ela incentivou os alunos a praticarem a forma escrita e também a forma oral da língua inglesa para um objetivo específico, que era a apresentação para a turma, e isso tornava significativa a preparação de tal trabalho. Entretanto, foi possível perceber que houve incentivo por parte da professora em relação à tradução do que os alunos haviam preparado, o que aproxima sua proposta do método Gramática-Tradução.

No que diz respeito às características das aulas observadas, não é possível afirmar que a proposta de apresentação de trabalhos esteja totalmente de acordo com os princípios descritos para uma ou outra das metodologias que estava sendo analisada. As apresentações mostraram que, em certos pontos, como o foco em listas de vocabulário, a proposta se aproximava do que é previsto no método Gramática-Tradução. Porém, considerando o princípio descrito por Larsen-Freeman para a Abordagem Comunicativa de que é necessário

que o professor proponha atividades que possibilitem aos alunos usarem a língua-alvo o máximo que puderem em sala de aula, as apresentações dos trabalhos estão inseridas nessa característica.

Em se tratando de avaliações, ficou claro que nas aulas observadas a proposta de apresentação oral de trabalhos feitos pelos alunos era uma avaliação formal. Nesse caso, também não é possível afirmar que a professora tenha seguido os princípios exclusivamente do método Gramática-Tradução ou da Abordagem Comunicativa. Sua proposta difere do método Gramática-Tradução a partir do momento em que os alunos não tiveram que aplicar nenhuma regra gramatical previamente estudada em aula. No entanto, eles deveriam traduzir os textos escritos que apresentassem aos colegas, o que se aproxima do método Gramática-Tradução. Em relação aos princípios descritos para a Abordagem Comunicativa, a proposta da professora tinha basicamente a função de mostrar à turma outras formas de aprender a língua inglesa. Como essas apresentações foram feitas de forma oral, um dos objetivos pode ter sido o trabalho da fluência oral dos alunos, o que pode, no futuro, ser útil para atividades que visem à comunicação significativa entre eles.

Ao observar essas duas aulas no Ensino Médio, fiquei surpresa com o nível de preparo dos alunos e também com a idéia de avaliação formal da professora de inglês. Minha hipótese era de que, nessa modalidade de ensino, eu encontraria além de um nível muito baixo de conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos, conhecimento esse que seria proveniente do trabalho com a tradução de textos ou frases, uma professora que seguiria fielmente os princípios e características do método Gramática-Tradução. O que pude perceber foi que ainda há uso desse método, mas há uma busca por novas alternativas, não somente de avaliações, mas também no âmbito da tentativa de se trabalhar a competência oral dos alunos. Porém, não é possível afirmar que a professora tenha utilizado a Abordagem Comunicativa, ela apenas aproximou-se de alguns princípios e características dessa abordagem. A atividade que a professora propôs poderia ser classificada como comunicativa se os alunos ouvintes pudessem ter tido a oportunidade de interagir com os colegas que estava apresentando os trabalhos, com perguntas ou resolvendo problemas/questões relacionadas à apresentação dos colegas. Em relação aos alunos, foi possível notar que, a partir das novas ideias que a professora sugeriu (da apresentação oral de trabalhos), os alunos tiveram de se dedicar àquela proposta e se interessar por estudar, pelo menos, o tópico que iria ser apresentado por seu grupo. Portanto, é possível afirmar que há indícios de mudança na concepção de ensino de língua inglesa por alguns professores, e essa mudança está se manifestando aos poucos, mas já se pode perceber a mudança no interesse também dos alunos em aprender a língua inglesa.

IV – CONCLUSÃO

A língua inglesa vem adquirindo cada vez mais importância no mundo atual, e isso se dá por diversos fatores. No âmbito dos negócios ou da política, por exemplo, informações importantes têm de serem trocadas rapidamente e, muitas vezes, tais informações são dadas em inglês. A tarefa de traduzi-las ou esperar por um intérprete fluente na língua já não é suficiente para suprir tamanha demanda. Com isso, o domínio dessa língua é considerado de extrema importância, fazendo com que o interesse em aprender inglês aumente cada vez mais. Isso faz com que os professores que ensinam a língua inglesa tenham de se familiarizar com essa nova demanda. Além de se familiarizar, os professores devem ter consciência dos objetivos que levam os alunos a procurarem aprender essa língua e que esses objetivos devem ser respeitados ao fazerem o planejamento das aulas. Para tanto, os professores tem uma gama de opções no que se refere a como ensinar a língua inglesa. Diversas metodologias de ensino de línguas foram criadas desde o início do século XX, e o estudo na área possibilita ao professor uma autonomia para escolher qual metodologia de ensino parece mais apropriada ao tipo de aluno que se tem.

Esta pesquisa teve o objetivo de fazer um recorte da realidade do ensino de língua inglesa em contextos reais e apenas duas metodologias foram pesquisadas: o método Gramática-Tradução e a Abordagem Comunicativa. Estas duas metodologias foram escolhidas devido ao grande número de professores que usam a primeira ainda hoje e o fato de a segunda ser considerada por profissionais e estudiosos da área como a abordagem de ensino de língua mais eficaz e significativa atualmente.

Nos contextos pesquisados, foi possível observar que a frequência com que o método Gramática-Tradução é utilizado em escolas regulares ainda é muito maior do que a Abordagem Comunicativa. Porém, as minhas hipóteses sobre qual metodologia de ensino seriam usadas em cada contexto observado foram, por diversas vezes, contrariadas. No contexto da Educação Infantil, onde a ideia inicial era de que a Abordagem Comunicativa seria a mais utilizada em aula não teve correspondência com a realidade verificada. Já no Ensino Médio, imaginei que somente o método Gramática-Tradução seria utilizado, o que também não era totalmente verdadeiro. Alguns princípios importantes da Abordagem Comunicativa foram utilizados e, como houve uma pequena mudança que partiu da professora, isso influenciou a visão dos alunos em relação à importância dada à disciplina de língua inglesa. Nos outros contextos observados, as minhas hipóteses estavam de acordo com

o que realmente acontecia. No curso livre de línguas estrangeiras, a Abordagem Comunicativa foi seguida em todos os seus princípios e características descritas no instrumento de coleta de dados baseado na obra de Larsen-Freeman (2000:17-19/128-132). Já no Ensino Fundamental, o método Gramática-Tradução foi usado em todos os seus princípios e características.

Portanto, pode-se afirmar que o ensino de língua inglesa, principalmente em escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas, ainda é feito através de métodos tradicionais de ensino e que há pouca pesquisa na área de metodologia de ensino e pouco interesse por parte dos professores em uma atualização em sua forma de ensinar a língua inglesa. Essa falta de interesse tem origem em diversos fatores, como baixo salário, turmas com número excessivo de alunos, pouca estrutura das escolas, desinteresse por parte dos alunos na disciplina, entre outros. No que se trata da falta de interesse dos alunos, foi possível perceber que isso acontece devido ao modo como a disciplina é abordada pelos professores, ou seja, há um ciclo de desinteresse. Uma opção para interromper esse ciclo é o incentivo à formação continuada dos professores por parte dos órgãos reguladores do ensino. Porém, esbarramos novamente na questão do interesse. Outra opção, ainda, é a aproximação entre academia e escola. As pessoas que estão na academia, especialmente alunos de licenciatura, precisam da escola como campo de experiência, uma vez que, durante o período de formação, são poucas as oportunidades que esses alunos têm de conhecer contextos reais de ensino e suas especificidades. Com isso, teriam conhecimento da realidade da escola e, portanto, passariam a pensar estratégias viáveis de auxílio à escola. Dessa forma, a escola se beneficiaria em trabalhar em conjunto com a academia, pois a troca de experiências entre essas instituições seria mais significativa. Há ainda muita resistência em relação a essa aproximação, não somente por parte da escola, mas também por parte da academia. Se considerarmos que essa aproximação deveria funcionar como uma ajuda mútua e não simplesmente como uma vontade de mudar a realidade do “outro”, isso poderia significar o começo de um ensino mais eficaz e significativo.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Bibliografia citada

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

LOPES, Mônica. CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. *Formação do Professor de Inglês: Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)*. Disponível no site: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/55%20_Monica_e_Raquel.pdf> Acesso em: 14/06/2011.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Abordagens alternativas no ensino de inglês. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 2005.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University, 2001.

SCHÜTZ, Ricardo. *The communicative approach: abordagem comunicativa*. 2007. Disponível no site: < <http://www.sk.com.br/sk-comm.html> > Acesso em: 06/12/2010

2) Bibliografia consultada

FREEMAN, D. Second language teacher education In: CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University, 2004.

GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In: ALLEN, Harold B.; CAMPBELL, Russell N. (Orgs.) *Teaching English as a Second Language: a book of readings*. Bombay: Tata McGraw-Hill, 1972.

HYMES, D. M. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Inglesa*. Disponível no site:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 24/08/10.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University, 1986.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande: Referenciais Curriculares – vol. 1*. Disponível no site:

<http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 24/08/10

VI - ANEXOS:

Anexo 1:

Match the samples to their communicative purpose:

MAKING REQUESTS
RESPONDING TO REQUESTS
ASKING FOR PERMISSION
GIVING PERMISSION
REFUSING PERMISSION
TALKING ABOUT POSSIBILITY

- Maybe you could solve the problem.
- May I use my cell phone in class?
- Just a moment, I'll do that...
- I'm sorry, sir. You'll have to wait a few more minutes.
- Can you help me?
- Absolutely, go ahead.

Anexo 2:

3. Situation (Talking about problems and giving advice)

A good friend of yours is having some problems at home. Talk to her/him and offer some help on what she/he could possibly do.

Hint:

What's the matter?

I think you could...

I might be a good idea...

May I suggest something? Why don't you...