



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

**PRIMEIROS PASSOS NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NUMA  
NOVA LÍNGUA (INGLÊS) EM CONTEXTO DE ESCOLA REGULAR**

**ALEX GARCIA DA CUNHA**

**BRASÍLIA - DF  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ALEX GARCIA DA CUNHA**

**PRIMEIROS PASSOS NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NUMA  
NOVA LÍNGUA (INGLÊS) EM CONTEXTO DE ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada (Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).

Orientador: Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

**BRASÍLIA – DF  
2008**

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Teixeira da Silva – Examinadora Externa  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – Examinador Interno  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Dra. Mariney Pereira da Conceição – Suplente  
Universidade de Brasília (UnB)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, a quem devoto a mais sincera e efusiva admiração.

À minha mãe, Alice Caixeta, que, com luta, fé e muita diligência, me propiciou a educação e me ensinou a ser alguém melhor.

Ao meu pai, José Pereira da Cunha, pelo apoio nas viagens.

Aos professores Dr. Augusto Luitgards Moura Filho e Dr. Enrique Huelva Unterbäumen, pelo sólido conhecimento metodológico.

À professora Dra. Mariney Pereira da Conceição, pelo conhecimento, amizade e incentivo.

Às professoras Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ), Dra. Rosely Perez Xavier (UFSC), Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro (UFSCar) e MS Andrea Machado de Almeida Mattos (UFMG), por enviarem tão solícitamente artigos, dissertação e tese, que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos alunos-participantes do estudo e a todos da escola pesquisada que, de braços abertos, me acolheram e permitiram a realização deste trabalho.

Ao amigo Alexandre Pereira, pelas trocas de idéias e apoio com as notas de campo.

À Bruna Lira, pela ajuda com as transcrições.

Às amigas e colegas Patrícia Melo e Débora Laia, pela hospedagem, acolhimento e afável amizade.

À amiga e colega Juliane Rodrigues, pelo valioso convívio.

Às amigas Maria Beatriz e Luciana Vasconcelos, pela torcida e incentivo.

A todos os meus alunos, passados e atuais, que, durante anos, têm sido meus verdadeiros mestres.

A todos que, de alguma forma, me ajudaram a trilhar esta etapa importante de minha vida.

A **DEUS**, essência de tudo!

**"Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire."  
(William Butler Yeats, 1865-1939)**

**“Tenhamos em mente que educar é abrir caminhos, ultrapassar fronteiras, desbravar trilhas rumo aos novos horizontes. Educar é uma via de mão dupla: tanto ensinamos quanto aprendemos. Tanto doamos quanto recebemos. Essa é a magia essencial que concede ao homem a sabedoria e a capacidade de superar-se a cada amanhã.”  
(Gabriel Chalita, 1969-)**

## RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa e interventiva, se aninha na área de investigação da Lingüística Aplicada, na linha Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Trata-se de uma investigação que buscou aquilatar a influência que uma proposta de ensino de inglês, por meio de um ensino temático-comunicativo, na própria língua-alvo, pode ter no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública numa cidade do oeste do Estado de Minas Gerais. Além disso, o estudo intentou retratar a experiência vivenciada e, caso emergissem, elencar traços sinalizadores de competência comunicativa flagrada no desempenho dos alunos durante a investigação. A justificativa para a pesquisa veio da constatação de que grande massa do alunado brasileiro termina o ensino médio com parca competência comunicativa em língua inglesa, apesar de, em média, terem estudado esse idioma por sete anos consecutivos. Vários fatores parecem cooperar para essa conjuntura, como a falta de recursos didáticos, o elevado número de alunos por turma e a má formação dos professores. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) são publicados, trazendo em seu cerne que apenas a habilidade de leitura poderia ser bem trabalhada na escola, registrando a crença, ou ideologia, ainda vigente, mesmo entre professores-pesquisadores da Lingüística Aplicada (cf. Oliveira, 2005), de que a escola pública não é um lugar favorável para o desenvolvimento pleno da competência comunicativa numa nova língua. Os resultados obtidos pela pesquisa, que se utilizou de questionários, entrevistas, gravações de aula, notas de campo, diário do professor, diários dialogados, assim como depoimentos escritos, apontaram, no entanto, que uma proposta de ensino de língua estrangeira, por meio de um ensino temático-comunicativo, administrado na língua-alvo, pode ter uma influência bastante positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pois estes se mostraram receptivos, engajados e favoráveis à continuação de uma proposta como essa, além de manifestarem, ao longo do processo, traços dessa competência, o que acena para a possibilidade de se desenvolvê-la com vigor na continuidade de um processo como este.

**Palavras-chave:** competência comunicativa; ensino médio; língua inglesa; formação de aprendizes de línguas



## ABSTRACT

This study consists of a qualitative and interventional design of research in Applied Linguistics within the field of Foreign Languages Teaching and Learning. The subject is an investigation that aimed to evaluate the influence of a theme-based English course administered in the target language upon the development of communicative competence of senior high school students in a public school located in a city in the west of the state of Minas Gerais. The study also aimed to describe this experience and list signals that might reveal traces of communicative competence in the students' performance during the intervention. The investigation arose from the fact that a large number of Brazilian students finish high school with poor communicative competence in English after having studied this language for an average of seven years. Several factors seem to contribute to this, such as the lack of pedagogical resources, the elevated number of students per class and the teachers' education. In this scenario, the Brazilian Curricular Directives for Elementary Education were published in 1998, bringing in their scope the idea that only the reading skill could be efficiently taught in regular schools, thus imprinting the belief – or ideology, still ongoing – even among English teachers and Applied Linguistics researchers (cf. Oliveira, 2005), that the regular school is not an ideal place for the full development of communicative competence in a new language. Notwithstanding, the results obtained by this research, which utilized questionnaires, interviews, audio recording of lessons, field notes, teacher's diaries, dialogue journals, as well as written statements, shows that theme-based English teaching performed in the target language may have positive influence on the development of communicative competence in regular high school students, since they manifested themselves receptive, engaged and favorable to the continuance of this proposal, besides showing, throughout the process, traces of communicative competence, signaling the possibility of its vigorous development by the continuation of this process.

**Keywords:** communicative competence; high school teaching; English language; language learners' education.

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

### FIGURAS

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
01	Representação gráfica do modelo OGEL	30
02	Capacidade lingüístico-comunicativa (Bachman, 1991)	39
03	Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995)	41
04	Modelo de Bachman (1991) x modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995)	42
05	Representação da CC (Almeida Filho, 2006)	45
06	Proporção de habilidades para o Ensino Fundamental e Médio (Almeida Filho, 2005)	51
07	Competência comunicativa (Savignon, 2001)	79

### QUADROS

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	
01	Perguntas de pesquisa	16
02	Ensino com foco na leitura X ensino com foco nas 4 habilidades (Paiva, 2000)	48
03	Importância da língua inglesa para os participantes	58
04	Aulas de inglês ministradas na língua-alvo na escola regular: opinião dos participantes.	60
05	Início do curso oferecido: estrangeiridade da língua-alvo.	65

### TABELAS

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
01	Aulas ministradas durante a intervenção	27

## ABREVIATURAS E SIGLAS

P	Professor-pesquisador
A	Aluno(a) não identificado(a)
A1, A2, A3	Aluno identificado
AA	Vários alunos ao mesmo tempo
E	Entrevista
Q	Questionário
DEA	Depoimento escrito de aluno
NC	Notas de campo
DRP	Diário reflexivo do professor
DD	Diários dialogados
AG	Aula gravada
CC	Competência comunicativa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira

## CONVENÇÕES NA TRANSCRIÇÃO

(Baseadas em Marcushi, 2003).

(...)	supressão de trechos
(.)	pausa
/	Truncamento
MAIÚSCULAS	Entoação enfática
:: ou mais :::	Prolongamento de vogal ou consoante
?	Interrogação
!	fáticos e interjeições
((minúsculas))	Comentários do transcritor, inclusive ações não verbais

Ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum: pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – A PESQUISA</b>	12
1.1 – Preâmbulo	12
1.2 – Contextualização e justificativa do tema	12
1.3 – Objetivos e perguntas de pesquisa	15
1.4 – Configuração da pesquisa	17
1.4.1 – Natureza	17
1.4.2 – Contexto de investigação	19
1.4.2.1 – O cenário	19
1.4.2.2 – Os alunos-participantes	20
1.4.2.3 – O professor-pesquisador	20
1.4.3 – Instrumentos de pesquisa	21
1.4.3.1 – Questionários abertos	22
1.4.3.2 – Diários dialogados	22
1.4.3.3 – Diários do professor	23
1.4.3.4 – Notas de campo	23
1.4.3.5 – Entrevistas semi-estruturadas	24
1.4.3.6 – Gravações em áudio	24
1.4.3.7 – Depoimentos escritos	24
1.4.4 – Procedimentos para análise dos dados	25
1.5 – O curso ofertado	25
1.6 – Organização da dissertação	27
<b>CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	29
2.1 – Preâmbulo	29
2.2 – O Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas	29
2.3 – A hipótese do Insumo e do Filtro Afetivo	32
2.4 – Competência comunicativa	33
2.4.1 – A competência comunicativa ao longo do tempo	34
2.4.2 – Apreciação do construto competência comunicativa	45
2.5 – O ensino de inglês no contexto da escola (média) brasileira	47
2.6 – O ensino comunicativo de línguas	51

2.7 – Ensino Temático	54
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	57
3.1 – Preâmbulo	57
3.2 – Conhecendo melhor os alunos-participantes	57
3.3 – A experiência vivenciada	64
3.3.1 – Primeiros momentos	64
3.3.2 – A língua-alvo na experiência vivenciada	66
3.3.2.1 – A (in)compreensão da nova língua	66
3.3.2.2 – Valorização do professor ao se tornar interlocutor na língua-alvo	69
3.3.2.3 – Resiliência dos alunos em se expressarem na língua-alvo	71
3.3.2.4 – Alunos imitam/ecoam a fala do professor	72
3.3.2.5 – Alunos se expressam na língua-alvo	73
3.3.2.6 – Alunos, além do professor, demandam o uso da língua-alvo	74
3.3.2.7 – Entretenimento na língua-alvo	75
3.3.3 – Cooperação entre os colegas	76
3.3.4 – Indisposição para a realização de algumas atividades	77
3.3.5 – Adesão e acolhimento da proposta	77
3.4 – Traços da competência comunicativa começam a se manifestar	78
3.4.1 – Considerações iniciais	78
3.4.2 – Traços flagrados	80
3.4.3 – Considerações sobre os traços flagrados	87
3.5 – A proposta de ensino aquilatada pelo olhar dos participantes	88
3.5.1 – Avaliação em linhas gerais	88
3.5.2 – Aprendizagem de conteúdos	89
3.5.3 – Escrita nos diários dialogados	90
3.5.4 – O professor deveria utilizar mais a língua materna	91
3.5.5 – Não aproveitamento do curso	91
<b>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	92
<b>REFERÊNCIAS</b>	100
<b>APÊNDICES</b>	107
<b>ANEXOS</b>	111

## CAPÍTULO 1 – A PESQUISA

*"A experiência é a verdadeira sabedoria das nações."  
(Napoleão Bonaparte)*

### 1.1 – Preâmbulo

**E**sta dissertação relata e analisa uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de um curso temático-comunicativo ofertado na própria língua-alvo a alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública numa cidade do oeste do Estado de Minas Gerais, buscando aquilatar a influência que uma proposta de ensino como essa pode ter no desenvolvimento da competência comunicativa (doravante CC) desses alunos, apontando, por fim, traços dessa competência eventualmente flagrados em seu desempenho durante o estudo.

### 1.2 – Contextualização e justificativa do tema

Ainda não consciente desse construto, a CC em língua inglesa passou a chamar minha atenção desde que me tornei aluno da disciplina Inglês Língua Estrangeira na sétima série do ensino fundamental.

Ao relembrar a experiência vivida como aprendiz de língua inglesa na educação básica (dois anos no ensino fundamental e três anos no ensino médio), me vêm à memória apenas aulas com enfoque gramatical, temperadas vez ou outra pela presença de algum texto sobre o qual o objetivo era notadamente a tradução com consulta ao dicionário.

Visto que freqüentava aulas de inglês em curso de idiomas desde a quinta série<sup>1</sup>, passei a notar tamanha desarmonia entre o sugerido pelo curso de idiomas e o sugerido pela

---

<sup>1</sup> Com a emenda 11274/2006 da LDB, ampliou-se o ensino fundamental de oito para nove anos, com obrigatoriedade de matrícula aos seis anos de idade, e a antiga *quinta série* passou a ser chamada de *sexto ano do ensino fundamental*. No entanto, neste estudo o termo *quinta-série* será ainda utilizado, uma vez que a mudança é ainda recente e nem o professor-pesquisador nem os participantes freqüentaram esse ensino de nove anos no ensino fundamental.

escola básica. No curso de idiomas buscava-se a comunicação em inglês, a interação de algum modo na língua-alvo, enquanto no ensino fundamental e médio exigia-se, sobretudo, a memorização de formas gramaticais para a aprendizagem da língua. Enquanto o curso de inglês apregoava a comunicação e o uso da língua-alvo, a escola regular caminhava em direção oposta, ensinando *sobre* o inglês sem utilizar essa língua como *meio de interação* nas aulas.

Em 1997, após a conclusão do ensino médio e com certo domínio comunicativo da língua inglesa, que muito havia conseguido em curso de idiomas e em estudos autônomos, por meio do estudo de letras de músicas e por outras estratégias, comecei a lecionar inglês em um curso independente que abrisse naquela época. Como estava sempre em contato com pessoas interessadas em se matricular, uma resposta quase sempre unânime me intrigava quando perguntava a elas sobre seu conhecimento prévio da língua inglesa: “Só aquele inglês de escola mesmo, aí você sabe como é...”.

Com isso, percebia que a formação comunicativa em inglês do aluno no ensino básico parecia sobremaneira deficiente e que o ensino desse idioma não coadunava com o que muitos aparentemente gostariam de conseguir, i.e., conhecimento dessa língua que pudesse ser posto em prática no dia-a-dia, em situações reais de uso.

Após lecionar por cinco anos sucessivos e sempre presenciando tal situação, iniciei o curso de Letras com o intuito de alicerçar meu trabalho com a língua inglesa. Naquela época, não obstante ser dispensado da grade de inglês por usufruir do *Certificate of Proficiency in English*, emitido pela Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, notava em boa parte de meus colegas de classe a mesma insatisfação daqueles que procuravam o curso de línguas com o interesse de *aprender inglês*. Meus colegas pouco desenvolviam CC em inglês, apesar de tantas aulas semanais.

Instigava-me saber o que aconteceria com esses e tantos aprendizes da escola regular se, ao invés de oferecer-lhes um ensino de língua inglesa pautado no uso da língua materna como meio de interação em classe, fosse empreendido um trabalho que buscasse instaurar, de algum modo, a nova língua como forma de comunicação entre os participantes (professores e alunos) do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, principalmente pela leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), observava que um ensino que contemplasse as quatro habilidades não ia ao encontro da realidade de nossas escolas e da necessidade de uso da língua por parte daqueles que a estavam aprendendo. O documento em questão era incisivo quanto à necessidade de se focalizar o ensino da leitura, que balizaria todo o processo de aprendizagem.

Hoje, com embasamento teórico no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras um pouco mais aprofundado e estribado em maior experiência como professor, observo que adquirir CC é o que a maioria dos aprendizes espera em relação à aprendizagem de uma nova língua, em nosso caso a língua inglesa. Essa percepção coaduna com as várias narrativas coligidas por Paiva (2007a) no projeto AMFALE<sup>2</sup>, que salientam ser muito forte o desejo dos aprendizes de línguas estrangeiras pelo desenvolvimento das habilidades orais, assim como é sua frustração ao relatarem experiências em contextos formais de aprendizagem que lhes negam a prática oral. Não se intenta dizer que CC abarque apenas habilidades orais. Todavia, como se verá na malha deste texto dissertativo, habilidades orais são partes indispensáveis e intrínsecas de tal competência e, por essa razão, não podem ser desconsideradas.

O estudo de Xavier (1999) também sinaliza que um grande número de alunos termina o ensino básico incapaz de usar comunicativamente a língua estrangeira que estudou por anos. Nessa mesma linha de pensamento, ao refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, não especificamente no contexto brasileiro, mas que certamente se aplicaria a ele, Widdowson (1979: 117) aponta que

[...] alunos, [...] especialmente em países em desenvolvimento, que receberam vários anos de ensino formal de inglês, freqüentemente permanecem deficientes na capacidade de realmente utilizarem a língua e compreender o seu uso na comunicação normal, seja na modalidade falada ou escrita.<sup>3</sup>

Mesmo diante das colocações arroladas acima, sobre a deficiência da CC em língua estrangeira na educação básica brasileira, é ainda muito pequeno o número de pesquisas que

---

<sup>2</sup> Projeto coordenado pela Professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, o qual reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professores de línguas estrangeiras por meio de narrativas de aprendizagem.

<sup>3</sup> [...] students [...] especially in developing countries, who have received several years of formal English teaching, frequently remains deficient in the ability to actually use the language, and to understand its use, in normal communication, whether in the spoken or the written mode. (Todas as traduções constantes desta dissertação são de minha responsabilidade).



levaram em consideração a formação dessa competência quando se trata de alunos de língua estrangeira em contextos da escola regular em nosso país (cf. Xavier, 1999; 2005).

Frente ao exposto, e levando em consideração esse ambiente com uma história de fracasso no ensino de línguas estrangeiras, com média de quarenta alunos por turma e muitas vezes carente de uma série de recursos pedagógicos, que é a escola pública (cf. Celani, 2003), considero também relevante compreender como (e se) a CC, ou traços dela, começam a se manifestar quando o aprendiz experiencia um ensino comunicativo produzido na própria língua-alvo.

### **1.3 – Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

Em sintonia com a justificativa do estudo, esboçada anteriormente, esta investigação buscou aquilatar a influência que uma proposta de ensino de inglês, conduzido na própria língua-alvo, por meio de aulas temático-comunicativas, pode ter no desenvolvimento da CC nessa língua em alunos do ensino médio de uma escola pública. Intentou-se também descrever e analisar a experiência vivenciada pelos aprendizes, buscando flagrar traços da CC que, por ventura, começassem a se manifestar durante o estudo.

O termo *traços* foi utilizado pelo fato de o período interventivo se mostrar breve demais para que os alunos pudessem desenvolver plenamente CC. Além disso, conforme se verá na base teórica do estudo, o conceito de CC, por abrigar uma plêiade de outras competências que o compõe, é muito potente para níveis muito iniciais de aquisição, como é o caso dos participantes deste estudo, que podem engajar de modo muito especial tal competência. O que se almejou demonstrar foi a construção da CC em sua fase inicial.

A hipótese inicialmente considerada foi que, por meio de uma experiência de uso da língua inglesa em sala de aula, os aprendizes, além de acolherem bem a proposta, iriam manifestar traços indicadores do desenvolvimento da CC. Tal experiência envolveria a língua-alvo para interações propositadas, ou seja, a língua para realizar ações sociais, não sendo a forma que dita o que se pode dizer e o que se deve aprender numa ordem pré-estabelecida (cf. Almeida Filho, 2005). O ensino da nova língua não se daria com a segmentação desta em estruturas gramaticais, como normalmente é feito.

Isso posto, as questões a seguir emergiram para alcançar os objetivos da pesquisa:

1. Que influência uma proposta de ensino de uma nova língua (inglês), conduzido na própria língua-alvo, por meio de aulas temático-comunicativas, pode ter no desenvolvimento da CC nessa língua em alunos do ensino médio de uma escola pública?

1.1. Como se caracteriza essa experiência de fato? Confirma-se na prática o desejo de um ensino comunicativo de línguas?

1.2. Traços dessa competência começam a se manifestar no período interventivo? Quais?

*Quadro 01 – Perguntas de pesquisa*

Além de buscar responder às questões postas, o estudo aspirou também a contribuir para o melhor entendimento da engrenagem do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que tange à formação comunicativa de alunos no ensino médio da escola pública.

A análise de uma experiência de ensino como esta tem o potencial de contribuir no sentido de oferecer uma concepção de insumo a instituições, professores e alunos, para que debatam e discutam o ensino-aprendizagem de LE no ensino público, visando a melhorias no mesmo.

Registro que o presente estudo filia-se a um projeto maior denominado PRÓ-FORMAÇÃO – Análise e formação de professores e alunos de língua(s) por abordagem e competências –, coordenado pelo professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB/IL/LET)<sup>4</sup>. O foco desse projeto é a delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar de professores de línguas e de aprender de alunos de idiomas. No subprojeto FORMAÇÃO DE ALUNOS-APRENDIZES POR COMPETÊNCIAS, uma dissertação, além desta, já foi defendida (cf. Ferrazo de Paula, 2008) e outras devem ser apresentadas em futuro próximo.

Dito isso, apresento, a seguir, a abordagem metodológica utilizada para a consecução da pesquisa, sua natureza, os procedimentos metodológicos utilizados, o contexto de

<sup>4</sup> Veja mais informações sobre o projeto no sítio <[www.pgla.org.br/pdf/projeto\\_almeida\\_filho.pdf](http://www.pgla.org.br/pdf/projeto_almeida_filho.pdf)>

investigação, o perfil dos participantes, o processo de construção dos dados e os instrumentos utilizados para seu registro, além dos procedimentos adotados para sua análise.

## **1.4 – Configuração da pesquisa**

### **1.4.1 – Natureza**

Este estudo se aninha na área de investigação da Lingüística Aplicada, definida por Almeida Filho (2005) como a ciência que focaliza especificamente questões de linguagem inseridas na prática social real. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que, segundo Denzin & Lincoln (2006: 21), tem “um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” e que “implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados” (p. 23), proporcionando, de acordo com Gergen & Gergen (2006: 367), “algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”.

A escolha desse paradigma se justificou pelo desejo de compreender uma experiência de aprendizagem de língua estrangeira em que os aprendentes são expostos a uma abordagem de ensino que busca instaurar a língua-alvo como meio de comunicação social situada em aula, consoante já esboçado anteriormente. Assim, a pesquisa é interventiva, pois “o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996: 87), que é a aula de inglês ministrada por meio da língua materna dos aprendizes.

Para realizar tal intervenção, a investigação se guiou pelos princípios da pesquisa-ação, definida por Macintyre, citado em Macintyre (2002: 1), como:

uma investigação na qual o pesquisador, a partir do resultado de uma rigorosa auto-avaliação, focaliza um problema, tópico ou assunto que precisa ser explorado e, com base nessas informações sobre o atual estado da arte, as pessoas que estarão envolvidas e o contexto, planeja, implementa e então avalia a ação visando tirar conclusões com base nos resultados.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> “an investigation, where, as a result of rigorous self-appraisal of current practice, the researcher focuses on a ‘problem’ (or a topic or an issue which needs to be explained), and on the basis of information (about the up-to-date state of the art, about the people who will be involved and about the context), plans, implements, then evaluates an action then draws conclusions on the basis of the findings.”

De forma análoga a Macintyre (op. cit.), e de maneira mais explícita, El Andaloussi (2004: 86) esclarece que a pesquisa-ação tem a função de “diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações”.

Segundo El Andaloussi (op. cit.: 88), na pesquisa-ação “o pesquisador está inteiramente implicado tanto quanto os demais parceiros, vive as mesmas transformações, revisa constantemente sua abordagem e também seu projeto pessoal”, permitindo-lhe uma intervenção dentro de uma problemática social. Revela ainda que “os interessados tornam-se atores e, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes” (p. 89), apontando que “a finalidade da pesquisa-ação é o resultado da pesquisa e da prática em uma relação de sinergia, para realizar um projeto social e aperfeiçoar a problemática abordada” (p. 91).

Macintyre (2002) afirma que a pesquisa-ação pode significar re-examinar formas já estabelecidas de ensino ou experimentar algo novo pela primeira vez, e Cohen & Manion, citados por Crookes (1993), definem pesquisa-ação de uma forma mais progressiva, que visa emancipar os participantes por meio de uma “intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame minucioso dos efeitos de tal intervenção”<sup>6</sup> (p. 131). Para Crookes (op. cit.), este conceito de pesquisa-ação é importante no sentido de que ele se baseia na teoria crítica e “vai de encontro aos valores não-questionados incrustados nas instituições educacionais, os quais normalmente ameaçam tirar o chão dos professores, ‘desprofissionalizando-os’ e os impedindo de oferecer uma verdadeira educação”<sup>7</sup> (p. 137).

Dessa feita, seguindo os passos da pesquisa-ação, elencados acima, – focalizar o problema, com a participação dos alunos nessa decisão, que apontaram sua deficiência comunicativa na língua-alvo, planejar um curso (temático-comunicativo dado em língua-alvo), implementá-lo e avaliá-lo para se tirar conclusões baseadas nos resultados do efeito de tal intervenção – é que se delineou esta pesquisa.

---

<sup>6</sup> “a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention”.

<sup>7</sup> “it faces up to the unquestioned values embodied in educational institutions which regularly threaten to cut the ground from under teachers, ‘deprofessionalizing’ them and preventing the delivery of true education”

## 1.4.2 – Contexto de investigação

### 1.4.2.1 – Cenário

O cenário deste estudo foi a sala de aula de língua inglesa no contexto de ensino regular público, local em que o alunado brasileiro, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, passa a ter aulas de língua estrangeira por um período de sete anos e, como se depreende de observações, como aquelas delineadas no início deste capítulo, conclui o ensino médio com parco domínio comunicativo da língua-alvo.

A sala de aula pesquisada é de uma escola localizada na área central de uma cidade interiorana no oeste do Estado de Minas Gerais. A escola foi recentemente reformada e está em boas condições de trabalho. A sala situa-se em um local em que o sol adentra pela manhã, sendo necessário que se fechem as cortinas, o que causa aquecimento do ambiente e, por vezes, certa inquietação dos alunos devido ao calor. Em todas as aulas, sempre que chegava na sala, observava que os alunos, de modo geral, se assentavam enfileirados individualmente, salvo um ou outro que se assentava em pares. Como recursos instrucionais, a escola dispõe de aparelho de TV, DVD, retroprojeter, laboratório de informática, com dezoito computadores, e aparelho de *data-show* (embora estivesse com a lâmpada queimada no momento da intervenção). A biblioteca da escola contém cerca de 80 exemplares de livros didáticos de inglês, sendo aproximadamente 50% deles muito antigos. Quanto a dicionários, a escola dispõe de alguns exemplares, que ficam com cada professor, estando ao seu critério levá-los para as suas aulas.

Sobre pesquisas que contemplam o ambiente de sala de aula, Moita Lopes (1996: 165) assevera que constituem “uma das maneiras mais úteis para gerar conhecimento sobre ensino-aprendizagem de línguas”, visando à produção de “conhecimento fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina” (p. 165). No caso desta pesquisa, o foco foi no aluno.

A escola foi formalmente esclarecida sobre os objetivos da pesquisa e se prontificou no auxílio com dados que fossem necessários para o andamento do estudo.

### **1.4.2.2 – Os alunos-participantes**

A turma, para que o trabalho pudesse ser desenvolvido, foi escolhida pela supervisora pedagógica da escola, que preferiu assim proceder. Foi escolhida uma turma de quarenta e um alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública dessa cidade do oeste mineiro, com idades entre 16 e 18 anos (apenas um aluno tinha 16 anos). Um encontro inicial foi marcado com os alunos para a proposta do curso, que foi aceita de prontidão e com um ar de curiosidade, especialmente devido ao fato de ainda não terem vivenciado esse tipo de experiência em sua vida escolar. Muitos afirmaram não ter domínio da língua inglesa e relataram certa preocupação em relação ao acompanhamento do curso, avaliando seu desempenho oral como ruim e solicitando que o professor-pesquisador ministrasse o curso falando mais vagarosamente.

Todos sempre estudaram em escola pública e trinta e nove do total de quarenta e um participantes já haviam estudado inglês em média seis anos e meio consecutivos na escola antes da intervenção, sendo que apenas cinco tiveram a oportunidade de freqüentar um curso independente de inglês. Esses que freqüentaram curso de inglês apresentaram nível básico de conhecimento da língua, com exceção de um participante, que demonstrava nível intermediário de desempenho nesse idioma<sup>8</sup>. A pesquisa contou com o consentimento informado e esclarecido dos alunos-participantes. Por questões de ética, a identidade de todos foi mantida em sigilo. Quando foi possível fazer a identificação dos alunos, os termos A1, A2, A3, e assim sucessivamente, foram utilizados. Quando a identificação não foi possível, foi utilizada simplesmente a letra A.

### **1.4.2.3 – O professor-pesquisador**

Este professor-pesquisador começou a lecionar inglês em curso de inglês no ano de 1997, aos 19 anos e ainda sem formação superior e didática que alicerçassem seu trabalho. Em 2000 foi aprovado no exame da Universidade de Michigan para obter o Certificado de Proficiência em Língua Inglesa – CPE. Ingressou na faculdade de Letras Português/Inglês na

---

<sup>8</sup> Não foi empreendida uma avaliação formal dos alunos para se aferir o nível de conhecimento dos mesmos. Essa classificação de básico e intermediário se deu com base em minha experiência como professor de inglês. O aluno considerado de nível intermediário exibiu fluência razoável para se comunicar oralmente em inglês e demonstrava ter bom conhecimento de língua escrita, ao passo que os demais apresentavam essas habilidades ainda incipientes.

UEMG em 2002 e graduou-se em 2005. Kursou especialização em inglês pela UFMG, concluindo o curso em 2008. Sua experiência profissional compreende o ensino fundamental e médio, cursos pré-vestibulares, cursos de idiomas e cursos de extensão. Durante o mestrado, por não estar trabalhando em escola pública, empreendeu seu estudo em uma turma que a princípio não era sua.

### **1.4.3 – Instrumentos de pesquisa**

Com o intuito de conferir maior credibilidade à pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos para o registro de dados, o que possibilitou o empreendimento da cristalização das informações registradas. Os dados foram, em sua maioria, construídos com os participantes ao longo do processo de intervenção no qual o pesquisador esteve em campo, compreendendo o período de 8 de outubro de 2007 a 5 de dezembro desse mesmo ano.

Além de buscar credibilidade para o estudo, um número maior de instrumentos foi também utilizado para captar a voz de um número maior de participantes, visto que eram muitos e estavam concentrados em uma sala de aula que se encontrava paralela a uma rua com razoável movimento de veículos e barulhos externos, além ocorrer muito ruído provocado pela interação entre os participantes durante as aulas.

Sobre o ruído provocado pelas interações dos alunos na realização das atividades propostas, o professor pouco interferiu, uma vez que, como ressalta Leffa (2003: 42-43), “a aprendizagem é basicamente uma atividade do aprendiz, e os alunos falarão o máximo possível durante essa atividade. Língua é fala e aprende-se a falar uma língua falando, interagindo, movimentando-se e, naturalmente, produzindo ruído”. Nesse mesmo sentido, Almeida Filho (1993: 44) aponta que “do professor se esperará que domine menos nas atividades de aula e passe sua palavra aos alunos”.

A cristalização dos dados foi escolhida por acreditar-se que tal processo apresenta ampla consonância com o paradigma qualitativo de pesquisa e, portanto, com este estudo, uma vez que fica implícito o questionamento da idéia tradicional de “validade”, típica do paradigma quantitativo. Para Fetterman (1998: 108), a cristalização pode ser entendida como “o resultado de uma convergência de similaridades que espontaneamente atingem o etnógrafo

e que este considera importante ou relevante para o estudo”.<sup>9</sup> Sobre a metáfora do cristal, Richardson (1997) afirma que eles são prismas que refletem as exterioridades e as refratam dentro de si, criando diferentes cores, padrões e ordens, dispersando-os em várias direções. Assim, o que é visto pelo pesquisador depende de seu ponto de observação e a maneira como realiza a investigação influencia o que se descobre ao final dela.

Em vista do exposto, os seguintes instrumentos foram utilizados para o registro de dados: questionários abertos, diários dialogados, diário reflexivo do professor-pesquisador, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas, gravações em áudio e um depoimento escrito no final da intervenção no qual os alunos falaram sobre e avaliaram o curso vivenciado.

A seguir, apresento cada um dos instrumentos de maneira mais detalhada, assim como as razões de considerá-los apropriados para a investigação.

**1.4.3.1 – Questionários abertos** – Embora apresentados com ressalvas por Fetterman (1998) devido, entre outras coisas, ao fato da distância entre o pesquisador e o participante no momento das respostas, questionários podem ser usados para explorar as percepções pessoais, crenças<sup>10</sup> e opiniões dos informantes, buscando respostas ricas e detalhadas daqueles envolvidos no processo (VIEIRA ABRAHÃO: 2006). Neste estudo, a aplicação de um questionário aberto permitiu traçar o perfil dos alunos participantes, visando a uma melhor descrição dos mesmos. O questionário foi aplicado no primeiro encontro com os participantes e se encontra no apêndice A.

**1.4.3.2 – Diários dialogados** – Morita (2002) revela que diários dialogados, além de permitirem um momento de uso da língua-alvo, também possibilitam que professores e aprendizes criem momentos de interação mais profunda, facilitando a negociação, a expressão de sentimentos, as dúvidas, a satisfação ou a insatisfação, e, finalmente, criem um ambiente mais propício para que a aquisição da nova língua ocorra tranqüila e positivamente. Soares (2005) complementa a vantagem de os diários tornarem o aluno protagonista do ensino-aprendizagem.

---

<sup>9</sup> the result of a convergence of similarities that spontaneously strike the ethnographer as relevant or important to the study.

<sup>10</sup> Crenças serão entendidas neste estudo como “uma forma de pensamento, [...] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, [...] são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006: 18)



Neste estudo, por meio da utilização de diários dialogados, foi pedido aos alunos que relatassem suas reações/percepções sobre seu processo de aprendizagem, assim como sobre atividades e tarefas propostas nas aulas. Por meio deles, o professor ofereceu *feedback* aos alunos sobre suas reflexões e discutiram assuntos referentes ao processo de ensino-aprendizagem instaurado em classe. Os diários também foram utilizados como recurso pedagógico para que o aluno tivesse a oportunidade de escrever na língua-alvo em estudo, desenvolvendo sobretudo a habilidade de escrita. Uma pequena parte foi escrita em sala de aula e outra parte em casa, devido à escassez de tempo e às atividades desenvolvidas em aula.

Os erros cometidos não foram corrigidos de forma direta pelo docente, que preferiu atentar apenas para a compreensão do sentido dos textos. Isso foi feito com o intuito de não afetar a motivação dos aprendizes para se expressarem na língua-alvo. A esse respeito, Augusto-Navarro (1997: 69) assevera que “especialmente com alunos iniciantes, é importante atentar para a construção de sentido, a fim de não levá-los a se sentirem insatisfeitos, a abandonar suas tentativas e abaixarem sua auto-estima” antes mesmo que tomem gosto pela tarefa de redigir.

**1.4.3.3 – Diários do professor** – Segundo Lally (2000) “o diário do professor pode ser usado como uma ferramenta de observação e como meio de auto-avaliação e reflexão”<sup>11</sup>. Para Vieira Abrahão (2006: 226), os diários “promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula”. Nunan (1992) acrescenta que, na pesquisa, podem focalizar tanto a aprendizagem quanto o ensino. Neste estudo, foram utilizados com o objetivo de registrar impressões, reflexões e eventos que ocorreram em sala de aula durante a administração e desenvolvimento do curso proposto, sendo escritos imediatamente após a consecução de cada aula. Um excerto do diário do professor, referente à aula de 8 de novembro, encontra-se no apêndice D.

**1.4.3.4 – Notas de campo** – o estudo contou com a presença de um observador em todas as aulas, o qual buscou descrever e relatar eventos no contexto de pesquisa de forma relativamente objetiva (cf. Vieira Abrahão, 2006). Segundo essa autora, notas de campo “normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações” (p. 226).

---

<sup>11</sup> “the teaching diary can be used as an observation tool and as a means of auto-assessment and reflection”

O observador de campo que colaborou para a pesquisa cursava, no momento da construção dos dados, o quarto período do curso de Letras Português/Inglês da UEMG, local onde me graduei. Tinha 19 anos e encontrava-se fazendo estágio supervisionado de língua inglesa.

**1.4.3.5 – Entrevistas semi-estruturadas** – Ainda de acordo com Vieira Abrahão (2006), entrevistas semi-estruturadas caracterizam-se por uma estrutura geral. O pesquisador prepara uma série de questões que orientarão seu trabalho, sem, contudo, usá-las em uma ordem fixa. Rosa & Arnoldi (2006: 31) complementam que “as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente”. Vieira Abrahão (op. cit.) ainda esclarece que esse tipo de entrevista é a que melhor se adapta ao paradigma de pesquisa qualitativa, por possibilitar interações ricas e respostas pessoais, em que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados façam parte da agenda de investigação. Neste estudo, entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas no final da proposta a quatro grupos de alunos, cada grupo com média de seis participantes voluntários. Duas delas foram gravadas e transcritas para análise e as demais foram registradas de forma escrita pelo pesquisador logo após sua realização. Os alunos cujas entrevistas foram gravadas foram informados sobre a gravação e a utilização dos dados. As entrevistas duraram em média quarenta minutos. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice C deste trabalho.

**1.4.3.6 – Gravações em áudio** – Segundo Vieira Abrahão (2006: 226), gravações são usadas para “registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos”. O intuito foi usá-las para subsidiar as notas de campo e os demais instrumentos de pesquisa. É importante ressaltar que, devido ao grande ruído no ambiente da sala de aula, provocado tanto pela interação dos participantes quanto por fatores externos, foram transcritos somente fragmentos inteligíveis e que estavam diretamente relacionados ao foco da pesquisa, a fim de ilustrar ocorrências de traços da CC. Gravações em vídeo não foram realizadas, uma vez que, pelo período do curso ser de apenas nove semanas, os alunos poderiam não se sentir à vontade com a presença de uma filmadora em sala de aula.

**1.4.3.7 – Depoimentos escritos** – Segundo Miccoli (2003: 298), “depoimentos de alunos contribuem para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível para aqueles que buscam empreendê-lo e aperfeiçoá-lo”. Dessa feita, foi pedido aos alunos que

escrevessem, no último dia da intervenção, um depoimento versando sobre sua experiência no projeto e como o avaliaram.

#### **1.4.4 – Procedimento para análise dos dados**

Bogdan & Biklen (1998) postulam que a tarefa inicial de análise em pesquisa qualitativa é a organização, classificação e codificação dos dados, delineando-se unidades-base de análise. De maneira semelhante, Seliger & Shohamy (1990) afirmam que, em diferentes estágios de uma análise qualitativa, os pesquisadores identificam, delimitam e classificam segmentos relevantes do texto de acordo com um esquema de organização, buscando regularidades. Diante disso, os dados foram organizados, classificados e analisados à luz da plataforma teórica que alicerçou o estudo. Como observa Miccoli (2006: 208), “embora seja da prática e na prática que as teorias situadas e socialmente relevantes se desenvolvam, qualquer descrição da sala de aula de língua e das experiências que nela ocorrem envolve elementos de uma teoria que situa os fenômenos práticos”. As perguntas de pesquisa nortearam a análise, cujo cerne é o conceito de CC.

#### **1.5 – O curso ofertado**

As aulas temático-comunicativas propostas para a intervenção se materializaram por meio de um curso temático-comunicativo intitulado *English: Language of Communication in the World*. Tal curso teve a intenção de ensinar a língua-alvo tendo como tema a língua inglesa em diversas instâncias: onde é falada, profissionais que a utilizam, manifestações culturais e artísticas de seus falantes, entre outros aspectos. Inicialmente, a intenção era focalizar a habilidade de leitura em língua inglesa por meio dessas aulas temático-comunicativas administradas na própria língua-alvo, visando investigar como se daria essa experiência de ensino. Isso se reflete no material previamente preparado para as primeiras aulas, que focalizam o processo de leitura em língua inglesa (cf. anexo A). No entanto, por se tratar de uma pesquisa-ação, o professor-pesquisador reviu seu projeto ao iniciá-lo, uma vez que a língua inglesa, notadamente em seu aspecto oral, passou a ser objeto de principal interesse dos participantes, exigindo que o projeto fosse remodelado a fim de atender a suas expectativas. A partir de então, a nova língua foi trabalhada não apenas com foco no ensino de leitura por meio da língua-alvo, mas de forma a equilibrar as demais habilidades, buscando o desenvolvimento comunicativo dos participantes que, a partir dessa mudança, mostraram-se

ainda mais engajados no projeto. Um “contrato pedagógico” verbal foi estabelecido com os participantes no sentido de buscarem utilizar a nova língua durante as aulas, que aconteceram na escola dos alunos em horário regular de aula.

Um calendário específico para a realização do curso foi estabelecido juntamente com a supervisão da escola, contando com a colaboração de vários professores que, gentilmente, cederam um ou outro horário para que o curso fosse realizado. Os alunos continuaram normalmente com as aulas de inglês da professora regente. Foi planejado um material para as primeiras aulas e o restante foi sendo desenvolvido à medida que o curso avançava, levando em consideração os anseios manifestados pelos alunos no decorrer do curso. O material foi composto de textos e muito insumo produzido espontaneamente em classe, envolvendo os alunos em trabalho intenso, tal como a confecção de pôsteres a serem apresentados em classe, o que tomou boa parte da intervenção. Os alunos também participaram de brincadeiras na língua-alvo, como bingo e forca (*hangman*). Assistiram a aulas expositivas em que o professor-pesquisador discorria sobre aspectos culturais e relatava histórias pessoais relacionadas ao novo idioma: tudo feito em inglês. Mostras desse material podem ser encontradas nos anexos A e B deste trabalho.

Algumas das aulas programadas não puderam acontecer devido a outras atividades escolares. As aulas de fato ministradas aconteceram no período de 08 de outubro de 2007 a 05 de dezembro de 2007, no período da manhã, compreendendo um total de nove semanas, totalizando uma carga horária aproximada de dezesseis horas, divididas em quatorze aulas. A tabela 01, na página seguinte, mostra o calendário das aulas realizadas e a duração de cada uma.

Ressalto que a colaboração de vários professores de outras disciplinas, assim como da professora regente de língua inglesa, aliada ao acolhimento da proposta pela escola e pelos alunos, foram fatores de importância ímpar para que este projeto tivesse êxito. A todos meu forte agradecimento.

Data	Duração/aula
08/10/2007	75 min.
10/10/2007	75 min.
18/10/2007	75 min.
19/10/2007	75 min.
24/10/2007	75 min.
31/10/2007	75 min.
08/11/2007	110 min.
09/11/2007	75 min.
12/11/2007	50 min.
14/11/2007	50 min.
22/11/2007	50 min.
23/11/2007	75 min.
29/11/2007	50 min.
05/12/2007	50 min.

*Tabela 01 – Aulas ministradas durante a intervenção*

Antes de passar para o capítulo teórico do estudo, apresento a organização deste trabalho e seus capítulos.

### **1.6 – Organização da dissertação**

Esta dissertação compõe-se de três capítulos. Este primeiro apresentou a contextualização, a justificativa, os objetivos e as perguntas da pesquisa que nortearam o trabalho. Foram também resenhados a metodologia empregada, o perfil dos participantes, os instrumentos para registro dos dados e os procedimentos para sua análise.

O segundo apresenta pressupostos teóricos relevantes que alicerçam e projetam as perguntas de pesquisa então emergidas.

O terceiro centra-se na análise e na discussão dos dados, à luz dos pressupostos teóricos resenhados, tentando responder às perguntas de pesquisa timoneiras do estudo.

A parte final compõe-se da conclusão, considerações finais, sugestões para pesquisas futuras sobre o tema investigado, referências utilizadas, apêndices e anexos.

## CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*"É a teoria que decide o que podemos observar."  
(Albert Einstein)*

### 2.1 – Preâmbulo

**E**ste capítulo destina-se a elencar contribuições da literatura relevantes para o foco desta pesquisa. Sendo assim, apresento inicialmente o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), proposto por Almeida Filho (1993), objeto de observações, pesquisas e teorização ao longo dos anos. Inscrito nele, resenho, em menor escala, a hipótese do insumo e do filtro afetivo, “verdadeiras variáveis causativas na aquisição de outras línguas” (KRASHEN, 1982: 01), para, então, centrar a discussão no conceito de CC, cerne da presente investigação. Posteriormente, direciono a atenção para o ensino de inglês no contexto da escola (média) pública, discorrendo, finalmente, sobre o ensino comunicativo de línguas, com destaque para a instrução temática.

### 2.2 – O Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido descrito como uma tarefa complexa e intrincada, na qual vários fatores se entrecruzam e eventualmente influenciam todo o processo de ensinar e aprender línguas.

No âmbito nacional, um autor que vem se dedicando a estudar e a compreender essa complexidade é Almeida Filho, que, com a publicação de *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (1993), propõe o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (modelo OGEL), de caráter orgânico e dinâmico. Nele, o autor intenta desvelar fatores intervenientes no ensino-aprendizagem de línguas que interagem entre si sob o princípio de uma dada *abordagem*, timoneira em todo o processo e definida num primeiro momento como uma “filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino” (ALMEIDA FILHO, 1993: 13).

Um diagrama mais recente do modelo OGEL, resenhado acima, é disponibilizado por Almeida Filho em sua página eletrônica pessoal<sup>12</sup> e reproduzida a seguir:

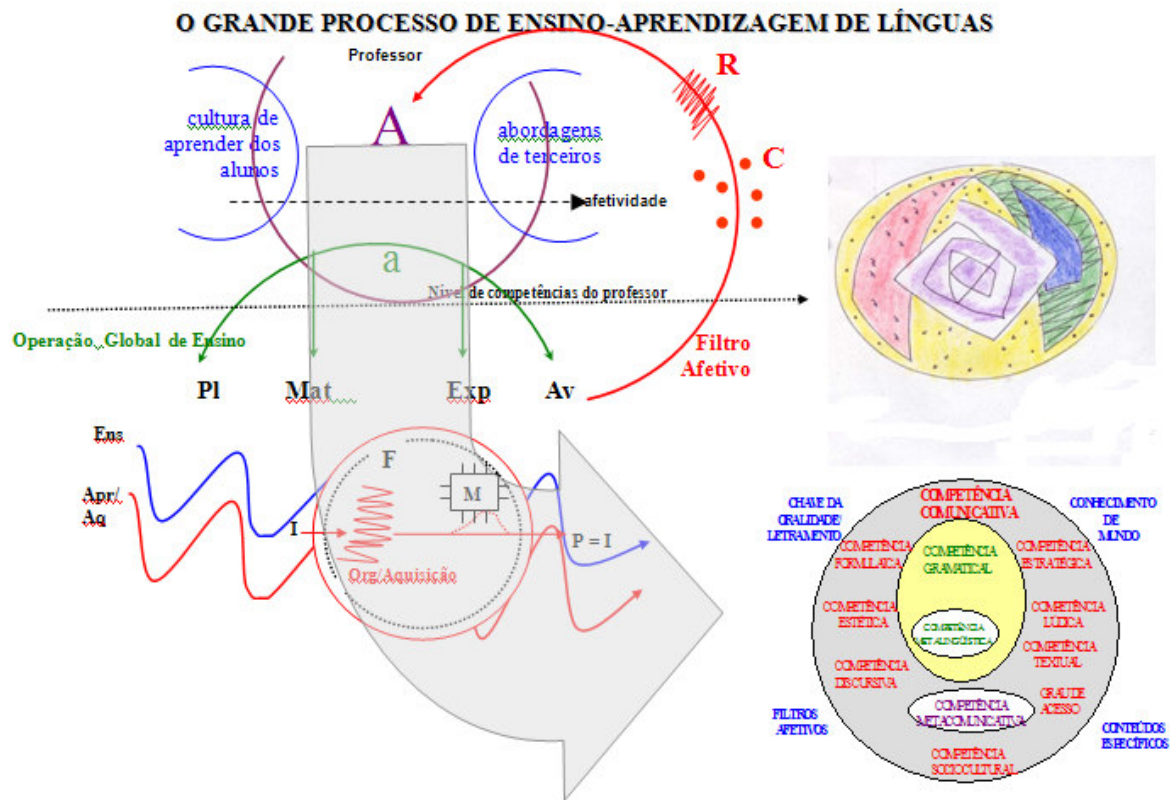


Figura 01 – Representação gráfica do modelo OGEL

Embora inicialmente o cerne da definição de abordagem centre-se no professor, este autor menciona igualmente a abordagem ou cultura de aprender dos alunos e a abordagem de terceiros, como, por exemplo, o material didático adotado.

Revisitando o modelo desde que foi primeiramente exposto como material impresso, em 1993, abordagem pode ser agora entendida como uma teoria, ainda que informal, que orienta o professor, bem como os aprendizes e aqueles envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensinar/aprender LE, em suas decisões e ações. Interferem na composição da abordagem os filtros afetivos, como o nível de motivação, o nível de ansiedade dos aprendizes e dos professores, dentre outros elementos.

<sup>12</sup> Disponível em <[www.unb.br/il/let/almeidafilho](http://www.unb.br/il/let/almeidafilho)>. Acesso: 10/08/2007.



A abordagem, segundo Almeida Filho (1997: 17) “provém da energia da motivação para ensinar, opera com ‘matéria-prima’ de conhecimentos explícitos e implícitos e se desempenha no ensinar em níveis distintos de competências”. Nesta passagem, acrescento, além da palavra “ensinar”, a palavra “aprender”, já que este estudo focaliza principalmente o aprendiz de línguas.

Os conhecimentos implícitos, segundo o autor, relacionam-se a disposições de experiências prévias de ensino-aprendizagem, intuições, crenças culturalmente marcadas, cultura da região da escola etc., e os conhecimentos explícitos correlacionam-se a teoria formalizada, “aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados” (ALMEIDA FILHO, 1997: 17). No modelo, as competências influenciam a abordagem dos ensinantes e dos aprendentes: a abordagem, para se manifestar, passa pelo seu crivo.

Nessa perspectiva, o estudo sobre competências muito frutificou, sobretudo, com foco na competência de professores (cf. Alvarenga, 1999; Basso, 2001; Moura, 2005; Sant’Ana 2005, entre outros ). No modelo OGEL de Almeida Filho, são cinco as competências de professores: 1) competência implícita, 2) competência lingüístico-comunicativa, 3) competência teórica, 4) competência aplicada e 5) competência profissional, apresentadas de forma concisa a seguir:

- a) Competência implícita: refere-se àquela que se desenvolve em nós a partir de nossas experiências de aprender língua(s). Constitui-se de intuições, crenças e experiências. Logo, se caracteriza como a mais básica delas.
- b) Competência lingüístico-comunicativa: refere-se ao conhecimento lingüístico necessário para se operar em situações de uso da língua-alvo. De posse desta competência, o professor poderá oferecer insumo de qualidade aos aprendentes, que poderão desenvolver neles mesmos essa competência. Competência lingüístico-comunicativa é entendida como sinônima de CC, neste estudo.
- c) Competência teórica: refere-se àquela que o professor consegue pela leitura da literatura da área, em resultados de estudos e pesquisa. Desse modo, quanto mais consistente teoricamente, menos implícito e mais profissional será sua atuação no ensino de línguas.

- d) Competência aplicada: refere-se àquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, ou seja, sua competência teórica, permitindo-lhe “explicar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993: 21).
- e) Competência profissional: é a competência que abarca um nível mais elevado de consciência profissional, possibilitando ao professor conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício da docência de línguas, assim como seu engajamento em formação continuada.

No que diz respeito à competência de alunos, aquela que agrega maior número de estudos é a CC, objeto de estudo desta pesquisa, embora pouco já tenha sido estudado sobre ela no âmbito do ensino básico brasileiro, conforme já dito anteriormente. Destaco, no entanto, que o campo de estudos sobre outras competências e formação de alunos de línguas estrangeiras se projeta como promissor. Exemplo disso é o projeto PRÓ-FORMAÇÃO, dentro do qual esta pesquisa se aninha. Outros trabalhos sobre competências de aprendizes de línguas estão sendo orientados e futuras publicações a esse respeito estão por vir.

Considerando a complexa tarefa de ensinar e aprender línguas estrangeiras, esboçada no modelo OGEL, passo a apresentar, de modo sucinto, o conceito de filtro afetivo e insumo para então discutir, em pormenor, o conceito de CC, propulsor deste estudo.

### **2.3 – A hipótese do insumo e do filtro afetivo**

Segundo Krashen (1982), as verdadeiras causas da aquisição de uma segunda língua são o insumo compreensível e o grau de rigidez do filtro afetivo. O insumo representa a “variável causativa primária na aquisição de L2, funcionando as variáveis afetivas no sentido de impedir ou facilitar a condução do insumo ao dispositivo de aquisição” (p. 19), entendido como a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua. Entende-se por insumo o que se “oferece” ao aprendiz em termos de linguagem. Para Krashen (op. cit.), a fim de que a aquisição ocorra, é necessário que o insumo apresente estruturas um pouco além do nível atual da competência do aprendiz, ou seja,  $i+1$ , onde  $i$  representa o insumo conhecido e  $+1$  o insumo desconhecido. Isso visa, segundo o autor, fazer com que o aprendiz se sinta estimulado, desafiado e motivado para adquirir a nova língua. Além disso, o insumo deve ser

interessante/relevante, não sequenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente e em ambiente no qual o aprendiz se sinta à vontade e autoconfiante. Uma das vantagens de se oferecer esse tipo de insumo, segundo o autor, é que algum *i+1* será oferecido a todos os alunos caso estes não se encontrem em um mesmo estágio, o que acredito ser freqüente no ensino médio devido à dimensão das turmas e à formação prévia dos aprendizes.

Já o filtro afetivo, segundo o teórico, compõe-se de configurações específicas de motivação, fatores de personalidade e atitudes de identificação com ou rejeição à cultura que abriga a língua-alvo. Segundo o estudioso, aprendizes com alta motivação, autoconfiança, boa auto-imagem, baixa ansiedade, quer em nível pessoal quer em nível coletivo de sala de aula, tendem a obter melhores resultados na aquisição de uma nova língua. Nessa hipótese, Krashen (op. cit.) afirma que aprendizes possuem filtros afetivos que variam em relação à sua rigidez. Assim, aprendizes com filtro afetivo mais alto (ou mais rígido) apresentarão atitudes não ideais para a aquisição de línguas e, por conseguinte, terão tendência de buscar menos insumo, ao passo que aqueles com filtro afetivo mais baixo mostrarão maior receptividade a insumos. Krashen (op. cit.) afirma ainda que “a hipótese do filtro afetivo implica que nossos objetivos pedagógicos deveriam não só incluir o suprimento de insumo compreensível, mas também a criação de situações que incentivem um filtro baixo” (p. 19-20).

De forma mais explícita, Richards & Rodgers (2001: 183) postulam que, “para reduzir o filtro afetivo, o trabalho do aluno deve centrar em comunicação significativa em vez da forma. O insumo deve ser interessante e, dessa forma, contribuir para uma atmosfera descontraída de sala de aula”.<sup>13</sup>

Passarei agora a resenhar o construto de CC.

#### **2.4 – Competência comunicativa**

Nesta seção o objetivo é discutir em pormenor o conceito de CC, buscando mostrar que se trata de um aglomerado conceitual composto de várias facetas, ou subcompetências. O escopo da seção não é um menor escrutínio de cada uma dessas subcompetências, embora sejam apresentadas, sem muita delonga, na urdidura no texto, mas sim, o ensejo de coligir

---

<sup>13</sup> In order to lower the affective filter, student work should center on meaningful communication rather than on form; input should be interesting and so contribute to a relaxed classroom atmosphere

contribuições teóricas sobre o assunto, buscando trazer o conceito para mais próximo do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira diante do contexto do ensino básico brasileiro, sobretudo no ensino médio e na realidade analisada. Vale lembrar que o conceito aqui delineado mostrou-se muito complexo considerando-se níveis muito iniciais de aquisição, como foi o caso do contexto em que este pesquisador se prestou a estudar.

A senda de definir o construto de CC, visando a sua melhor aplicabilidade numa agenda de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, se apresenta como intrincada em face da miríade de discussões teóricas que se alongam e buscam ventilar um tema tão polêmico. De fato, o construto de CC tem sido amplamente discutido, adaptado, interpretado e explorado de acordo com as preocupações da Lingüística Aplicada e da Pedagogia de Ensino de Línguas (cf. Widdowson, 1989), constituindo-se em “um dos termos mais confusos e controversos nos campos da Lingüística e da Lingüística Aplicada”<sup>14</sup> (TAYLOR, 1988: 148). Soma-se a isso o fato de o termo originalmente não provir de estudos da Lingüística Aplicada, que envolve estudos de questões de uso da linguagem na prática social, muitas vezes nas salas de aulas, como no caso de Teoria de Ensino e Aprendizagem de Línguas (cf. Almeida Filho, 2005). Quanto à sua importância, Lee (2006: 349) o aponta como “um dos desenvolvimentos teóricos mais influentes na educação lingüística por ter ajudado a redefinir os objetivos de ensino de L2 e de proficiência na língua-alvo”<sup>15</sup>

A seguir, apresento algumas contribuições mais proeminentes dispensadas a este conceito. Feito isso, teço algumas considerações sobre o construto para, finalmente, adotar um posicionamento teórico a seu respeito, o qual servirá de suporte na análise dos dados.

#### **2.4.1 – CC ao longo do tempo**

O construto de CC surgiu com Hymes em 1972, diante de sua insatisfação com a teoria lingüística proposta por Chomsky (1965) no livro *Aspects of the Theory of Syntax*, que introduzia na Lingüística os termos *competência* e *desempenho*. Nesse livro, Chomsky tinha em mente o estudo da língua por meio de abstrações idealizadas, relegando aspectos do comportamento lingüístico que pareciam ser, em sua opinião, irrelevantes. Para esse estudioso, *competência* seria o conhecimento lingüístico abstrato de um falante nativo sobre sua língua e *desempenho* o uso concreto da linguagem por este falante. Desse modo, segundo

<sup>14</sup> one of the most controversial and confusing terms in the fields of Linguistics and Applied Linguistics.

<sup>15</sup> one of the most influential theoretical developments in language education as it helped redefine the objectives of L2 instruction and the target language proficiency.

ele, a teoria da *competência* estaria relacionada a uma teoria da gramática, que poderia gerar e descrever sentenças de uma determinada língua, sem, no entanto, levar em consideração sua função social. A relação entre *competência* e *desempenho*, nessa perspectiva, era notadamente dicotômica.

De forma contrária, Hymes (1972/1979) assevera que muitos aspectos que Chomsky apresentou como subjacentes ao termo *desempenho* poderiam ser também descritos na forma de regras, por serem sistemáticos, podendo, dessa forma, serem vistos como uma forma de competência. Assim, postulou que “existem regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis”<sup>16</sup> (p. 15) e propôs uma noção mais ampla de *competência*, que inclui, além da competência gramatical, uma competência sociolinguística, que abarca o conhecimento das regras de uso da língua. A esse novo conceito chamou de CC, que envolve o conhecimento e a *capacidade para uso*.

Explicitando melhor a questão, Brown (2000: 246) esclarece que o conceito de CC passa então a se referir “ao aspecto de nossa competência que nos possibilita expressar e interpretar mensagens e negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos”. Não se trata de um construto intrapessoal, conforme proposto inicialmente por Chomsky, mas um “construto dinâmico e interpessoal que pode ser examinado apenas por meio do desempenho de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação”<sup>17</sup> (BROWN, 2000: 246).

Assim, para Hymes (op. cit.), um falante, a fim de ser comunicativamente competente, não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas sobretudo saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Diante disso, postula que para um enunciado ser comunicativo, é necessário que o falante saiba:

- a- Se (e em que grau) algo é formalmente *possível*,
- b- Se (e em que grau) algo é *viável* em virtude dos meios de implementação disponíveis,
- c- Se (e em que grau) algo é *apropriado* (adequado, feliz, bem sucedido) em relação ao contexto no qual é utilizado e avaliado,
- d- Se (e em que grau) algo é de fato feito, realmente *desempenhado*, e o que isso acarreta.<sup>18</sup> (HYMES 1972/1979: 19)

<sup>16</sup> There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.

<sup>17</sup> a dynamic, interpersonal construct that can be examined only by means of the overt performance of two or more individuals in the process of communication

<sup>18</sup> a – Whether (and to what degree) something is formally *possible*;

b – Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available;

c – Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;

É de se ressaltar, todavia, que Hymes (op. cit.) não tinha em mente o ensino-aprendizagem de línguas quando criou esse novo conceito. O estudioso levou em conta apenas comunidades monolíngües.

Mais tarde, Chomsky (1980) reconhece que “podemos avançar em distinguir ‘competência gramatical’ de ‘competência pragmática’, restringindo a primeira ao conhecimento da forma e do sentido e a segunda ao conhecimento das condições e modo de uso apropriado, em conformidade com os vários propósitos”<sup>19</sup> (p. 59). É de bom alvitre salientar que, para Chomsky, *competência* significa conhecimento e, para Hymes, além de conhecimento, significa capacidade, levando em conta o papel de fatores não-cognitivos, como a motivação, que parcialmente determinam a competência.

Avançando no conceito, Canale & Swain (1980) propuseram um arcabouço teórico tridimensional de CC que envolve as competências gramatical, sociolingüística e estratégica. Em uma revisão posterior do conceito, Canale (1983) incluiu no modelo uma quarta competência: a discursiva. Vale ressaltar que, para esses autores, consoante Canale (1983: 5), “CC refere-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade em usar esse conhecimento na interação em comunicação real”<sup>20</sup>, termo este que preferiram utilizar em vez de *desempenho*.

A definição apresentada por esses estudiosos tornou-se seminal na Lingüística Aplicada (cf. Bachman, 1990, 1991; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel, 1995; Brown, 2000), contribuindo grandemente para a pesquisa sobre CC, além de ter sido utilizada como ponto de partida para muitos estudos subseqüentes sobre o assunto (cf. Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel, 1995). Além disso, Canale e Swain deram um passo importante no sentido de transformar um conceito de natureza essencialmente teórica (HYMES, 1972/1979) em unidades pedagogicamente manipuláveis e mais próximas do ambiente de sala de aula.

No modelo de Canale & Swain (op. cit.), a competência gramatical e a discursiva repercutem o uso do sistema lingüístico em si, enquanto as competências sociolingüística e estratégica definem os aspectos funcionais da comunicação (cf. Brown, 2000). Apresento a seguir como se caracteriza cada uma dessas competências:

---

d – Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails.

<sup>19</sup> We may proceed to distinguish ‘grammatical competence’ from ‘pragmatic competence’, restricting the first to the knowledge of form and meaning and the second to knowledge of conditions and manner of appropriate use, in conformity with various purposes.

<sup>20</sup> communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication

- a) Competência gramatical – Segundo Richards & Rogers (2001), esta competência refere-se ao que Chomsky chamou de competência lingüística e Hymes, de *formalmente possível*. É o domínio do código lingüístico, verbal ou não verbal, que engloba “características e regras da língua, como vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia, ortografia e semântica lingüística” <sup>21</sup> (CANALE, 1983: 7).
- b) Competência discursiva – Enquanto a competência gramatical focaliza a gramática ao nível da sentença, a competência discursiva relaciona-se à capacidade do falante em combinar formas gramaticais e significados a fim de obter um texto falado ou escrito coeso e coerente.
- c) Competência sociolingüística – Segundo Canale (1980), esta competência trata do entendimento do contexto social em que a comunicação ocorre, observando a apropriabilidade dos enunciados diante de alguns fatores, como o propósito da interação, as normas ou convenções da interação, o *status* dos participantes etc.
- d) Competência estratégica – refere-se a estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser postas em ação para compensar falhas na comunicação oriundas de fatores ligados ao desempenho ou mesmo por insuficiência das competências do falante, delineadas acima em a, b e c.

Savignon (1983), ao discorrer sobre CC e sua natureza, esclareceu que CC diz respeito tanto à linguagem falada quanto a escrita e a definiu como um conceito dinâmico que “depende da negociação de sentidos entre duas ou mais pessoas que compartilham, com certa competência, do mesmo sistema simbólico” <sup>22</sup>. Nesse sentido, ao contrário do que afirma Chomsky (1965), competência pode ser entendida como um conceito aplicável às relações interpessoais e não somente intrapessoais, portanto relativa, o que nos permite pensar em graus de CC.

De encontro ao posicionamento de Savignon (op. cit.), Taylor (1989) refletiu que muitas controvérsias de uso do termo CC provinham do fato de que muitos autores confundem “estado” com “processo”, ou seja, competência no sentido absoluto e no sentido

<sup>21</sup> Features and rules of the language such as vocabulary, word formation, sentence formation, pronunciation, spelling and linguistic semantics.

<sup>22</sup> It depends on the negotiation of meaning between two or more persons who share to some degree the same symbolic system.

relativo. Assim, sugeriu que competência, à semelhança do que postulou Chomsky, fosse um conceito estático que se relacionaria a estruturas, estado e formas, passando então a propor o conceito de proficiência para designar “a capacidade de usar a competência” (TAYLOR: 1988: 166), sendo proficiência um conceito essencialmente dinâmico relacionado ao processo e à função. A esse respeito, concordo com Hymes (1989) ao afirmar que mudanças na terminologia não fazem diferença, ressaltando que necessitamos é de um maior conhecimento sobre o assunto. Da mesma forma, Fontão do Patrocínio (1995), ao revisitar o conceito de CC, ressalta que a solução não está, em seu julgamento, na troca terminológica, mas no uso crítico desse construto.

Outro autor que se debruçou sobre o construto de CC foi Bachman (1990; 1991), que buscou apresentar um modelo que caracterizasse os processos pelos quais os vários componentes interagem entre si e com o contexto no qual o uso da língua ocorre. Como o próprio autor ressaltou ao longo de seu texto, o modelo, que se baseia na leitura dos modelos anteriores, especialmente no de Canale e Swain (1980), apresenta uma visão mais abrangente do construto, resultado, segundo ele, de evidências empíricas.

Inicialmente, o modelo proposto (BACHMAN, 1990) apresentou três componentes: a competência lingüística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos:

- a) Competência lingüística: engloba um conjunto de componentes específicos de conhecimento que são utilizados na comunicação por meio da linguagem;
- b) Competência estratégica: caracteriza a capacidade mental para implementar os componentes da competência lingüística no uso contextualizado e comunicativo da linguagem;
- c) Mecanismos psicofisiológicos: referem-se aos processos neurológicos e fisiológicos envolvidos no uso da língua.

Em um refinamento de seu próprio modelo, Bachman (1991) passou a denominar *competência lingüística* de *conhecimento lingüístico*, por acreditar que o termo competência carrega uma grande carga semântica que não seria mais útil e explicou que o termo conhecimento referia-se tanto ao conhecimento consciente e tácito quanto ao conhecimento analisado ou não.



De forma objetiva, a figura abaixo, esboçada por Silva (2000), em sua tese de doutoramento, que também abordou o conceito de CC, mostra como Bachman (1991) concebeu capacidade lingüístico-comunicativa. Vale observar que Bachman (op. cit.), ao mencionar *capacidade*, engloba tanto o conceito de *conhecimento* quanto o de *capacidade para a implementação* de tal conhecimento no uso. O autor ressalta ainda que utilizou os termos *uso* e *desempenho* de forma sinônima para se referir à implementação ou execução de tais capacidades.

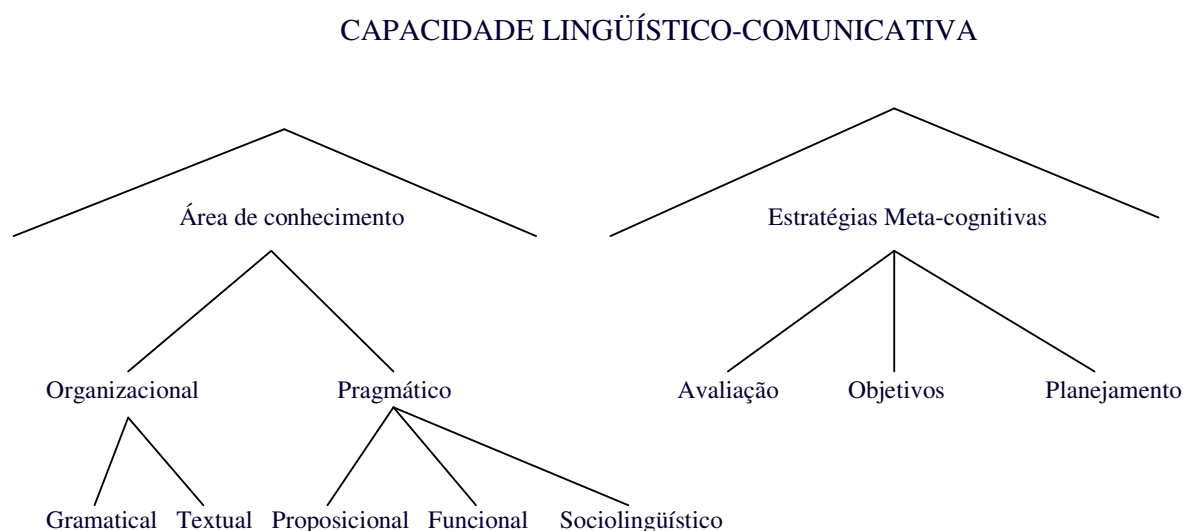


Figura 02 – Capacidade lingüístico-comunicativa (Bachman, 1991)

No modelo, Bachman (1991) afirmou que o conhecimento organizacional determina como os textos (orais e escritos) são organizados. Fazem parte desse conhecimento o conhecimento gramatical, que determina como enunciados ou sentenças individuais são organizados, e o conhecimento textual, que determina como sentenças ou enunciados são organizados para constituírem textos. Quanto ao conhecimento pragmático, este seria o que determina como enunciados ou sentenças, intenções e contextos se relacionam para produzirem significado. Dentro desse conhecimento estão o conhecimento proposicional, que determina como enunciados ou sentenças estão relacionados ao conteúdo proposicional, o conhecimento funcional, que determina como enunciados ou sentenças se relacionam às intenções dos usuários da língua, e o conhecimento sociolingüístico, que determina como enunciados ou sentenças se relacionam ao contexto de uso da língua.

Em relação às estratégias metacognitivas, têm-se como seus componentes a tríade avaliação, objetivos e planejamento. O primeiro engloba determinar o que se deseja comunicar, quais componentes de conhecimento estão disponíveis para realizar tal comunicação e até que ponto o enunciado atinge sua intenção. O segundo tem a ver com a decisão sobre o que o falante quer alcançar comunicativamente, e o terceiro relaciona-se à seleção das áreas de conhecimento lingüístico para a realização de uma dada intenção comunicativa.

Bachman (op. cit.) ressalta que, embora esses componentes tenham sido apresentados linearmente, ou esquematicamente, como fez Silva (2000) ao resenhá-los, o uso da língua envolve todos eles simultânea e interativamente, numa operação orgânica e dinâmica. O autor ressalta também que tanto o conhecimento organizacional quanto o pragmático estão sempre em mudança, uma vez que novos elementos são aprendidos ou adquiridos e os elementos já existentes sofrem reestruturações.

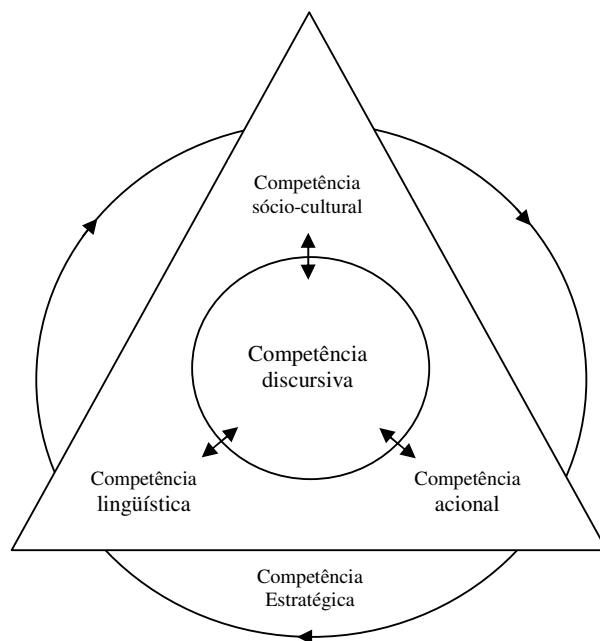
Em síntese, capacidade lingüístico-comunicativa foi definida por Bachman (1991: 682) como “capacidade para usar o conhecimento da língua em combinação com as características do contexto de uso lingüístico para se criar e interpretar significados”<sup>23</sup>.

Em 1995, Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995) apontaram para a necessidade de um modelo mais detalhado de CC. Segundo esses autores, não houve um esforço maior para se criar um modelo articulado de CC que se prestasse ao ensino comunicativo de línguas, com exceção de Canale & Swain (1980) e Canale (1983). O modelo de Bachman, segundo Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (op. cit.), foi construído pensando-se em testes de proficiência lingüística e não necessariamente no ensino de línguas. Desse modo, na tentativa de continuar o trabalho de Michael Canale e Merrill Swain, propuseram-se a criar um modelo de CC pedagogicamente motivado, composto de cinco componentes: a competência discursiva, a competência lingüística, a competência acional, a competência sociocultural e a competência estratégica. No modelo, além de descreverem com mais detalhe cada competência que constitui o construto, sugeriram componentes para cada uma delas, com vistas a sua possível aplicação na elaboração de programas de ensino de línguas.

A organicidade do construto é representada pelo desenho a seguir.

---

<sup>23</sup> capacity for using the knowledge of language in conjunction with the features of the language use context to create and interpret meaning



*Figura 03 – Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995)*

Na ilustração, a competência discursiva ocupa a posição central. Ao seu redor, na pirâmide, vêm a competência lingüística, a competência acional e a competência sociocultural. Essas três, juntas, ao mesmo tempo em que dão forma à competência discursiva, também dão forma a cada uma das outras três outras competências. O círculo que envolve a pirâmide representa a competência estratégica, que permite ao falante negociar mensagens ou compensar deficiências em quaisquer das competências.

A diferença entre o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995) e o de Canale & Swain (1980, 1983) é a mudança do termo competência gramatical para competência lingüística, para evitar ambigüidades, uma vez que tal competência abarca além da morfologia e da sintaxe, o léxico e o vocabulário. Outra mudança é o uso do termo competência sociocultural no lugar de competência sociolingüística. Competência sociocultural, neste modelo, referiu-se ao conhecimento de como expressar-se, de forma apropriada, considerando-se o contexto social e cultural em que a comunicação ocorre. Já a competência acional estaria ligada ao conhecimento de funções da linguagem como cumprimentar, pedir informações etc. e ao conhecimento dos atos de fala. Os autores ressaltaram a diferenciação de competência sociocultural e competência acional, uma vez que há casos em que aprendizes “exercitam um comportamento acional eficiente sem ser contextualmente apropriado, ou um

ato de fala estilisticamente apropriado que não alcança a intenção ilocucionária almejada”<sup>24</sup> (p. 19).

Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (op. cit.: 12) oferecem um diagrama em que comparam seu modelo com o de Bachman:

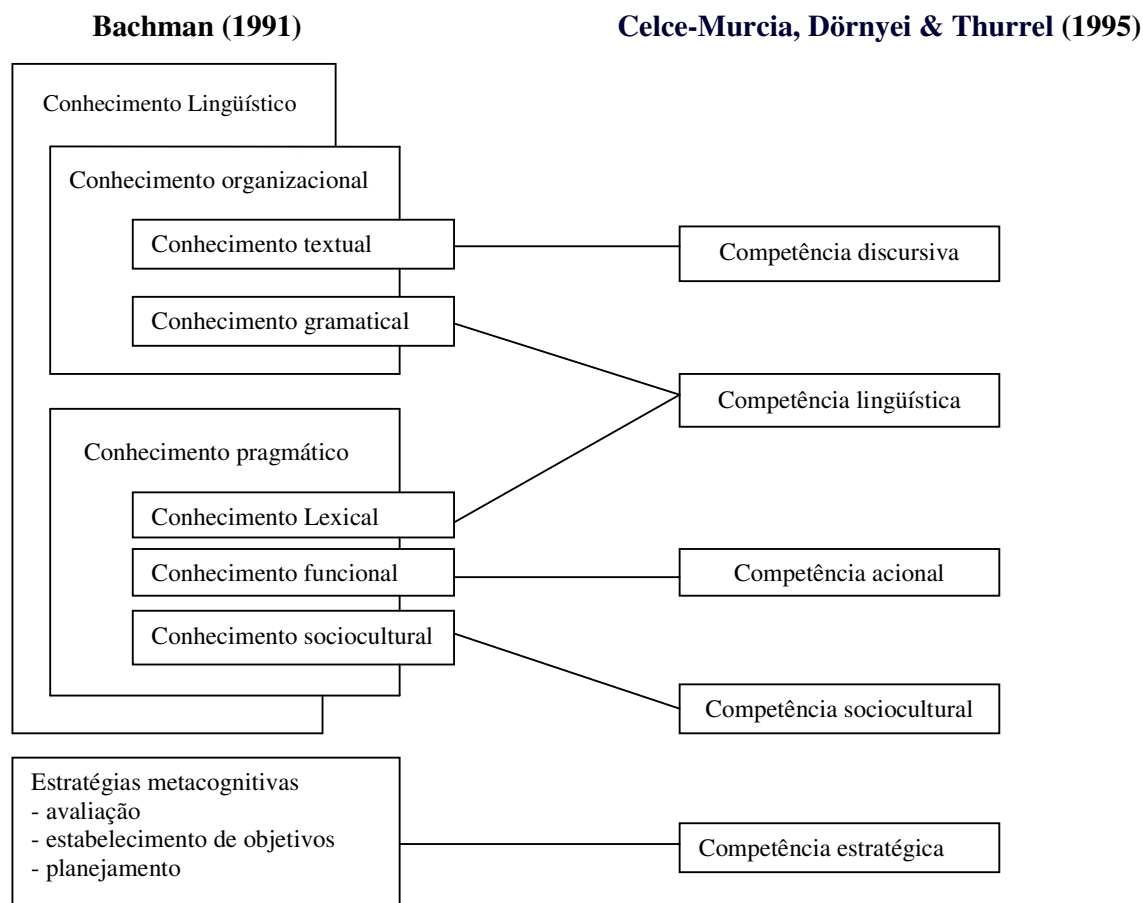


Figura 04 – Modelo de Bachman (1991) x modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995).

Tendo exposto todas essas discussões sobre o conceito de CC, considero de ímpar importância, quando falamos de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro, as colocações de Byram (1997) a respeito desse construto. Segundo esse autor, quando se discute CC, fica implícita, de alguma forma, a figura do falante nativo como modelo a ser alcançado. Além disso, segundo o autor, quando Hymes propôs o termo CC, não

<sup>24</sup> exercise efficient actional behavior without being contextually appropriate, or when a stylistically appropriate speech act does not achieve the intended illocutionary intent

havia o pensamento de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O conceito foi criado especialmente se pensando numa comunidade lingüística com uma única língua.

O que se observa hoje, no entanto, especialmente no que se refere à língua inglesa, é o crescente uso desse idioma como um instrumento de comunicação internacional, sendo denominado por alguns autores como uma língua franca (cf. Ur, 2006; Seidlhofer, 2005). De fato, segundo Crystal (*apud* Seidlhofer, 2005), apenas um de cada quatro usuários dessa língua, aproximadamente, é falante nativo. Ur (2005) acrescenta que a língua inglesa é provavelmente falada por cerca de dois a três bilhões de pessoas em todo o mundo. A autora coloca ainda que atualmente está se desenvolvendo uma variedade internacional de inglês (*World Standard English*) distinta das variedades nativas e aponta a possibilidade de hoje estar emergindo uma “cultura mundial” de interação internacional que vai ao encontro dessa nova variedade de inglês. A esse respeito, Savignon (2001) reflete que ainda não se conseguiu uma descrição satisfatória da gramática e que uma descrição adequada das regras socioculturais está ainda mais distante.

Diante disso, Byram (1997: 12) afirma que

o resultado mais desejável é um aprendiz com a capacidade de enxergar e gerir as relações entre si e suas crenças culturais, comportamentos e significados, e lidar com eles quando expressos numa língua estrangeira, assim como os de seus interlocutores, expressos nessa mesma língua – ou combinação de línguas – que pode ser ou não a língua nativa dos interlocutores.<sup>25</sup>

Discutindo esse mesmo assunto, Savignon (op. cit.) chama a atenção para o fato de que uma conscientização cultural (*cultural awareness*) torna-se cada vez importante. Segundo a autora, não basta simplesmente saber algo sobre a cultura de um país de língua inglesa. O que precisa ser aprendido é uma abertura maior em relação a outras culturas, o que englobaria o desejo dos falantes de se engajarem no processo de negociação com seus interlocutores, deixando de lado julgamentos culturais e compreendendo que existem diferenças culturais que devem ser, se não compreendidas, ao menos toleradas. Ur (2006), ao discorrer sobre esse assunto, reflete que o educador deve buscar, na medida do possível, alargar a visão de seus alunos (e por que não a sua própria visão) acerca da diversidade cultural mundial, fazendo

---

<sup>25</sup> the most desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviors and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even a combination of languages – which may be interlocutors’ native language, or not.

nascer no processo de ensino-aprendizagem maior tolerância e abertura para a comunicação com outros através da língua inglesa. Concordo com esse posicionamento, que encontra já nos PCN-EF (1998) sua voz:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto-percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (p. 19)

Nesse cenário, Byram (op. cit.) busca redefinir três das subcompetências do conceito de CC, passando a denominá-lo de CC intercultural. Eis como ficaram suas redefinições:

. competência lingüística: capacidade de aplicar conhecimento de regras de uma **versão padrão** da língua para produzir e interpretar linguagem falada e escrita. (grifo meu).

. competência sociolingüística: “A capacidade de dar sentido à linguagem produzida por um interlocutor. Esses sentidos atribuídos são tomados como ponto pacífico pelo interlocutor ou são negociados e tornados explícitos com a cooperação do interlocutor”<sup>26</sup>.

. competência discursiva – capacidade de usar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de monólogos ou diálogos que seguem as convenções da cultura de um interlocutor ou são negociados como textos interculturais para finalidades específicas.

Numa tentativa de síntese dos aspectos da CC até aqui resenhados, acredito que Richards (2006: 04) oferece uma definição concisa sobre o que implica ter uma dada CC. Segundo esse autor, ter CC envolve:

- saber usar a língua numa variedade de propósitos e funções;
- saber como variar o uso da linguagem de acordo com o cenário e os participantes;
- saber como produzir e compreender diferentes tipos de textos (narrativas, reportagens, entrevistas, conversações);
- saber como manter a comunicação, apesar de limitações no conhecimento lingüístico, através do uso de diferentes tipos de estratégias comunicativas.

---

<sup>26</sup> The ability to give to the language produced by an interlocutor meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor.

Almeida Filho (2006), a partir de leituras teóricas sobre o construto de CC, oferece um diagrama para melhor entendimento do conceito, embora não resenhe especificamente cada um dos constituintes inseridos. O autor salienta ainda, em 1993, em consonância com o pensamento de Widdowson (1978/2005), que quando o aprendiz desenvolve CC necessariamente estará desenvolvendo competência lingüística, ao passo que o reverso não é verdadeiro. O que Almeida Filho e outros autores denominam de competências constituintes são, na verdade, sub-componentes da CC ou subcompetências da CC maior.

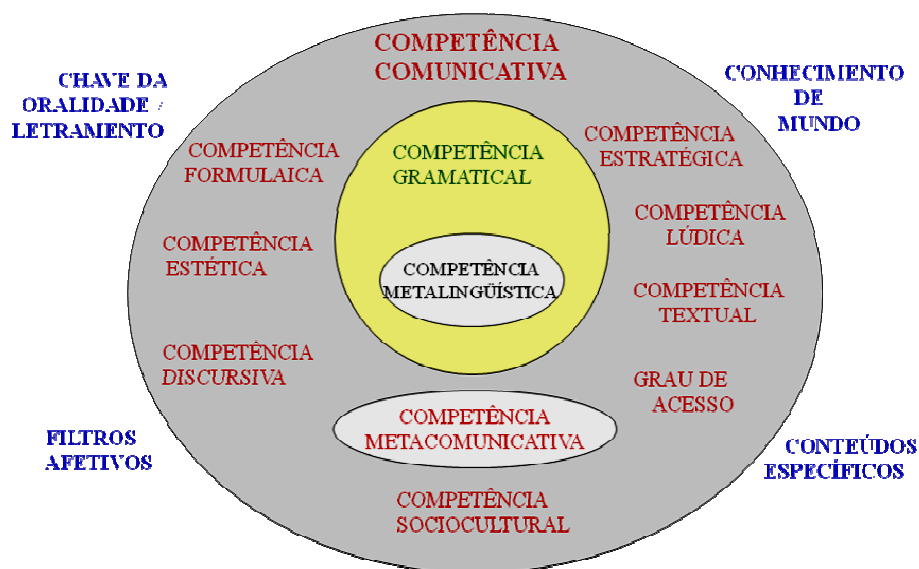


Figura 05 – Representação da CC (Almeida Filho, 2006)

Finalmente, vale ressaltar que todas essas idéias foram de grande impacto para o ensino de línguas e deram suporte parcial ao ensino comunicativo de línguas estrangeiras, que propõe que o foco saia das estruturas gramaticais e incida sobre o uso da língua em comunicação (cf. Paiva, 2007b).

#### 2.4.2 – Apreciação do construto de CC

Assim como Silva (2000), Brown (2000) e também Hymes (1972/1979), vejo que não há como, na prática, separar competência e desempenho, visto que a primeira se constitui num sistema abstrato e, como tal, só pode ser percebido no desempenho. Parece-me pouco coerente conceber que uma dada CC exista sem que alguma comunicação se consubstancie em determinado momento. Assim, o termo CC estaria também ligado à noção de capacidade

para implementar determinado conhecimento (ou competência) no processo de comunicação. Entendo, pois, que o professor só poderá ajudar, ensinar e avaliar o aluno que se dispõe a aprender uma língua estrangeira observando seu desempenho lingüístico-comunicativo nessa nova língua.

Todos os teóricos citados ao longo desta seção muito contribuíram para o entendimento que temos hoje sobre o construto de CC, que é compreendido também por mim, diante das leituras realizadas, como uma amálgama de outras subcompetências que se entrecruzam para finalmente culminar numa competência maior: a CC. Considero seminal o modelo de Canale e Swain (1980; 1983) no sentido de galgar os primeiros passos no que diz respeito ao aspecto pedagógico da CC. O esforço de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995) de criarem um modelo mais bem delineado com os componentes da CC também parece avançar, por possibilitar uma melhor visão do construto em termos de ensino-aprendizagem.

Observo, entretanto, que entender a dinâmica do funcionamento global da CC e suas subcompetências, como elas interagem, sua organicidade, como se desencadeiam no processo comunicativo, suas relações e interdependências, não é tarefa das mais fáceis e permanece como desafio para os pesquisadores em Lingüística Aplicada pelos anos vindouros.

Do mesmo modo que Savignon (1983), compreendo CC como de natureza dinâmica, uma vez que ela depende da interação de dois ou mais falantes por meio de uma dada competência numa língua socialmente compartilhada, podendo “se alterar ao longo do tempo e também variar de acordo com as características de diferentes comunidades sócio-discursivas” (CONSOLO, 2007: 172).

O posicionamento teórico de Byram (1997) de propor um modelo de CC intercultural também é indispensável se considerarmos um ensino de língua inglesa que se preste à comunicação internacional entre diferentes povos e não apenas como meio de comunicação com falantes nativos.

Considerando essas colocações e buscando suporte principalmente em Hymes (1972/1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Almeida Filho (1993, 2006) e Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995), por estarem mais condizentes com a realidade deste estudo, é que empreenderei a análise dos dados no último capítulo deste estudo. Antes disso,



discutirei sobre o ensino de língua inglesa no contexto da escola (média) brasileira, os princípios do ensino comunicativo de línguas e da instrução temática, utilizada neste estudo.

### **2.5 – O ensino de inglês no contexto da escola (média) brasileira**

Com a promulgação, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, da LDB de 1996, o ensino de língua estrangeira tornou-se obrigatório em toda a educação básica desde a quinta série do ensino fundamental. Para o ensino médio, ficou estabelecido que uma língua estrangeira moderna fosse incluída como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. A língua normalmente em vigência nessas escolas tem sido o inglês desde os anos 70 do século passado (cf. Moita Lopes, 1996; PCN-EM, 2000, HELB, 2007).

Assim, desde 1996, o aluno que completa o ensino médio provavelmente cursou a disciplina Língua Inglesa durante sete anos consecutivos, o que, a meu ver, concordando com Paiva (2000), representa um tempo razoável para que uma dada CC pudesse ser desenvolvida.

No entanto, publicados dois anos após a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF, 1998), documento que busca traçar um rumo para o trabalho com língua estrangeira (LE) no ensino regular em nosso país, advogam um ensino com foco na leitura, relegando as habilidades orais. Segundo esse documento, a habilidade de leitura seria aquela que mais estaria de acordo com a realidade social dos aprendizes, além do fato de mencionarem fatores que serviriam como empecilho para o trabalho com a oralidade, como falta de recursos tecnológicos, grande número de alunos por sala, dentre outros.

Ademais, não só os PCN-EF (op. cit.) argumentaram em prol de um ensino centrado na habilidade de leitura. Moita Lopes (1996: 133), de maneira semelhante, defendia que “um programa de ensino centrado nas quatro habilidades lingüísticas, concebidas como objetivos de ensino, [era] irrealizável no contexto da escola pública brasileira”, devido à carga horária semanal reduzida, normalmente duas aulas de 50 minutos, grande número de alunos por turma, geralmente em torno de 40, domínio reduzido das habilidades orais por grande parte dos professores e ausência de materiais didáticos apropriados.

Posicionamentos diferentes surgiram a esse respeito. Em 2000, Paiva publica um artigo intitulado *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*, rechaçando argumentos daqueles favoráveis ao ensino de inglês nas escolas centrado na leitura. A seguir, reproduzo sucintamente os argumentos dessa autora:

Tempo insuficiente para aprender LE na escola	Depois da promulgação da LDB de 1996, o aluno tem assegurado o ensino de LE por sete anos, em todo o ensino fundamental e em todo o ensino médio. Esse tempo de sete anos não seria mais insuficiente para o ensino de LE.
Provas de vestibular que apenas testam leitura	O exame vestibular é um exame de massa e, como tal, deixa também de testar várias habilidades em outras várias disciplinas. Da mesma forma como não testa habilidades orais na LE não testa a capacidade dos candidatos de atuar em laboratórios científicos. Não se deve pensar o ensino básico como mero caminho para o vestibular, mas sim como um espaço para se formar cidadãos, o que implica conhecer ao menos um idioma em todas suas dimensões.
Professores despreparados para trabalhar com habilidades orais	Há professores despreparados também em outras disciplinas. Todavia, “a única área que se propõe a adaptar o ensino ao nível da falta de qualificação é a de língua estrangeira” (p. 27)
Falta de equipamento nas escolas	A escola pode se mobilizar e conseguir equipamento. O governo também oferece novas tecnologias às escolas por meio de alguns programas governamentais.
Falta de oportunidade para usar a habilidade oral de uma LE	Se assim fosse, a população de maneira geral mais ouve música em inglês do que lê nesse idioma. Os alunos, do mesmo modo, não encontram oportunidade de usar grande parte do conteúdo que aprendem em outras disciplinas. Pensar assim seria reforçar a idéia determinista de falta de perspectiva de ascensão social.

*Quadro 2 – Ensino com foco na leitura X ensino com foco nas 4 habilidades (Paiva, 2000)*

Segundo a autora, “o foco apenas na leitura trata a língua como uma língua morta, como se sua manifestação fosse restrita a registros escritos” (PAIVA, 2005: 147). Widdowson (1979: 117), nessa mesma linha de pensamento, assevera que “uma leitura eficiente envolve compreender como a língua opera em comunicação, e é precisamente esse entendimento que os aprendizes parecem não adquirir durante anos de aprendizagem de inglês na escola secundária”<sup>27</sup>.

Além dos PCN-EF (op. cit.), foram publicados, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), que advogam que a meta para o ensino no ensino médio é a comunicação oral e escrita, entendida como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (p. 31). Assim, como aponta Paiva (2003: 65-66) “o MEC, ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória.”

Adentrando mais especificamente os PCN-EM (2000), temos a seguinte afirmação logo no início de sua redação:

[...] em lugar de **capacitar o aluno a falar, ler e escrever** em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à **formação educacional dos estudantes**. (p. 25, grifos meus)

Com o objetivo de complementar tal documento, publicam-se, em 2003, os PCN+, que assim se posicionam quanto ao ensino das diversas habilidades lingüísticas:

o professor não pode perder de vista aspectos relevantes da disciplina tais como [...] ensinar a língua estrangeira conforme o **enfoque das quatro habilidades** [...] nos níveis formal e informal, valorizando as funções comunicativas e o caráter prático de uso dos códigos estrangeiros. (PCN+, 2003: 123, grifos meus)

Apesar de esses últimos documentos irem de encontro à proposta dos PCN-EF (1998), perdura ainda a visão daqueles que alegam ser inviável o ensino das quatro habilidades comunicativas na sala de aula. Exemplo disso é o trabalho de Oliveira (2005) que, ao trabalhar o ensino de leitura com alunos do ensino médio, afirma que “talvez fosse mais útil o desenvolvimento de uma ou duas habilidades, de forma intensiva, considerando a realidade

---

<sup>27</sup> efficient reading involves understanding how language operates in communication, and it is precisely this understanding which students appear not to acquire during their years of learning English in the secondary schools

[...] da escola pública” (p. 36). Além disso, a autora acrescenta que “o ensino da leitura justifica-se por ser uma das competências que mais serão utilizadas em situações sociais” (p. 36).

Vejo que esse tipo de visão, consoante afirma Paiva (2000), além de reforçar a idéia determinista da falta de perspectiva de ascensão social do aluno da escola pública, busca remediar um problema sem atacar seu mal pela raiz. No estudo de Oliveira (op. cit.), por exemplo, a professora-pesquisadora redige que “o aspecto oral da língua como um todo é ressaltado pelos alunos como um dos fatores mais importantes na aprendizagem” (p. 85). A estudiosa possui fluência na língua inglesa e, mesmo assim, deixa de lado o ensino de habilidades comunicativas orais na língua-alvo, referindo-se ao posicionamento de seus alunos de valorizar o aspecto oral do idioma como “visões equivocadas acerca do ensino de línguas” (p. 86).

O que se coloca aqui não é que dificuldades não existam para o trabalho com as quatro habilidades comunicativas na escola pública e, por conseguinte, no ensino médio, uma vez que todos sabem que muitas escolas ainda carecem de materiais de apoio, que as turmas são grandes e que o professor muitas vezes não possui o conhecimento lingüístico para que a oralidade seja trabalhada de forma tão produtiva.

Todavia, o que se quer mostrar é que há promessas de que uma dada CC na língua inglesa possa ser desenvolvida na sala de aula de uma escola pública, com cerca de quarenta alunos. Acredito que mesmo o professor que tenha pouco domínio comunicativo da língua inglesa pode se colocar na condição de aprendiz junto a seus alunos e, caminhando com eles no uso da língua-alvo, melhorar sua própria CC, conforme assevera Silva (2000) em sua tese de doutoramento. A sala de aula serviria de prática para o professor e para o aluno.

Comungo da idéia de que devemos trabalhar as quatro habilidades visando desenvolver a CC de alunos da escola pública, ou ao menos começar essa empreitada, pois, conforme afiança este trabalho, o papel da língua estrangeira (também na habilidade oral) está cada vez mais valorizado. Trabalhos empreendidos no sentido de buscar desenvolver essa competência na sala de aula da escola pública aliados a pesquisas sobre esse processo, talvez possam ajudar a romper a crença da impossibilidade de se desenvolver CC na sala de aula da escola pública brasileira.

A esse respeito, Almeida Filho (2005) defende que, após o aluno já ter fundamentado um conhecimento genérico da língua estrangeira fundado na oralidade, no ensino fundamental, é preciso que no ensino médio este prossiga com essa experiência com a fala e compreensão, “como formas de vivenciar a língua mais equilibrada e plenamente” (p. 40), e propõe um diagrama com a proporção em relação ao trabalho com cada habilidade no ensino fundamental e médio, reproduzido a seguir:

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Lecto-Escritura	40%	60%
Produção e compreensão oral	60%	40%

*Figura 06 – Proporção de habilidades para o Ensino Fundamental e Médio (Almeida Filho, 2005)*

## **2.6 – O ensino comunicativo de línguas**

Consoante explicitado anteriormente, as discussões sobre o conceito de CC contribuíram para o surgimento do ensino comunicativo de línguas, entendido por Silva (2000: 29) como “a manifestação presente de idéias que vêm se acumulando e preocupando lingüistas aplicados e professores há pelo menos um século” e que tem como meta o desenvolvimento comunicativo daqueles que se propõem a aprender uma língua estrangeira (cf. Richards, 2006). Segundo Richards (op. cit.: 03), o ensino comunicativo pode ser entendido como “um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de língua, como os aprendentes aprendem uma língua, os tipos de atividades de classe que melhor facilitam a aprendizagem e os papéis de professores e aprendentes na sala de aula”<sup>28</sup>.

Segundo Savignon (2001), no ensino comunicativo de línguas, o foco está no aprendiz e em suas necessidades. Em relação ao professor, Almeida Filho (1993) postula que este, para ser comunicativo, deve: “propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual”, “tolerar (por compreender) o papel de apoio da língua materna, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de

<sup>28</sup> “a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom”

crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua”, “respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas” e “avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo” (p. 37).

Buscando delinear o ensino comunicativo de línguas, Paiva (2005: 134) oferece dez características fundamentais que o alicerçam. Transcrevo a seguir tais características:

1. A língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido
2. Deve-se ensinar a língua e não sobre a língua
3. A função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos
4. Os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica
5. A fluência é tão importante quanto a precisão gramatical
6. A competência é construída pelo uso da língua
7. Deve-se incentivar a criatividade dos alunos
8. O erro deve ser visto como testagem de hipóteses
9. A reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes
10. A sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa

Ainda nesse prisma, segundo Widdowson (1978/2005: 195), “o ensino de língua para a comunicação exige um enfoque que reúna habilidades lingüísticas e capacidades comunicativas numa estreita relação uma com as outras”. Oxford (2001: 25), nessa mesma linha de pensamento, defende que “a comunicação ideal em inglês como segunda língua está presente quando todas as habilidades estejam entrelaçadas durante seu ensino”<sup>29</sup>.

A esse respeito, Oxford (2001: 27-28) salienta que o ensino por meio de “habilidades integradas” apresenta as seguintes vantagens:

- 1) Expõe e desafia os aprendizes a interagir naturalmente com linguagem autêntica;
- 2) Proporciona aos aprendizes uma visão da riqueza e complexidade da língua utilizada na comunicação;
- 3) Faz com que a língua se torne um meio de interação entre as pessoas e não meramente um requerimento acadêmico;
- 4) Permite aos professores acompanhar o progresso dos aprendizes em múltiplas habilidades ao mesmo tempo;
- 5) Proporciona aos aprendizes aprenderem um conteúdo real por meio da língua e não simplesmente suas formas;

---

<sup>29</sup> optimal ESL communication is present when all skills in interwoven during instruction

6) Pode ser altamente motivador para alunos de todas as idades e formações.

Além disso, Brown (2001) assevera que um curso de habilidades integradas “propicia aos alunos maior motivação que se converte em melhor retenção dos princípios da produção oral, compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita efetivas”<sup>30</sup> (p. 233).

No que diz respeito ao ensino com as “habilidades integradas”, vejo que devemos ter o cuidado de não integrar habilidades depois de segmentá-las, ou seja, ligar o que inerentemente já está ligado, pois, no uso de língua situada em ação social, as quatro habilidades já estão de certo modo ligadas umas às outras, ocorrendo natural integração no processo de comunicação. Ligar habilidades depois de segmentá-las seria, a meu ver, uma forma de estruturalismo áudio-lingual tardio.

Buscando aclarar alguns pontos relativos ao ensino comunicativo de línguas, Savignon (2001) aponta que este não se preocupa apenas com a comunicação oral face a face. A autora afirma que os princípios do ensino comunicativo se aplicam da mesma forma a atividades de leitura e escrita, que envolvem leitores e escritores que se empenham na interpretação, expressão e negociação de significados. Além disso, salienta que o ensino comunicativo não exclui o foco no conhecimento metalingüístico de regras de sintaxe e discurso, por exemplo. Para a autora, uma comunicação eficaz envolve necessariamente atenção à forma. A diferença está, segundo ela, na essência do ensino comunicativo, que é o engajamento dos alunos na comunicação com o intuito de desenvolverem sua CC.

A esse respeito, Wesche e Skehan (2002) concluem dizendo que “atitudes positivas dos professores devem ser desenvolvidas”<sup>31</sup> (p. 216) para abrirem comunicação mesmo que de forma precária, conforme propõe Almeida Filho (2005). Isso, segundo o autor, seria o grande desafio pedagógico inicial, o de “abrir comunicação com poucos recursos lingüísticos” (p. 103), sinalizando desde o começo o valor que o professor concede à interação propositada, i.e., a língua para realizar ações sociais, não sendo a forma que dita o que se pode dizer e o que se deve aprender numa ordem pré-estabelecida. Segundo Almeida Filho (2005), não seria uma contradição inviabilizadora ensinar a língua-alvo já na comunicação, pois, “ao entrarmos em comunicação, aumentamos fortemente a demanda nos alunos por língua (vocabulário, regras fonológicas, sintáticas e discursivo-culturais) num momento em que eles ainda não as

---

<sup>30</sup> “gives students greater motivation that converts to better retention of principles of effective speaking, listening, reading and writing”

<sup>31</sup> positive teachers’ perceptions must be developed

possuem” (p. 103). Concluindo o que foi dito, “a menos que uma abordagem comunicativa (básica, ao menos) seja adotada em sala de aula, há pouca razão para se esperar que os estudantes adquiram habilidades de comunicação, mesmo básicas, numa segunda língua” (CANALE & SWAIN, 1980: 15)<sup>32</sup>.

## 2.7 – Ensino Temático

Resenhando a bibliografia sobre o ensino de línguas, Scarcella & Oxford (1992) apontam o ensino temático como uma das melhores maneiras de se trabalhar uma língua estrangeira buscando o desenvolvimento comunicativo das quatro habilidades lingüísticas. Nessa direção, os PCN+ (2003: 105) ressaltam que

o trabalho por temas e áreas de conhecimento, além de favorecer a interdisciplinaridade, propiciará aquisições contextualizadas de vocabulário, tornando fértil o recurso à memorização que, descontextualizado, em forma de listas intermináveis, sempre cairá na esterilidade.

Brinton, Snow & Wesche (1989: 26) definem ensino temático como “uma aula de língua na qual o plano de ensino se estrutura em torno de temas ou tópicos, com os itens lingüísticos subordinados à função organizadora do tema que foi selecionado”.<sup>33</sup> Consoante pontua Brinton (2007), o professor apresenta os tópicos como veículo para desenvolvimento da língua, sendo este o objetivo final deste tipo de instrução. Trata-se, de acordo com Brown (2001), de uma alternativa às aulas tradicionais de línguas.

Em relação à possibilidade de aplicação da instrução temática, Brinton, Snow & Wesche (op. cit.), assim como Scarcella & Oxford (1992), destacam sua popularidade em vários níveis: elementar, secundário e pós-secundário. Brinton, Snow & Wesche (op. cit.) também apontam a aplicabilidade desse tipo de instrução em níveis variados de proficiência – do básico ao avançado – complementando que essa instrução apresenta o potencial de associar diferentes habilidades por meio de tema contextual. Afirmam também que a instrução temática pode ser utilizada no ensino de uma habilidade em particular, tendo, no entanto, grande valia em cursos que visam focalizar as quatro habilidades, uma vez que o tópico selecionado oferece coerência e continuidade nas diferentes habilidades, permitindo que todas estejam presentes naturalmente no ensino.

---

<sup>32</sup> unless a (basic, at least) communicative approach is adopted for the classroom, there is little reason to expect that students will acquire even basic communication skills in a second language

<sup>33</sup>a language class in which the syllabus is structured around themes or topics, with the linguistic items subordinated to the ‘umbrella’ organizing function of the theme which has been selected



Segundo Brinton, Snow & Wesche (op. cit.), os materiais utilizados nesse tipo de instrução são normalmente elaborados pelo próprio professor ou mesmo adaptados de fontes externas, havendo sempre o objetivo de se usar o tema para o ensino de todas as habilidades que, segundo Stoller (2002), podem, por meio dessa proposta, ser trabalhadas de modo bastante natural, além do fato de os aprendizes se tornarem cidadãos mais instruídos enquanto desenvolvem suas habilidades lingüísticas. Além disso, ao citar Singer, Stoller (2002) complementa que “materiais organizados tematicamente [...] são fáceis de serem lembrados e aprendidos”<sup>34</sup> (p. 108).

Brinton (2007) acrescenta que os cursos podem abarcar uma variedade de tópicos ou tratar apenas um tópico com maior profundidade. Quanto à escolha do tema, Brinton, Snow & Wesche (op. cit.: 27) asseveram que “selecionar tópicos ‘utilizáveis’ [...] é obviamente decisivo para o sucesso desses cursos”<sup>35</sup>, devendo tais tópicos serem de interesse dos alunos, apresentando certa novidade para a maior parte deles, observando também sua apropriabilidade lingüística.

Sobre os benefícios do ensino temático, Brown (2001) sinaliza que, além de colaborar para o desenvolvimento da CC, o ensino temático pode tornar as aulas mais atraentes, pois os alunos têm a oportunidade de diversificar seus esforços em tarefas mais significativas. Almeida Filho (2005) propõe ainda a necessidade de se “deslocar a idéia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua” (p. 99), complementando que “a língua estrangeira é formativa exatamente como o é o estudo da língua materna” (p. 41).

Mesmo diante dos prospectos positivos do ensino por conteúdo, Brinton (2007) apresenta alguns desafios para sua consubstanciação, tais como basear as decisões instrucionais no conteúdo e não em critérios lingüísticos; integrar as habilidades; envolver os aprendizes em todas as fases do processo de aprendizagem; escolher conteúdos relevantes para os aprendizes; selecionar tarefas e textos autênticos e chamar a atenção de forma clara para as características da língua.

Arelado ao ensino temático, Scarcella & Oxford (op. cit.) sugerem a combinação desse tipo de ensino com a realização de tarefas. Richards & Renandya (2002: 94) a definem

---

<sup>34</sup> thematically organized materials [...] are easier to remember and learn

<sup>35</sup> selecting ‘usable’ topics [...] is obviously critical to the success of these courses

como “uma atividade que os aprendentes executam usando seus recursos lingüísticos disponíveis e que leva a um resultado real”<sup>36</sup>. O ensino por tarefas não será escrutinado por não estar no escopo deste estudo. No entanto, vale apontar que, por meio dele, o professor possibilita uma aula mais centrada nos alunos, com a presença de aprendizagem colaborativa, e comunicação autêntica entre os alunos (cf. Stoller, 2002).

Nesta investigação, os alunos realizaram certas tarefas, como a leitura de artigos na internet para a confecção de pôsteres a serem apresentados para os colegas.

O aspecto do ensino por temas, considerado relevante por mim, é a possibilidade de, além de formarmos comunicativamente o aprendiz numa língua estrangeira, propiciarmos a ele maior contato com outras culturas, reflexões, filosofias e pontos de vista, o que eventualmente poderá torná-lo mais humano e educado.

---

<sup>36</sup> “an activity which learners carry out using their available language resources and leading to a real outcome”

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*A gente conjugava verbo “to be”, traduzia texto, só essas coisas... A gente não aprendia o que era o fundamental do inglês, necessário... Aprender a escrever, aprender a falar corretamente... Isso também a gente tem que aprender com o inglês, não só conjugar, traduzir. (E, A38)*

### 3.1 – Preâmbulo

**E**ste capítulo apresenta a análise dos registros provenientes da intervenção realizada numa turma de ensino médio de uma escola pública em uma cidade do oeste de Minas Gerais, entre 08/10/07 e 05/12/07. Primeiramente, apoiado no questionário aplicado em 08 de outubro (apêndice A), apresentarei mais detalhadamente o perfil dos participantes, abordando aspectos como suas experiências em relação ao ensino/aprendizagem de inglês na escola pública e suas perspectivas acerca do ensino de inglês nesse contexto. A seguir, considerando os procedimentos metodológicos delineados no capítulo 1, passo a descrever e a analisar a experiência vivenciada, tendo como prisma o conceito de CC revisitado no capítulo anterior. Ao fazer isso, alguns traços da CC que se manifestaram durante a intervenção já se desvendam, embora uma seção seguinte seja dedicada apenas a essa discussão. Finalmente, revisito as questões de pesquisa e, de modo abarcador, busco responder a cada uma de modo individual.

Vale lembrar que, para a análise, conforme explicitado na seção 1.4.4, os dados foram organizados, classificados e analisados à luz da plataforma teórica que alicerçou o estudo.

### 3.2 – Conhecendo melhor os alunos-participantes

Na primeira aula, propus aos participantes que respondessem um questionário (apêndice A), que buscava conhecê-los melhor mediante o registro de sua experiência, opiniões e concepções em relação ao ensino de inglês na escola pública.

Segundo o questionário, todos sempre estudaram em escola pública e poucos (cinco dentre os quarenta e um) tiveram a oportunidade de freqüentar cursos independentes de inglês – apenas A27 aparentemente com fluência em nível intermediário e os demais em nível básico/iniciante. Com exceção de dois, todos estudaram inglês da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e todos afirmaram considerar o estudo da língua inglesa importante.

Segundo os alunos, o inglês é uma ferramenta de acesso ao mercado de trabalho e à qualificação, especialmente profissional, além de considerá-lo uma língua universal, útil na interação com outros povos, relevante para a obtenção de conhecimentos, em viagens e em provas de concursos e exame vestibular. Apenas A26 relativiza a importância da língua inglesa. O quadro a seguir apresenta sinopticamente essas opiniões:

*“no mundo globalizado de hoje, a língua inglesa, considerada padrão, nos ajuda a entrar em contato com o mundo fora de nosso país, seja no mercado de trabalho, seja no estudo.” (Q-A10)*

*“(...) é uma língua que está em ampla expansão e é cada vez mais cobrada em concursos, provas de vestibular e principalmente no mercado de trabalho” (Q-A16)*

*“(...) viajar para outro país além de se tornar uma pessoa qualificada” (Q-A1)*

*“a língua inglesa vem se tornando cada vez mais importante e essencial (...) mas existem ramos que não a considero tão importante assim” (Q-A26)*

*Quadro 3 – Importância da língua inglesa para os participantes*

Dos alunos, apenas um declarou ter freqüentado aulas de inglês na escola básica ministradas na língua-alvo, afirmando que foi *“diferente e mais produtiva”* (Q-A35). Nesse contexto, A34 coloca como sendo um absurdo o fato de a escola pública não promover o uso da língua-alvo nas aulas de língua inglesa:

*Nunca [freqüentei aulas dadas em inglês na escola pública] e acho esse fato absurdo. É necessário pagar cursinhos de inglês por fora se você realmente quiser aprender essa língua (Q-A34)*

A opinião de A34 vai ao encontro da afirmação de Paiva (2000; 2003) que, nas escolas regulares, os menos privilegiados podem ficar à margem do conhecimento da língua inglesa. Além disso, há no excerto acima a idéia de que cursinhos de inglês sejam a única saída para quem deseja aprender uma língua estrangeira. A31 reitera esse posicionamento ao declarar que:

*Às vezes chego a pensar que inglês não devia ser uma disciplina escolar. Acho que para se ter um aprendizado satisfatório, é necessário ingressar em cursinho específico. (Q-A31)*

Ora, concordo com Paiva (2000) quando a autora assevera que não é verdade que os cursos de línguas sempre ensinam bem um idioma; há tanto na escola pública quanto em cursos de línguas exemplos de boa e má qualidade de ensino.

Perguntada a sua opinião sobre as aulas de inglês na escola serem ministradas na língua-alvo, uma grande maioria dos alunos se manifestou favorável. Alguns deles afirmaram ser necessária uma base anterior para que isso acontecesse, apontando a necessidade de aulas em que tanto o Português quanto o Inglês fossem utilizados na comunicação, a fim de manter um bom entendimento da aula (a esse entremeio da Língua Portuguesa com a Língua Inglesa nas aulas, os participantes denominaram de “aulas mistas”). Uma minoria (três participantes) se posicionou contra. Aqueles que se manifestaram favoráveis apontaram o fato de que assim aprenderiam mais, aumentariam seu vocabulário, estariam mais motivados, se esforçariam mais e a aula seria menos teórica e mais prática, levando a uma melhor aprendizagem. Alguns demonstraram certo receio caso assim fosse, mas se declararam a favor e afirmaram que com tempo se acostuariam. Aqueles não favoráveis à idéia citaram a dificuldade que os alunos poderiam ter de compreender o que é enunciado pelo professor e que isso poderia gerar certa confusão. O quadro a seguir ilustra esses diferentes pontos de vista:

**FAVORÁVEIS**

*“o aluno da escola pública precisa dessas aulas, pois a maioria não tem acesso às escolas de inglês e essa experiência enriquece muito o vocabulário do aluno” (Q-A37)*

*“(...) ajuda a despertar mais o interesse sobre o inglês e seus significados” (Q-A32)*

*“(...) somente a ‘teoria’ acaba se tornando monótona” (Q-A31)*

*“(...) obriga o aluno a ter de esforçar mais (...) para interpretar as palavras do professor’ (Q-A30)*

*“(...) o fato de estar ali, vivendo o inglês, faz com que a língua se torne mais fácil” (Q-A14)*

*“(...) os alunos com o tempo deixariam o ‘medo’ de lado e dominariam muito bem a língua” (Q-A5)*

*“(...) uma aula diferente que motivará os alunos a quererem saber falar (...)” (Q-A25)*

*“(...) incentiva o aluno a buscar cada vez mais seus conhecimentos e interagir de frente com a língua” (Q-A32)*

*“A melhor atitude que os dirigentes da nossa educação poderiam executar é essa” (Q-A34)*

**FAVORÁVEIS, PORÉM COM RECEIO**

*“Interessante, só porque antes nós teremos de ter uma base para poder acompanhar” (Q-A24)*

**FAVORÁVEIS, PORÉM “MISTAS”**

*“Totalmente não, até porque nós não entenderíamos direito, mas parcialmente seria legal, pois assim aprenderíamos a gramática e a pronúncia” (Q-A36)*

**NÃO FAVORÁVEIS**

*“(...) não acho legal, nunca entendo o que é falado” (Q-A1)*

*“(...) exigiria muito vocabulário tanto para entender como para falar e isso geraria certa confusão entre os alunos e professores” (Q-A10)*

*“(...) é preciso levar em consideração que a maioria dos alunos não tem noção alguma quanto ao inglês, quanto mais a compreender o inglês fluente” (Q-A12)*

Quanto à necessidade de “aulas mistas”, citada por alguns participantes, vejo que a língua-alvo deva ser promovida como meio de interação constante em sala de aula, com o uso da língua materna apenas em momentos em que se fizer realmente necessário. Não defendo que o uso da língua materna deva ser proibido nas aulas.

De fato, como postulam Xavier & Carvalho (2006, p. 1179-1180):

a língua materna contribui para a compreensão dos alunos, particularmente em momentos quando o professor deseja discutir a metodologia do curso, auxiliar o aluno individualmente, assegurar a disciplina, descontrair o ambiente com brincadeiras e piadas, queixar-se de algo; enfim, situações em que se torna difícil ou dispendioso para os alunos processarem a língua estrangeira/ segunda língua.

O que hipotetizo neste estudo é que o professor, ao promover o uso da língua estrangeira alvo, sendo interlocutor nessa língua com seus alunos, passa a fornecer-lhes e a produzir com eles insumo apropriado, o que aumenta consideravelmente suas chances de desenvolver CC na nova língua.

No aspecto da dificuldade de compreensão da nova língua, enfatizada por aqueles que demonstraram receio ou se opuseram às aulas dadas na língua-alvo, quiçá ela possa ser atenuada caso o educador calibre grossamente o insumo oferecido aos alunos (cf. Krashen, 1982) e empreenda boa competência estratégica para se fazer entendido por seus educandos. A literatura na área de ensino-aprendizagem de línguas assim se coloca a esse respeito:

Os professores devem ter um cuidado especial no sentido de ajudar os aprendizes a perceberem que não precisam compreender cada palavra [...]. Esforçar-se para captar o sentido geral e usar estratégias para interpretar, expressar e negociar significados são importantes para o desenvolvimento da CC.<sup>37</sup> (SAVIGNON, 2001: 20)

Neste estudo, o professor, de fato, lançou mão de elementos da competência estratégica para se fazer compreendido por seus alunos (cf. seção 3.3.2.1).

Ainda no que tange ao ensino de língua estrangeira na língua-alvo, um participante diz ser uma excelente idéia, mas “*um pouco impossível de acontecer*” (Q-A23) devido à

---

<sup>37</sup> Teachers need to take special care to help learners realize that they are not expected to understand every word [...]. Making an effort to get the gist and using strategies to interpret, express, and negotiate meaning are important to the development of communicative competence.

conjuntura da escola pública, como falta de material didático, local inapropriado para as aulas, elevado número de alunos por turma, entre outros fatores. Como educador, acredito que devemos questionar e buscar encetar mudanças, mesmo frente às dificuldades, ao invés de as aceitarmos num estado de sinergia que eventualmente pode levar nossas aulas a desmotivar nossos alunos e a nós mesmos, conforma releva os PCN-EM (2000), citados na base teórica deste trabalho. Se é verdade que os aprendentes aspiram a um ensino que lhes permitam desenvolver CC e que acolhem bem um ensino de língua “prático”, como relataram por meio deste e de outros estudos (cf. Projeto AMFALE e Xavier, 1999, por exemplo), por que não empreendê-lo e investigá-lo ao invés de cancelar a crença que não se consegue ensinar/aprender língua estrangeira na escola pública?

Os participantes, ao avaliarem o ensino de inglês que tiveram na escola pública, mencionam atividades ligadas ao uso prático da língua, como ouvir músicas e traduzi-las, além de atividades com textos, como pontos positivos, enquanto, de forma muito vigorosa, exercícios gramaticais como o ponto mais negativo. Os dados permitem ainda a afirmação de que o uso da língua em comunicação é o que lhes provê motivação e desejo de aprendê-la:

*(...) desde a 5ª série a gente estuda o verbo ‘to be’ e criou-se uma relação de ódio entre mim e este dito cujo. Desde então não gosto de mais nada. Mentira minha, gosto sim. Gosto de ‘traduzir’ as músicas das bandas que gosto... (Q- A14)*

*A gramática, pois se eu não sei falar em inglês e nem escrever em inglês, como querem que aprenda a gramática?(Q-A12)*

A esse respeito, Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995: 16) asseveram que “a conversação é o meio mais básico de se estabelecer relações humanas”<sup>38</sup>, logo importante para a condução de negócios, para o avanço profissional e para a socialização em um mundo cada vez mais interligado em decorrência da globalização e das tecnologias da informação. Não seria, portanto, de bom senso a asserção de Paiva (2003, 2005) de que, quando se desprovê a língua estrangeira de seu aspecto oral, comunicativo, ela passa a figurar como uma língua morta e, conseqüentemente, de pouco interesse para os que se colocam para aprendê-la?

---

<sup>38</sup> conversation is the most fundamental means of conducting human affairs



Apenas A5 declarou gostar do estudo da gramática:

*Gosto de gramática. Considero uma parte importante na língua que cobra estudo e para mim considero meio complicado em relação à análise de texto (Q-A5)*

Entendo que o conhecimento gramatical é inerente ao construto de CC. É ela que permite ao falante expressar idéias e intenções de um modo aceitável para aqueles que falam com competência o idioma em estudo. Além disso, um erro gramatical às vezes pode dificultar a expressão oral e escrita, sendo um empecilho para que a mensagem seja compreendida pelo interlocutor (cf. Rubin & Thompson, 2003; Swan, 2002). Dessa feita, no prisma do desenvolvimento da CC, a gramática deve estar associada a situações de uso da língua assim como a aspectos sociais que estarão envolvidos nas interações sociais (cf. Savignon, 2001). A fala de A34, a meu ver, expressa bastante lucidez quanto a essa questão:

*E-A34: (...) eu acho assim que não tá errado a gente aprender a questão da gramática. O problema é a gente ficar só na gramática.*

Em suma, os alunos enfatizam que querem mais do que simplesmente aprender a conjugação de verbos ou aspectos relacionados à competência lingüística em si. O que querem é fazer uso da nova língua de forma a aprenderem algo com ela, se comunicando, interagindo. Nas palavras de A18, o problema das aulas de inglês está na “falta de conteúdo prático”. Aprender com a língua, viver a língua na interação, em situações reais propositadas, é o que acenam ser seu forte desejo.

Para concluir, lembro que a turma participante, apesar de em sua maioria iniciantes, se mostrou, desde o início, heterogênea em relação ao conhecimento e ao uso da língua-alvo. Um ou outro participante havia tido a oportunidade de fazer estudos paralelos ao ensino básico. Outros apresentaram filtro afetivo menos rígido por se identificarem com a língua e quiçá com a cultura que aninha a língua-alvo, e outros apresentaram filtro afetivo mais alto e, conseqüentemente, maior resistência à língua e à própria cultura.

Tendo exposto com maior delineamento o perfil dos participantes da pesquisa, passo a descrever e analisar a experiência vivenciada durante a intervenção.

### 3.3 – A experiência vivenciada

#### 3.3.1 – Primeiros momentos

Os dados apontaram que a experiência vivenciada se caracterizou em seus primeiros momentos por uma atmosfera de forte estranhamento/estranheiridade pelos participantes frente à aula ministrada na língua-alvo, que estes (trinta e nove do total de quarenta e um participantes) já haviam estudado em média seis anos e meio consecutivos na escola regular antes da intervenção.

Como salientaram os alunos em uma conversa informal, que data de 24 de outubro, esse estranhamento ocorreu em virtude de ainda não terem freqüentado aulas na escola pública administradas na língua-alvo. Esse fato vai ao encontro do que afirma a literatura sobre o ensino-aprendizagem de línguas:

Os aprendizes que estão acostumados ao ensino exclusivamente em sua língua materna podem, no começo, se sentirem desconfortáveis se o professor falar com eles em inglês, esperando que não apenas compreendam, mas, talvez, respondam. [...] Para os aprendizes que estão acostumados com cursos de gramática-tradução administrados em sua língua materna com ênfase em gramática e precisão, a transição [para o ensino comunicativo] não será fácil. (SAVIGNON, 2001: 20)<sup>39</sup>

Nas notas de campo do primeiro encontro (08/10/07), o observador registra que há “um impacto muito grande, que se manifesta por meio de risos e desconforto”. No diário do professor, também nessa data, lê-se que os alunos “acharam engraçado quando comecei a falar inglês na aula. Foi motivo de risadas...”. Essas constatações foram corroboradas pelos participantes nos diários dialogados bem como nas entrevistas concedidas no término da intervenção. É o que mostram os fragmentos a seguir:

---

<sup>39</sup> Learners who are accustomed to being taught exclusively in their mother tongue may at first be uncomfortable if the teacher speaks with them in English, expecting them not only to understand, but, perhaps, to respond. [...] For learners who are accustomed to grammar translation courses taught in their mother tongue with an emphasis on grammar and accuracy, the transition [to communicative language teaching] will not be easy.

Diários Dialogados	<p><i>“In his first lesson I stranger much, I was scared because it had not yet had that kind of class” (DD-A38)</i></p> <p><i>“sua primeira aula foi estranha pra caramba pra mim... Assistir uma aula toda em inglês foi uma experiência nova e muito engraçada” (DD-A28)</i></p> <p><i>“fiquei um pouco assustada no começo” (DD-A17)</i></p>
Entrevista gravada dia 05/12/2007	<p><i>E-A4: A gente tava meio perdido, não tava? (...) Não tinha noção nenhuma... (...) A gente não sabia nada... Nada mesmo!</i></p> <p><i>E-A8: Mas (...) também foi diferente né, porque chega uma pessoa assim... diferente, chegando, falando inglês é... assim já pra gente, a aula toda em inglês, aí é ...acho que foi...</i></p> <p><i>E-A34: Teve um impacto...</i></p>

*Quadro 5 – Início do curso oferecido: estrangeiridade da língua-alvo.*

Os participantes, de fato, pareciam não apenas estranhar o novo idioma, mas também o fato de estarem presenciando um ensino que tinha a intenção de ser comunicativo na escola pública. A esse respeito, A34 posteriormente declara:

*E-A34: Eu fiquei impressionada também (...) porque geralmente as pessoas têm aquela idéia de que não é possível ter uma aula 100% prática numa língua estrangeira numa escola pública.*

No fragmento acima a participante explicita a crença de que não é possível viver a língua estrangeira em comunicação na escola pública. Paiva (2003: 56), a esse respeito, reflete que há um “senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares”. Xavier (2005: 1) também ressalta que “crenças alimentadas no discurso viciado do fracasso, da impossibilidade e das limitações que povoam a escola, a sala de aula e o sistema de ensino” colaboram, em parte, para a deficiência no ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar.

Vale sublinhar que esse caráter de estrangeiridade, mais acentuado nos primeiros encontros, perpassa toda a intervenção, embora vá gradualmente sendo atenuado ao longo do curso. Os dados seguramente apontaram o início do processo de desestrangeirização da nova língua, como será mostrado ao longo desta análise.

Não obstante a língua-alvo estar sobremaneira estrangeirizada no primeiro encontro, alguns participantes dirigiram-se até o professor-pesquisador-regente no final da aula desse dia indagando a razão de não terem aulas ministradas regularmente na língua-alvo por sua professora. Afirmaram ainda que a aula conduzida na nova língua é mais motivadora e solicitaram ao professor-pesquisador que pedisse à professora regente que também fizesse o mesmo, mostrando-se claramente receptivos à proposta empreendida. O professor-pesquisador antecipou o embaraço que isso representaria e optou por não intervir no trabalho da docente, sinalizando que seriam posturas diferentes de ensino.

### **3.3.2 – A língua-alvo na experiência vivenciada**

#### **3.3.2.1 – A (in) compreensão da nova língua**

Devido ao perfil heterogêneo dos participantes, alguns apresentaram maior facilidade de compreensão das aulas ministradas na língua-alvo, ao passo que outros mostraram dar seus incertos primeiros passos nessa direção.

Assim, durante a experiência, o fio da compreensão por vezes se rompia. Quando isso acontecia, o aluno se dispersava e/ou se desestimulava, indicando que a compreensão é, de fato, a principal responsável por manter a ligação do aprendiz com a aula, tornando-a interessante. Um participante, numa conversa informal com o professor-pesquisador em 24 de outubro, afirmou que o uso do inglês em sala atraía sua atenção e fazia com que ficasse mais motivado para as aulas.

Alguns participantes salientaram ainda o fato de que a aula ministrada em inglês forçava-os a se concentrar e a prestar mais atenção, propiciando-lhes uma melhor aprendizagem:

*E-A18: (...) a gente tem de prestar atenção, senão a gente é... (...) perde o fio da meada (...) você não entende nada! Isso leva o aluno a prestar mais atenção, né?! Quando quer, né?!*

A investigação de Augusto-Navarro (1997), com alunos de nível acadêmico, apresentou resultados semelhantes, quando um de seus participantes também salientou que a aula ministrada em inglês os forçava a prestar atenção à aula.

Todavia, o professor teve inicialmente uma atitude um tanto drástica em utilizar com rigor apenas a língua-alvo em sala de aula, o que por vezes deixava alguns alunos perdidos em relação a como proceder em algumas atividades demandadas. Nesse sentido, o professor registrou em seu diário que

*(...) “forçar excessivamente” a língua inglesa, sem uso algum da língua materna, às vezes deixa os alunos perdidos quanto ao que fazer na aula, especialmente aqueles que têm mais dificuldade. (DRP 08/11)*

A fala de A39 corrobora essa constatação do professor:

*Uma aula assim nos dá a oportunidade de aprender palavras novas, pronúncias, como e quando usar palavras etc., mas às vezes acaba se tornando chata porque de vinte palavras ditas eu conheço uma. Eu não entendo nada e isso vai me dando sono, e aí não dá vontade de fazer nada (DD-A39)*

Posteriormente, após refletir sobre o exposto, o professor passou, em momentos de grande necessidade, a oferecer algumas instruções de sala de aula com entremeio da língua-materna, sem perder de vista a língua-alvo como meio de interação com os alunos. Além disso, buscou fazer uso de competência estratégica para se comunicar com seus alunos, tais como alterações na fala, o uso de gestos, a repetição oral ou mesmo a escrita na lousa.

A esse respeito, Richards & Rodgers (2001: 183) pontuam que “qualquer coisa que ajude na compreensão é importante”<sup>40</sup> e, de fato, com o decorrer das aulas a compreensão pareceu aumentar. As falas de A3 e A24 atestam essa percepção:

*(...) às vezes fiquei meio desanimada por ouvir e não entender nada, mas depois eu compreendia tudo. Foi uma experiência nova, e que sempre deixa algo novo para nós. (DEA-A3)*

*(...) no início nos dava uma sensação horrível, pois não entendia o que era falado ou ministrado, mas depois nos acostumamos e até gostamos, achamos interessante e divertido as aulas faladas totalmente em inglês. (DEA-A24)*

Talvez esse seja o grande desafio que se posta à frente do professor: manter a comunicação com seus aprendizes de forma que compreendam o insumo oferecido, sem que a

---

<sup>40</sup> Whatever helps comprehension is important

aula se torne tediosa para aqueles com maior dificuldade de entendimento, conforme afirmou A39 no início da intervenção.

No que se refere à compreensão, às vezes os alunos traduziam o que estava sendo dito pelo professor, mostrando que o estavam compreendendo. Exemplo disso aconteceu na aula de 12 de novembro, na qual o professor apresentava aos alunos algumas profissões que normalmente utilizam o inglês como ferramenta de trabalho a fim de adivinharem as palavras que estavam sendo utilizadas numa brincadeira de forca (*hangman*):

*P: This job's...*

*A34: Jobs... empregos...*

*P: dangerous...*

*A34: perigoso... (NC-12/11)*

Também em vários momentos, especialmente em aulas expositivas, os alunos demonstravam bastante compreensão do que lhes era perguntado. É o que mostra o fragmento a seguir:

*P: New York is a city or a state?*

*As: City!!!*

*P: City?! New York is a city and a state... (NC-19/10)*

Vale lembrar que a (in)compreensão da língua-alvo pelos participantes dependia muito de seu engajamento nas atividades e na aula em si. Conforme afirma A18, quando o aluno não se engaja na aula ele inevitavelmente “*perderá o fio da meada*” e apresentará dificuldades de atenção e de compreensão. Coube ao professor muitas iniciativas de manejo de classe para que tais situações não ocorressem com tanta frequência, apesar de elas fatalmente ocorrerem em algum momento.

Finalmente, foi observado que a incompreensão da nova língua não foi um empecilho no sentido de os alunos-participantes serem impedidos de acompanhar satisfatoriamente o curso ofertado, mesmo sendo integralmente ministrado na língua-alvo.

### 3.3.2.2 – Valorização do professor ao se tornar interlocutor na língua-alvo

Apesar dos entraves à compreensão que acometiam vez por outra os alunos, houve demonstração de que estes valorizavam o fato de o professor se tornar um interlocutor na língua inglesa em sala de aula, estimulando e reforçando nos aprendizes a atitude de que valeria a pena se comunicar em inglês no curso a fim de aprender melhor esse novo idioma:

*E-A34: Tinha hora lá (...) que você tava explicando, que a gente às vezes assim (...) boiava, mas (...) uma coisa interessante que eu acho legal comentar é [que] quando a gente ia falar com você em português, aí você “in English!” (...). Às vezes você nem chamava a atenção da gente, mas você ia e voltava com uma pergunta em inglês (...), de qualquer forma a gente tinha que falar inglês porque senão o assunto não ia pra frente. Então, dessa forma, ficou tipo uma maquininha na gente (...). Às vezes a gente tem um professor que fala assim: “fala inglês tudo”, mas a hora que a gente vai perguntar em português, ele responde em português, então a gente não tem aquela disciplina pra tá falando inglês.*

A22, em entrevista concedida ao final da intervenção, da mesma forma, reflete que quando o professor busca alternativas que levam o aluno a compreender uma nova palavra sem uma tradução oferecida de imediato, há um esforço pessoal maior, o aluno se engaja mais e o novo vocábulo é retido com mais eficácia em sua memória:

*E-A22: Outra coisa positiva que eu achei também foi aquela lá que você falou da sua prima (...) dos Estados Unidos, do Katrina lá, que morreu. Eu não sabia (...) como era prima em inglês, e você não entregou de pronto, você foi mostrando até chegar o que (...) era prima... Assim, acho (...) que tudo que é muito fácil (...) você esquece mais fácil, você foi tentar chegar, acho que você nunca mais esquece...*

O episódio acima refere-se à aula de 19 de outubro, quando o professor decidiu discorrer um pouco sobre os Estados Unidos, sua geografia e sua cultura, chegando a discorrer sobre episódios relacionados àquele país, em especial sobre sua prima que viera a falecer em decorrência do furacão Katrina em Nova Orleans, em agosto de 2005. Durante a fala do professor, alguns alunos não sabiam o que significava a palavra “cousin”. Para explicar o significado de tal palavra, o professor desenhou uma pequena árvore genealógica no quadro e a explicou em inglês. Os alunos compreenderam o significado de tal palavra, traduzindo-a oralmente no momento. Se no ensino comunicativo buscamos situações

propositadas de uso da linguagem, vejo que no momento em que o docente tenta explicar uma palavra, ou mesmo um item gramatical na língua-alvo, tal interação imprime autenticidade de uso da língua, uma vez que não se trata de uma interação treinadora de prática da língua, mas sim de um momento de interação lingüística genuína que busca a produção de sentidos e conhecimentos relevantes àqueles envolvidos na interação.

A9 também aborda o fato de que as aulas ministradas em inglês permitem ao aluno maior facilidade de armazenamento daquilo que é ministrado, quando comparadas às aulas tradicionais em que a nova língua não é articulada em sala de aula.

*O fato das aulas serem ministradas em inglês, você tem uma facilidade maior de armazenar as informações, do que aquela aula comum, escrita... (DEA-A9)*

De fato, a literatura sobre educação reflete que

Quando um aluno tem uma aprendizagem significativa e não meramente mecânica, significa também que memorizará esse conhecimento de uma forma compreensiva e o integrará ao seu aprendizado, para usá-lo e recordá-lo no momento em que ele seja necessário, para atuar ou para adquirir outros conhecimentos novos. (BASSEDAS et. al., 1996: 19)

Embora não seja o foco deste estudo, é edificante salientar o fato de que alunos como A22 possuem uma boa competência implícita sobre o processo de aprender línguas. Isso, a meu ver, deve ser bem aproveitado pelo professor quando este deseja trabalhar com formação de alunos de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, buscar o desenvolvimento da CC de seus discentes.

Por fim, outro momento que comprova que os alunos viam no professor um falante da língua inglesa foi quando este, no encontro de 24 de outubro, utilizou o português em turnos longos para interagir com os alunos e coletar dados para a investigação: estes afirmaram ser engraçado e até mesmo estranho ouvir a voz do professor em português, uma vez que já estavam acostumados a ouvi-lo em inglês. Esse estranhamento se mostrou bastante semelhante àquele ocorrido quando o professor articulou a língua inglesa na primeira aula do curso.



### 3.3.2.3 – Resiliência dos alunos em se expressarem na língua-alvo

Krashen (1982), ao discorrer sobre a aquisição de uma segunda língua, faz referência a um período que denomina de “silencioso”. Segundo esse teórico, esse período é mais bem observado em crianças em fase de aprendizagem de uma nova língua, as quais “podem falar muito pouco durante meses a fio, desde a sua primeira exposição à segunda língua” (p. 15). Para o estudioso, a criança, nesse ínterim, está “construindo uma competência (de linguagem) na segunda língua” (p. 15) e, em consequência disso, “a habilidade da fala emerge por si só, após ter ocorrido suficientemente desenvolvimento de competência através do ouvir e compreender” (p. 15).

Algo semelhante pareceu ocorrer neste estudo. Talvez isso se justifique pelo fato de, apesar de terem frequentado a disciplina Língua Inglesa por um período médio de seis anos e meio, visto que estavam a menos de um semestre para se formarem, a interação nessa nova língua ter sido escassa durante esse tempo, evidenciando que, ao desenvolver competência formal lingüística, o aluno aprende sobre a língua-alvo, conhece regras e generalizações, mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes (cf. Almeida Filho, 1993). Swan (2002), nessa linha, afirma que quando o ensino gramatical é sobretudo focalizado, há um efeito psicológico contra-produtivo em que os alunos tendem a ficar receosos de cometer erros e, por fim, se sentirem pouco confiantes e desmotivados frente à nova língua. De fato, durante a intervenção, fatores afetivos pareceram influenciar os alunos no que diz respeito ao uso da língua-alvo. Os fragmentos transcritos da aula de 23 de novembro ilustram essa atitude dos participantes:

*P: My name's /*

*A19: My name is 'Little John...' My NICKname... Ah... num vou falar não... (AG 23/11)*

*P: fala alguma coisa in English... só pra /*

*A: não... eu não dou conta nem em Português... (AG 23/11)*

Também na aula de 12 de novembro, quando o professor promovia uma brincadeira de forca (*hangman*) com os alunos, o observador de campo registra a seguinte interação em que A41 pede à colega que fale uma letra que ele gostaria de dizer:

*A: Por que você não fala?*

*A41: Minha pronúncia é diferente... (NC-12/11)*

Um pouco mais adiante na brincadeira, A41 “arrisca uma letra, fala em inglês e ri envergonhado quando fala” (NC-12/11).

Houve ainda insegurança de grande parte dos alunos quanto a escrever em inglês nos diários dialogados. Inicialmente, quase todos os participantes escreviam em português, demonstrando preocupação muito grande com a forma e o vocabulário. Os seguintes excertos foram extraídos dos diários dialogados:

*Prefiro não me arriscar escrevendo meu comentário em inglês  
(DD-A18)*

*me perdoe, mas eu não consigo escrever em inglês pois não sei  
(DD-A6)*

*meu vocabulário não é suficiente para escrever frases, pois na verdade nunca tive aula de inglês de verdade. Não aprendi vocabulário e muito menos falar. (DD-A24)*

A esse respeito, Rubin & Thompson (2003: 106) refletem que

o indivíduo que se abstém de dizer algo porque está preocupado com os eventuais erros que poderá cometer entra em um círculo vicioso, porque não pode falar sem cometer erros por faltar-lhe suficiente prática e, por sua vez, perde a oportunidade de praticar o idioma devido ao receio de cometer erros.

Como se verá adiante nesta análise, houve um incentivo do professor aos alunos para que escrevessem em inglês do modo que conseguissem, sem atentarem aos erros que eventualmente pudessem ocorrer. Essa postura trouxe resultados positivos, pois, a partir dela, muitos participantes enlearam-se na tarefa de escrever em inglês.

### **3.3.2.4 – Alunos ecoam/imitam a fala do professor**

Em muitas aulas ministradas os alunos mostraram ecoar ou repetir a fala do professor. Os alunos pareciam “ensaiar” a nova língua, sentindo que sabor teria articulá-la, colocando-se na condição de produtores, mesmo que incipientes, da nova língua. Nas palavras de Krashen

(1982), os alunos pareciam estar “construindo uma competência na segunda língua ao seu redor” (p. 15). A passagem a seguir ilustra essa observação:

*P: Mr. Little John*

*As: Little John... ((imitam a pronúncia do professor ao chamar A19))*

*P: Little John... all right ... yes... ok (AG-23/11)*

Outro exemplo acontecia com o uso da palavra “*guys*”, muito utilizada pelo professor durante as aulas para chamar a atenção dos alunos para a aula. Os alunos freqüentemente a repetiam sempre que era articulada pelo professor.

Brown (2000: 38), referindo-se à aquisição de língua materna, afirma que “as pesquisas têm mostrado que o ato de ecoar é uma estratégia particularmente saliente no início da aprendizagem de línguas e é um aspecto importante do início da aquisição fonológica”<sup>41</sup>. Nesse mesmo sentido, Lightbown & Spada (1999) afirmam que, na aquisição de segunda língua, a imitação é claramente importante para o desenvolvimento da pronúncia e da entoação. Rubin & Thompson (2003) também ressaltam a importância de o aluno imitar o ritmo e a entoação da língua que está aprendendo com o intuito de desenvolver competência na língua-alvo.

### **3.3.2.5 – Alunos se expressam na língua-alvo**

De maneira geral, o uso da língua-alvo em classe ficou restrito a alguns momentos e, mesmo assim, de modo muito incipiente, muitas vezes com o entremeio da língua portuguesa. Apesar disso, a nova língua começou a ter seu lugar nas interações e mostrou ganhar espaço no percurso das aulas ofertadas. Na realidade, os alunos mostravam com isso que estavam aos poucos engrenando o novo idioma, mesmo com o andaime facilitador da língua portuguesa: recorriam ao português para dizer o que ainda não se sentiam seguros ou confiantes de expressar em inglês.

Os excertos seguintes mostram falas dos alunos, com permeio da língua materna:

*A30: No, no, a gente tem que ir embora... (NC-24/10)*

---

<sup>41</sup> research has shown that echoing is a particularly salient strategy in early language learning and an important aspect of early phonological acquisition

Um aluno, à minha frente, pergunta ao professor: *The Beatles is Liverpool, né?! (NC-18/10)*

*P: Ah... what's your opinion of Ghana? It's a good country... it's a terrible country... so-so...*

*A19: Good country*

*P: it's a good country? But ah... the per capita is just 274 dollars...*

*A19: uhn... é... mas... ((risos))*

*A: no geral...*

*A19: éh:... Um good country... (AG-23/11)*

Uma aluna, muitas vezes até então alheia à aula e que ainda não havia interagido na língua-alvo com o professor, se arrisca numa interação visando a obter algumas informações sobre a apresentação do trabalho de sua equipe. O observador de campo ressalta que “é a primeira vez que essa aluna interage com o professor. Antes parecia alheia e apática a tudo”. Os excertos abaixo mostram a fala dessa aluna:

*The presentation is now? (NC-09/11)*

*Alex, what's pronunciation? (NC-09/11)*

Mais fragmentos que demonstram os alunos se expressando na língua-alvo são analisados na seção 3.4, que aborda os traços da CC manifestados durante a intervenção.

### **3.3.2.6 – Alunos, além do professor, demandam o uso da língua-alvo**

Os dados mostraram que alguns participantes tomavam a iniciativa de solicitar a mudança do código de fala dos colegas em alguns momentos da aula quando este era a língua portuguesa, aparentemente no sentido de fazer valer o “contrato pedagógico” estabelecido no início da intervenção.

*P: não! vai... pode ir... no problem...*

*Aa: em inglês! ((aluna do meio da sala))*

*A: pode? Ô gente... ((os alunos conversam demais atrapalhando)) O lema é esse aqui... ((aponta para o lema da Índia, escrito em um pôster. Veja anexo A, p. 117 )) (AG 23/11)*

Essa mesma cobrança ocorreu também em relação ao professor quando este, na aula de 09 de novembro, começou a falar português, ressaltando a seriedade do projeto em meio à

falta de comprometimento de alguns participantes. Em meio à conversa uma participante assim se manifesta:

*“Ué, pode falar em português?” (NC-09/11)*

Essa participante demandou do professor o cumprimento de sua parte do acordo de se falar inglês na sala de aula. Foi uma forma de mostrar que a cobrança em relação à nova língua era recíproca.

### **3.3.2.7 – Entretenimento na língua-alvo**

Durante o curso, houve momentos em que a língua-alvo foi utilizada em contextos de entretenimento tanto pelo professor quanto pelos alunos, criando um ambiente descontraído de aprendizagem. Em 10 de outubro, por exemplo, veio à tona, durante a aula, a palavra “*maybe*”, que foi utilizada em interação lúdica entre o professor e os alunos.

*P: Do you speak English?*

*AA: Maybe!*

*P: Do you like your boyfriend?*

*A: Maybe! (NC-10/10)*

Os participantes pareciam bastante entusiasmados com o uso dessa expressão e riam bastante, num ambiente descontraído de aprendizagem.

Momentos de descontração na nova língua também aconteceram nos diários dialogados. A passagem a seguir, escrita por A39, é um exemplo disso:

*Hi teacher! How are you? I'am very happy! The Little John is a butterfly! Lie, he is very, very, very, very good friend. I very like of the music “Don't matter”. I don't know the name of Singer.*

*Careful, A28 is a liar! I am trustly!!!*

*Thank you,*

*A39*

A aluna A39, após dizer que seu amigo *Little John* é uma “*butterfly*”, afirma ser mentira o que disse e mostra gostar muito desse amigo. Do mesmo modo, brinca com o professor que A28 é uma “*liar*” (mentirosa). Acredito que um fragmento como este seria de

difícil compreensão para um falante estrangeiro, pois a palavra “*butterfly*”, por exemplo, pode assumir conotações diferentes em diferentes culturas. No entanto, mesmo em face de uma CC ainda incipiente, vejo que esses momentos lúdicos como muito positivos para que o aluno se solte (ao menos um pouco) da gramática como princípio balizador da comunicação, se sinta mais confiante na língua-alvo em uso e tenha momentos em que a língua se preste ao entretenimento, à brincadeira, o que poderá reduzir uma eventual impermeabilidade de seu filtro afetivo, advindo dentre outras coisas de cansaço, insegurança ou resistência à nova língua. Além disso, momentos como esse podem ser utilizados como fontes para discussão relacionada a aspectos culturais importantes sobre o idioma inglês para trafegar por culturas diferentes, com interpretações por vezes diferentes de alguns termos, como “*butterfly*”, por aqueles com quem se comunica. Ademais, o excerto poderia ser visto como instância de competência lúdica no novo idioma que já começa se manifestar, competência essa entendida como a capacidade do indivíduo em participar de interações que buscam comunicação desestrangeirizadora na nova língua<sup>42</sup>.

### 3.3.3 – Cooperação entre colegas

O espírito de colaboração entre os alunos durante a intervenção foi fortemente registrado pelo professor em seu diário e reiterado pelos aprendizes nas entrevistas de 05 de dezembro. A colaboração ocorreu com a ajuda mútua entre os alunos em momentos de busca de compreensão e de produção, tanto oral quanto escrita.

Assim, perguntavam uns aos outros: “*Como é que fala pra tomar água?*”, “*Como é que fala pra ir ao banheiro?*” etc. e quase sempre obtinham as respostas corretas dos próprios colegas. Criava-se uma rede de cooperação que muito parecia contribuir para a aquisição/aprendizagem da nova língua.

Acredito que o próprio curso tenha propiciado a consubstanciação dessa interação, uma vez que os aprendizes puderam trabalhar em grupos, tendo a possibilidade de produzir conhecimento em aprendizagem colaborativa, elemento base do ensino comunicativo de línguas. Os excertos a seguir apontam esse espírito colaborativo de produção de insumo contextualizado:

---

<sup>42</sup> Comunicação verdadeira quando há algo real para se dizer, não sendo, pois, mera prática ou simulacro de comunicação exercitadora na nova língua.

*“Sorry, I don’t know write in english. The Little John help me! Thanks!” (DD-A20)*

*“(…) um ajudava o outro. Aí saía, mesmo estando errado.” (E-A18)*

### **3.3.4 – Indisposição para a realização de algumas atividades**

Conforme explicitado na descrição do cenário de pesquisa (seção 1.4.2.1), a sala de aula dos alunos se situava de forma que, pela manhã, o sol a adentrava, fazendo com que ficasse muito quente o ambiente, causando certa indisposição até mesmo no professor. Somado a isso, alguns alunos estavam num período de ocorrência acumuladora de provas, o que de certa forma tirava sua atenção das aulas, já que gostariam de estudar para os testes e começavam a ler as matérias das provas. A esse respeito, o observador de campo registra na aula de 18 de outubro que:

*O desânimo por vezes é comum, até mesmo por parte do professor. O fato de haver prova e estar cedo talvez seja responsável por essa indisposição, que aparentemente não se deve às aulas do curso de inglês (NC-18/10)*

Aparentemente esses fatores e não as aulas de inglês, conforme a nota de campo acima, é que pareciam contribuir para esse cenário de alguma indisposição esporádica, visto o engajamento e aprovação satisfatórios dos alunos no curso.

### **3.3.5 – Adesão e acolhimento da proposta**

Apesar de mencionarem algumas dificuldades de acompanharem o curso ofertado, a adesão e o acolhimento dos participantes em relação à proposta foram bastante positivos.

Esse acolhimento pôde ser constatado tanto na fala quanto nas atitudes dos participantes. Na aula de 18 de outubro, por exemplo, A19 se atrasou para a aula e a direção da escola só permitiu que entrasse para o segundo horário, que seria a aula de inglês nesta proposta. A supervisora relatou que o aluno estava ansioso para entrar, uma vez que a aula já havia iniciado. Ao comentar esse episódio, a supervisora fez questão de salientar o interesse dos alunos em participarem do curso.

A6, em seu diário dialogado, coloca que, mesmo diante de dificuldades em acompanhar a aula, gostava do curso:

*Eu gostei muito dessa aula diferente que tivemos, porém tive algumas dificuldades em acompanhar a aula, já que estou acostumada a assistir aulas em Português... Estou ansiosa para a próxima aula. (DD-A6)*

A9, no depoimento escrito redigido no final da intervenção, afirma que um projeto como este deveria ser adotado em todas as escolas, pois, segundo ela, a aprendizagem seria bem mais produtiva. Alguns participantes destacaram também na entrevista e no depoimento escrito no final do curso que aulas como essas deveriam acontecer desde a quinta-série do ensino fundamental.

Em *feedback* sobre o curso, solicitado pelo professor em 14 de novembro, os alunos também manifestaram sua receptividade em relação ao mesmo, assim redigindo:

*English class – A26 and A39  
hello teacher  
We are very happy for your class  
I and my friend you congratulations  
is very good  
thanks*

### **3.4 - Traços da competência comunicativa começam a se manifestar**

#### **3.4.1 – Considerações iniciais**

Lampejos ou traços que evidenciam momentos iniciais de vida da CC foram flagrados durante o processo interventivo, mostrando que essa competência, embora em fase embrionária, entrou em processo de instauração e *complexificação* no aprendiz ao longo do curso ofertado. De fato, consoante já mostrado anteriormente, o início do processo de desestrangeirização da nova língua se engendrara, o que pode ser entendido como um elemento de aquisição dessa competência.

Nesta seção, considerando contribuições dos estudiosos resenhados na base teórica deste estudo, especialmente Canale & Swain (1980), Canale (1983) e Celce-Murcia, Dörnyei



& Thurrel (1995), por terem proposto modelos voltados para o ensino de línguas, listo alguns traços da CC, ainda que embrionários, conforme já exposto, que ilustram o tipo de comunicação – oral e escrita – iniciada pelos alunos.

Pelo fato de a CC ainda se encontrar em fase embrionária, não foi empreendida uma análise que adentrasse com profundidade os pormenores constitutivos de cada subcompetência da CC. Outro fato a ser lembrado é que, conforme asseveram Bachman (1991) e Savignon (1983, 2001), todas as subcompetências se dispõem de maneira imbricada, ocorrendo simultânea e interativamente no processo de comunicação, fato este que deve ser levado em consideração durante a leitura a seguir dos traços da CC manifestados.

É salutar também lembrar que os alunos, por já possuírem boa CC em sua língua materna, sustentam, de alguma forma, a nova língua.

A figura abaixo, feita por Savignon (2001), demonstra a imbricação e interatividade das subcompetências constituintes do construto de CC.

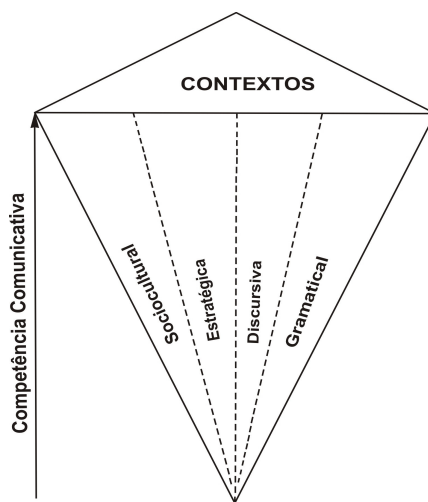


Figura 07 – Competência Comunicativa (Savignon, 2001)

Vale sublinhar que um traço nodal da CC é a habilidade de compreender o que está sendo dito, visto que CC não abarca apenas a habilidade de produzir linguagem, mas de também compreendê-la (cf. Savignon 1983, 2001).

### 3.4.2 – Traços flagrados

Quando o professor entrou em comunicação com os aprendizes por meio da língua-alvo, criaram-se, aos poucos, características de vivência nessa língua em que traços da CC puderam ser flagrados. Tais traços mais fortemente flagrados se atrelam à compreensão da nova língua, que ia se desestrangeirizando ao longo do curso. Manifestações orais dos aprendizes também ocorreram, porém foram mais isoladas, visto que tão pouco tempo de convívio com e no novo idioma não era suficiente para sustentá-lo em comunicação plena. Mesmo assim, considerando o período reduzido de nove semanas de intervenção, foi constatado grande esforço de envolvimento dos alunos nas vivências na nova língua.

Os excertos e episódios elencados abaixo nos argumentos analíticos representam o que pôde ser percebido nos registros realizados durante a intervenção. As produções orais pelos participantes foram mais esparsas e daí a dificuldade de se flagrar, por meio de áudio, tais manifestações, haja vista a ruidosa produção da interação entre eles, que eram muitos e estavam bastante concentrados em um único espaço. Por conseguinte, acredito que muitas outras manifestações não se deixaram flagrar devido a esse fator metodológico limitante. Todavia, os parágrafos seguintes dão conta de amostrar parte daquilo que foi alçando em sala de aula.

O curso teve início e os alunos, vendo a demanda para que se expressassem em inglês, procuraram mobilizar o conhecimento que possuíam para fazer apresentações ainda simples sobre si mesmos, como “*My name is ...*”. Buscaram também utilizar expressões como “*Can I go to the bathroom?*” e “*Can I drink some water?*”, momento em que alguns alunos com maior conhecimento da língua ajudaram os demais. O curso prosseguiu e o professor, já no segundo encontro, pôde registrar a fala “*Welcome to the class, teacher!*” utilizada por alguns alunos ao recebê-lo.

Foi constante o uso da palavra “*please*” pelos aprendizes para solicitar a ida do professor até suas carteiras. A intervenção contou com momentos de entretenimento na nova língua. Os participantes brincam com a expressão “*Maybe!*” após ter sido aprendida numa lição. O professor, em tom de brincadeira, faz algumas perguntas aos alunos, como “*Do you like your girlfriend?*” etc., as quais são prontamente compreendidas pelos alunos e respondidas com bom humor “*Maybe!*”.

Quando o professor perguntava aos alunos se haviam terminado suas atividades, estes respondiam prontamente com “*Yeah!*” ou “*Finish!*”, ou ambas as palavras, mostrando que haviam compreendido a pergunta, embora dessem respostas em turnos mínimos ou pequenos. O mesmo ocorria quando o professor perguntava se havia problemas no entendimento ou realização de alguma atividade:

*P: No problem?*  
*AA: No problem!*  
*P: Ok. Good!*  
*(NC-18/10)*

Falaram em inglês para solicitar informações ao professor: “*The Beatles is Liverpool, né?!?*”. Utilizaram a expressão “*Shut up!*” pedindo com vigor e sem circunlóquios aos colegas que fizessem silêncio quando estes perturbavam a aula com conversas paralelas.

*P: hey::: pay attention!*  
*A27: shut up please!*  
*A19: shut up... please!*  
*A: shut up please! ((aluno do meio da turma imita o apresentador dizendo essa expressão))*  
*P: yes... (AG 23/11)*

Coletivamente compreendiam o professor e o respondiam com prontidão. Exemplo disso ocorreu quando o professor, na aula de 19 de outubro, discorria sobre o que os alunos já conheciam sobre os Estados Unidos. As perguntas eram “*respondidas de imediato, sem embaraços (...)* [com] participação de 90% da turma” (NC-19/10):

*P: New York is a city or a state?*  
*As: City!!!*  
*P: City?! New York is a city and a state... (NC-19/10)*

O mesmo ocorreu quando o professor perguntou sobre a frequência dos alunos nessa mesma aula:

*P: Everybody is here?((Fazendo a chamada dos alunos))*  
*AA: Yes!!! (resposta de prontidão) (NC-19/10)*

Por vezes a comunicação ocorria totalmente em inglês, também muitas vezes com resposta de pequenos turnos dadas pelos alunos:

*P: Let's go... Let's go...*  
*A: A moment!... (AG-23/11)*

No excerto abaixo, na aula de 19 de outubro, quando o professor-pesquisador tecia considerações sobre os Estados Unidos, A15 se envolveu espontaneamente no diálogo, interagindo com ele. A aluna, mesmo não empregando corretamente o termo “*relatives*”, demonstrou ter compreendido essa palavra, indicando a intenção do professor de se certificar de que realmente a palavra “*parents*” havia sido empregada corretamente. Assim, quando o professor elucidou “*relatives or parents?*” a participante escolheu certo, focalizando que eram “*three uncles*”.

*A15: I have parents in... uh... the United States..*  
*P: Relatives or parents?*  
*A15: Relatives....three uncles! (NC-19/10)*

Em 09 de novembro, o professor perguntou aos alunos sobre a prontidão dos pôsteres que estavam confeccionando para a apresentação em equipe. Em dado momento, o professor, ao se dirigir ao grupo responsável pela Inglaterra, disse despercebidamente “*Britain*” em vez de “*England*”. Uma aluna observou o erro do professor e reagiu naturalmente e de imediato à sua fala, corrigindo-o: “*No Britain! Is England...*” (NC-09/11).

De fato, a apresentação do grupo ao qual pertencia a aluna era realmente apenas sobre a Inglaterra e não sobre a Grã-Bretanha como um todo. A reação da participante foi bastante natural, sendo a língua utilizada para um propósito real: retificar uma distração do docente.

Uma aluna, em 23 de novembro, chama o professor à sua carteira e arrisca-se a escrever algumas palavras em inglês, perguntando a ele se estavam corretas.

*((“A” escreve a palavra “romantic” em seu caderno))*  
*A: só isso? Escreve é assim?*  
*P: Yes...*  
*A: óh! acertei?(.) é assim óh (.) filme?*  
*P: Yes.*  
*A: Assim?! (.) óh... ((risos)) nossa, eu nem sabia e você acredita que está certo... Estou surpresa comigo... ((comentando com a colega que está dando certo o fato de arriscar a escrever algumas palavras em inglês)) (AG-23/11)*

Esse excerto é uma boa fotografia de um estágio bem incipiente de CC que já se mostra. A aluna mostra estar no meio do jogo de estar aprendendo e que pode inferir palavras na nova língua. Está começando a perceber que existem possibilidades que ainda não conhecia e que está se surpreendendo com elas, sentindo-se estimulada. Essa aluna, ao tentar inferir as palavras “romântico” e “filme” em inglês, demonstra se sentir motivada. Anotamos essa tentativa como uma boa indicação de competência estratégica em fase ainda embrionária.

Já no excerto a seguir, A27, aluno com maior domínio da língua-alvo na classe, expõe parte do trabalho em equipe (cf. anexo A, p. 116):

*A27: currency éh...is Cedi (.) Cedi (.) and Cedi equals ((pronuncia /équals/ e depois corrige pronunciando /íquals/)) to ten thousand eight hundred ninety euros...*

*A: euro*

*A34: Repeat...*

*A27: here...I write here...*

*((alunos conversam baixo enquanto A27 usa o quadro para escrever algo sobre a explicação))*

*A27: do you understand? (.) éh... one Cedi is the currency of the country (is) Ghana...ok? And is equals to ten thousand eight hundred ninety euros... you know...you understand? No? Understand?*

*(...)*

*A27: ahn...Natural resources...of the country Ghana éh... (.) in two thousand and two... year two thousand and two...*

*A: Peraí... peraí...*

*A27: Orange... Orange... Orange means 'laranja'... Orange means "laranja" (AG-23/11)*

A27 utiliza a estratégia de escrever o que está dizendo no quadro, com vistas a facilitar a sua comunicação com os colegas que assistem ao trabalho de sua equipe. O aluno faz uso de perguntas de compreensão (*ok?*, *You understand?*), indagando aos interlocutores se estes conseguem compreender o que está sendo dito. Usa a tradução da palavra “orange” visando assegurar sua compreensão pelos colegas. O aluno também se auto-monitora ao pronunciar erroneamente a palavra “equals”, corrigindo sua pronúncia logo em seguida. O aluno demonstrou, enfim, boa competência lingüística, visto que utilizou léxico apropriado, pronunciou bem as palavras, encadeando corretamente sua fala, engajou-se discursivamente com os demais colegas, mostrou competência estratégica ao interagir com seus colegas e levou em conta fatores sociais e contextuais da sala de aula, como o papel dos participantes, para se expressar.

Vejo que alunos como A27, por possuírem maior autoconfiança e capacidade de risco na língua-alvo entre os colegas, podem contribuir muito no sentido de produzir mais insumo com os colegas e envolverem os mesmos no processo de comunicação em língua estrangeira, o que realmente foi constatado durante esta intervenção: A27 era sempre observado auxiliando os colegas com pronúncia de novas palavras, expressões etc. e parecia bastante motivado com isso, por “*poder praticar o inglês*” conforme afirmou em entrevista concedida no final do curso.

Tomadas em seu todo, as manifestações elencadas acima sinalizam que a língua, a princípio estrangeira, estava encontrando aos poucos seu espaço em classe e o aluno, paulatinamente, se engajando numa aprendizagem comunicativa propositada, expressando o que de fato era relevante para os interlocutores envolvidos no discurso. Mesmo se tratando de produções ainda “pequenas”, traços da CC se evidenciam, uma vez que os alunos começam a articular e compreender a nova língua, levando em conta o contexto em que estavam, o papel dos participantes, o discurso que estava sendo tecido. Ademais, conforme já dito previamente nesta dissertação, a nova língua, no geral, não serviu de empecilho ou desmotivação para que pudessem acompanhar as aulas ministradas. Momentos de desânimo de fato ocorreram, mas foram esporádicos, o que considero bastante aceitável, levando em conta o período de fim de ano, as várias atividades nas quais os alunos estavam envolvidos e as condições físicas da sala de aula, já mencionadas.

Evidência de que a CC tenha começado a se esboçar durante a intervenção se fez presente da mesma forma nos diários dialogados. Uma porcentagem superior a 70% dos 26 alunos que devolveram tais diários no final da intervenção se expressou em inglês, mesmo considerando seu receio inicial de assim o fazer.

Para incentivá-los, o professor solicitou que buscassem escrever na língua-alvo, independentemente de redigirem corretamente ou não. Essa postura do professor parece ter colaborado fortemente para que assim o fizessem.

Quando o aluno não se expressava de modo claro, o professor buscava explicitar com ele, por meio da língua-alvo, o que gostaria de ter dito. Essa estratégia foi usada para incentivar o aluno a escrever mais e a aprender a negociar significados na nova língua, desenvolvendo assim aspectos estratégicos da CC.

Apresento a seguir alguns excertos extraídos dos diários dialogados que demonstram lampejos de CC se desprendendo. Neles os alunos demonstram certo engajamento na utilização da língua-alvo e se colocam como interlocutores nessa língua numa interação aparentemente autêntica, procurando manifestar sua voz sobre o que lhes era indagado/solicitado. O fio do discurso se manteve por um encadeamento coerente de enunciados. Há de se observar, no entanto, que por se tratar de produção escrita, o aluno tinha tempo de buscar ajuda, muitas vezes no dicionário, o que acarretou a ocorrência de erros primários, como escolha lexical equivocada ao se expressar. Além disso, foi constatado que a necessidade de comunicação dos aprendizes era maior do que a capacidade de comunicação, o que também os levava a cometer mais erros. Analisarei três excertos.

**Excerto 1:**

**Contextualização:** A22, quando solicitado pelo professor, escreve em seu diário dialogado falando sobre si mesmo.

*My name is A22, I am a people simple, like of speak. Me family is a family simple and very nice, me hobbies is studing, working, playing football. Me programs favorite is films and cartoons.*

*My actores favorite is Fernanda Montenegro e Lima Duarte. The English is very important for me, like very the musics, me group favorite is Sandy e Júnior e the Beathles, I am romantic and no admito lies.*

No excerto acima A22 busca redigir sobre si e sua família. Apesar de o texto conter limitações de ordem lingüística, o aluno consegue mobilizar e implementar o conhecimento que possui para expressar-se na língua-alvo, aparentemente não se sentindo constrangido pelos desvios. No excerto há traços de competência lingüística se mostrando, pois o aluno grava corretamente grande parte das palavras, a estrutura canônica da língua inglesa (sujeito + verbo + complemento) é mantida, o léxico utilizado pelo aluno permite compreensão do que procura dizer. Em nível discursivo, o texto apresenta coerência, há utilização adequada do elemento de ligação “and”. Traços da competência sociocultural se fazem vistos quando o aluno consegue se apresentar, expressar seus gostos, opiniões e sentimentos. Por fim, mesmo não sabendo a frase correta “*I do not accept*” ou “*I do not admit*”, o aluno não permite que essa falta de conhecimento o impeça de prosseguir o texto, simplesmente utilizando o termo “*no admito*”, o que demonstra traços da competência estratégica para compensar a limitação em seu conhecimento lingüístico.

**Excerto 2:**

**Contextualização:** Professor pede sugestões ao aluno A18 para a melhoria da aula.

*P: Can you give me some suggestions for the classes to be better?*

*A18: You was give attention to conversation among the classes. Do simple questions to stimulate the student to think. What do you think of it? Can is good. I like hear the person say in other language. I apprehend anything. That is my suggestion.*

No excerto, A18, de modo coerente, busca responder ao questionamento a ele feito, imprimindo sua opinião. Há manifestação de competência lingüística quando o aluno grafava corretamente todas as palavras utilizadas, utiliza corretamente a ordem (sujeito + verbo + complemento), demonstra conhecimento do verbo frásico “*think of*”, mantém a ordem correta de se estruturar uma pergunta em língua inglesa (pronome interrogativo + verbo auxiliar + sujeito + verbo) em “*What do you think of it?*” e utiliza corretamente o modo imperativo em “*Do simple questions to stimulate the student to think*”. No campo da competência discursiva, o texto é coerente, o aluno utiliza corretamente elementos anafóricos como o “*it*” e o “*that*” para se referir à sugestão que propôs. No aspecto sociocultural, o aluno leva em consideração o papel de seu interlocutor ao mostrar querer discutir com ele o que acha das idéias que ofereceu para que as aulas fossem melhores. Além disso, encerra sua escrita de modo apropriado com a sentença “*That is my suggestion*”. Utiliza recursos estratégicos para manter o diálogo em andamento, por meio da expressão “*What do you think of it?*”. A expressão “*Can is good*”, talvez uma tradução literal da sentença “*Pode ser bom*” em português, apresenta dificuldade de entendimento, apesar de que poderia ser descartada pelo leitor sem afetar seu entendimento do trecho como um todo.

**Excerto 3:**

**Contextualização:** Uma aula havia sido ministrada no laboratório de informática da escola. O professor pergunta ao aluno sobre essa aula e sobre seu uso da internet para ler em inglês. Em aula anterior à escrita deste diálogo, ocorreu a apresentação de trabalhos que os alunos produziram.



*P: Did you go to the laboratory to surf the internet last class? Do you use the internet to read in English or not yet? Tell me more...*

*A14: I don't go to laboratory, but my work went apresent last class. I don't use the internet. Sorry for my terrible english.*

*P: Guy, your English is OK, no problem! I can understand you! And what are your comments about the Team A x Team B?*

*A14: The game is very good. I win, its very good.*

Também no excerto acima, o aluno parece mostrar compreensão satisfatória das perguntas a ele feitas. Na esfera da competência lingüística, consegue grafar corretamente a maior parte das palavras, usa a estrutura sujeito + verbo + complemento corretamente, demonstra conhecimento de como se constrói sentenças negativas em inglês usando o auxiliar *don't* (*I don't use the internet*), entre outros aspectos. No campo discursivo, o aluno é coerente com as respostas que oferece, utiliza corretamente a conjunção “*but*” ao dizer que, embora não tenha ido ao laboratório, seu trabalho havia sido apresentado, recupera anaforicamente a expressão “*Team A x Team B*” com o termo “*The game*”. No aspecto sociocultural, o aluno demonstra ter conhecimento de como se desculpar utilizando a língua-alvo com o uso da expressão “*Sorry for*”.

### **3.4.3 – Considerações sobre os traços flagrados**

Considerando que a escola pública traz uma história de fracasso no ensino-aprendizagem de língua inglesa (cf. Celani, 2003), os resultados ora encontrados acenam que a possibilidade de se desenvolver CC na escola (média) pública existe e que o mito de que não se consegue empreender esta tarefa deve ser reavaliado. Os achados deste estudo, que tem como contexto o ensino médio de uma escola pública, vão ao encontro daqueles obtidos por Xavier (1999), que pesquisou o ensino fundamental, particular e público. Na pesquisa dessa estudiosa, os alunos, no final da implementação de um curso temático baseado em tarefas, também manifestaram traços de amadurecimento da CC na língua-alvo.

Não se pode desprezar, é claro, o conhecimento adquirido pelos participantes desta pesquisa durante sua vida escolar, pois, no momento em que o professor-pesquisador adentrou sua sala de aula, estes já traziam algum conhecimento que seguramente os auxiliou no percurso das aulas empreendidas. A esse respeito, o observador de campo anota que: “*ao que*

*me parece, os alunos têm boa vontade e muita disposição para colocar em prática o que sabem, pois é notório que trazem para as aulas uma bagagem de estrutura e vocabulário...”* (NC-19/10).

Todavia, consoante se descreveu na seção anterior, esse conhecimento adquirido ao longo de sua vida escolar não lhes possibilitou interagir na língua-alvo, corroborando mais uma vez que “o ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso (comunicativo)” (WIDDOWSON, 1978/2005: 37). Com a proposta de um ensino comunicativo de línguas, os alunos começaram a equacionar a CC ao vivenciarem a língua-alvo empreendida para fins de comunicação propositada em sala de aula.

Quanto aos traços manifestados, houve presença de traços das subcompetências que fortalecem o conceito de CC: competência lingüística, competência discursiva, competência estratégica, competência lúdica, competência sociolingüística, todas elas encontrando aos poucos seu espaço no percurso das aulas realizadas.

### **3.5 – A proposta de ensino aquilatada pelo olhar dos participantes**

Retomando o princípio de que numa pesquisa-ação focaliza-se uma problemática a ser explorada, planeja-se uma ação levando em conta as pessoas envolvidas para, em seguida, implementá-la e avaliá-la (cf. Macintyre *apud* Macintyre, 2002), apresentarei, a seguir, a avaliação dos alunos-participantes quanto à ação implementada e vivenciada.

#### **3.5.1 – Avaliação em linhas gerais**

Em tom abarcador, os participantes avaliaram a intervenção de forma bastante positiva, principalmente no que diz respeito ao “método de ensino” empregado – termo utilizado pelos mesmos. Consideraram a proposta apresentada uma inovação, visto que aulas ministradas na língua-alvo normalmente não acontecem nas escolas. Ressaltaram que o ensino de línguas na escola pública deveria acontecer, desde a quinta série, de maneira análoga a esta da intervenção e, alguns deles, um pouco pesarosos, declararam que, por estarem se formando naquele momento, não teriam a oportunidade de gozar uma possível continuidade do ensino ora iniciado pela presente investigação. Além desses fatos, enfatizaram sua satisfação com a aprendizagem obtida:

*E-A: o que a gente aprendeu nessas aulas, assim... Acho que pode comparar ao que eu aprendi no segundo grau inteiro por que /*

*E-A34: Segundo grau?! A escola da nossa vida!*

O curso ofertado pareceu, assim, tocar positivamente os participantes no que concerne o estudo da língua inglesa. As aulas ministradas proporcionaram situações propícias para um início de aquisição da CC, em que o filtro afetivo dos aprendentes manifestou-se mais baixo (cf. Krashen, 1982). Os fragmentos abaixo mostram esse flagrante:

*you conseguiu despertar minha atenção para a língua inglesa. Eu sempre detestei a matéria e agora estou muito interessada em aprender mais. (DEA-A28)*

*E-A34: (...) eu vi que eu sou capaz de tá fazendo uma coisa dessa, todo mundo é capaz (...)*

Os dados sinalizaram que o fato de a língua ter sido estudada de maneira mais prática e menos teórica, com conteúdos a serem aprendidos em oposição ao ensino da língua de forma descontextualizada, contribuiu para que esse acolhimento tenha ocorrido. De fato, a autoconfiança e a auto-estima dos alunos, presentes no “perder o receio” da nova língua, pareceram ser grandes conquistas alcançadas por meio da intervenção oferecida.

### **3.5.2 – Aprendizagem de conteúdos**

Os participantes revelaram ter aprendido não apenas a língua-alvo, mas também conteúdo temático, o que consideraram importante:

*(...) Aprender um pouco sobre a divisão dos estados americanos e a diferença entre as cidades e estados foi muito bacana. A gente nunca tinha aprendido isso... DD-A14 (19/10)*

*E-A27: É a questão de unir matéria, por exemplo, de unir informática com inglês... A gente uniu geografia com inglês (...). Então você aprende um pouco dos dois (...) junta o melhor ao agradável.*

*E-A34: você não estuda uma matéria isolada (...) você estuda vários aspectos dentro de uma só matéria, está tudo intertextualizado.*

Os dados validaram, dessa forma, que lançar mão de conteúdos de outras disciplinas para ensinar uma nova língua faculta a apresentação dessa língua como uma atividade comunicativa comparável à da própria língua materna do aprendiz (WIDDOWSON, 1978/2005), tornando sua aprendizagem mais significativa e natural, concedendo oportunidades novas de aquisição contextualizada da língua-alvo, conforme pontuam os PCN+ (2003).

### 3.5.3 – Escrita nos diários dialogados

A experiência de escrita nos diários dialogados também foi situada pelos alunos como um aspecto positivo do curso. Diante das produções escritas pelos alunos, houve a constatação de que aparentemente não consideraram tais diários como de fim pedagógico, mas de possibilidade de interação significativa na língua-alvo com o professor. Além disso, propiciaram aos alunos mais tímidos, que encontravam dificuldade em se expressar oralmente em classe, um espaço de maior conforto para uso do novo idioma. Conforme exposto anteriormente, traços sinalizadores de CC vieram à tona por meio de tais diários. Os excertos a seguir mostram alguns comentários dos participantes sobre a prática de escrever nos diários:

*E-A38: (...) um fruto das suas aulas é que eu consegui (...) no seu caderno (...) escrever inglês todo, coisa que eu não dava conta sozinha... Consegui fazer uma frase sozinha toda em inglês (...) e daí em diante eu fui escrevendo (...) todos os dias no caderno só em inglês (...) o caderninho realmente quem levou a sério conseguiu aprender alguma coisa...*

*E-A18: (...) A pessoa, mesmo que ela não saiba (...) procura o dicionário, procura alguma coisa e isso ela acaba guardando (...). Eu, na hora que vou escrever, procuro no dicionário uma palavra que eu queira usar e eu acabo guardando alguma palavra... Então é devagar, se fosse o ano inteiro eu duvido que uma pessoa que começasse no início do ano, no final do ano ela não conseguia escrever um texto mesmo que fosse pequeno, um pequeno texto falando alguma coisa...*

Por meio dos diários, um ambiente de interação mais profunda entre o professor e os alunos se instanciou, criando uma atmosfera propícia para aquisição da CC ao tornar os alunos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, por oferecem suas opiniões sobre o andamento das aulas e praticarem a nova língua em situações contextualizadas e autênticas.

### 3.5.4 – O professor deveria utilizar mais a língua materna

*(...) gostei muito de ter feito este curso, porém acho que ele deveria ser feito com o professor falando também em português, para maior e melhor compreensão da classe. (DEA-A27)*

Alguns participantes pontuaram que o professor-pesquisador deveria intercalar, em alguns momentos, a língua materna a fim de que compreendessem melhor as aulas. De fato, o professor, conforme se mostrou na seção 3.3.2.1, percebeu essa dificuldade e tentou, na medida do possível, se fazer compreendido pelo uso de elementos de sua competência estratégica, como repetições, escrita no quadro e, em alguns momentos, algumas instruções individuais dadas intercalando a língua-alvo com a língua materna.

Passado o curso e observada a experiência vivenciada com um olhar de distanciamento, concordo que poderia ter propiciado uma atmosfera “mais leve” às aulas se tivesse utilizado de forma dosada a língua materna num ou noutro momento para tornar o entendimento de orientações pedagógicas do curso menos árduo para aqueles com menos conhecimento da língua estrangeira, sem perder de vista que a “regra do jogo” era empreender a língua-alvo em aula como meio de comunicação real entre os ali envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Cabe lembrar que, por outro lado, havia alunos que cobravam do professor o uso da língua-alvo quando este introduzia esporadicamente o Português em classe.

### 3.5.5 – (Não) aproveitamento do curso

Apenas A25 declarou não ter aprendido coisa alguma na experiência vivida. Todavia, salientou ter gostado das aulas e acreditar no sucesso desta proposta de ensino:

*Acho esse curso uma ótima idéia e muito bom, porém não tirei proveito algum, pois foi no final do ano e foi muito corrido. As aulas são interessantes e divertidas, mas acho que se deve começar esse projeto desde o primeiro ano para melhor proveito. Gostei de ter feito esse curso, e vi o quanto é importante saber inglês e falar em inglês. As aulas só falando em inglês são ótimas, aprendemos falando. Acredito no sucesso desse curso. (DEA- 25)*

Essa participante demonstrava conhecimento mais limitado da língua inglesa que os demais colegas, além de certa objeção em relação à língua. Entretanto, foi verificado que no

final do período interventivo ela chegou a redigir em inglês em seu diário, o que sempre declinava fazer. Ademais, como mostra o excerto acima, a aluna afirmou que “*aprendemos falando*”, além de revelar ter visto a importância de saber e falar inglês. Não seria isso um tipo de contribuição da intervenção?

Tendo discorrido sobre a experiência vivenciada e os traços da CC que se manifestaram durante a intervenção realizada, passo agora às conclusões e considerações finais do estudo, retomando os objetivos do trabalho, as perguntas de pesquisa e as implicações do mesmo.

## **CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme exposto no primeiro capítulo, este estudo se materializou a partir de minha preocupação com a não/má formação lingüístico-comunicativa de aprendizes no âmbito da educação básica, sobretudo a pública. Embora não atue nesse contexto, ouço e leio a cada dia depoimentos de pessoas que procuram cursos paralelos de idiomas relatando que o inglês ensinado “na escola” deixa muito a desejar e que apresentam capacidade comunicativa na língua-alvo que igualmente deixa bastante a desejar, apesar de tê-la estudado em média sete anos na educação básica, ou seja, em aproximadamente quatrocentas horas-aulas de estudos da LE ofertadas pela escola.

Percebo também no discurso de muitos alunos, ex-alunos e também de professores de inglês da educação básica que não é viável trabalhar de forma eficiente a língua inglesa nesse contexto, principalmente no que diz respeito à promoção da língua-alvo como meio de interação em sala de aula. Esse fato, como se resenhou na base teórica deste estudo, se coaduna com a proposta dos PCN-EF (1998), que apadrinham o ensino com foco na leitura, menosprezando as demais habilidades lingüísticas: falar, ouvir e escrever.

Em face disso, ao proceder a uma resenha da literatura relevante acerca do ensino comunicativo de línguas, constatei que cursos temáticos ministrados na língua-alvo podem ser de grande préstimo para o desenvolvimento da CC de alunos em vários ambientes, e por que não no contexto na educação pública brasileira. Sendo assim, visitei uma escola pública de uma cidade localizada no oeste do Estado Minas Gerais e solicitei permissão para ofertar aos alunos daquela escola um curso temático-comunicativo, ministrado em sua própria sala de

aula e em seu horário regular de aula, visando a 1) averiguar que influência um ensino como esse poderia ter no que diz respeito ao desenvolvimento de sua CC em língua inglesa e a 2) descrever a experiência vivenciada, flagrando traços dessa competência que por ventura pudessem se manifestar no período interventivo. A proposta foi prontamente aceita pela escola assim como pelos alunos: uma turma de quarenta e um alunos do ensino médio. O curso oferecido ocorreu entre 8 de outubro de 2007 e 05 de dezembro desse mesmo ano.

A hipótese considerada foi a de que, por meio de uma experiência de ensino-aprendizagem como essa, os alunos iriam manifestar traços indicadores do desenvolvimento da CC, além de reconhecê-la como de grande proveito.

O estudo estribou-se nos princípios teóricos da pesquisa-ação. Assim, o problema da “deficiência lingüístico-comunicativa” foi enfocado, um curso temático-comunicativo ministrado na língua-alvo foi desenvolvido e implementado junto aos alunos-participantes e, posteriormente, assim como ao longo do processo, os participantes tiveram possibilidade de voz, fosse nos diários dialogados, fosse na interação com o professor-pesquisador em classe. O registro dos dados ocorreu por meio de questionários, entrevistas, gravação em áudio, notas de campo, diário do professor, diários dialogados e depoimentos escritos.

Quanto à base teórica, o estudo encontrou arrimo numa plêiade de autores e publicações, sobretudo da Lingüística Aplicada, que versam sobre a CC, o ensino comunicativo de línguas e o ensino de línguas no espaço da educação básica (média) brasileira. A base teórica apontou que o conceito de CC subsume a interação entre as várias subcompetências a reboque do contexto de uso da língua. No plano da formação do aluno de línguas, houve a reflexão de que, com a promulgação da LDB de 1996, o tempo despendido em aulas de língua estrangeira passou a ser de sete anos, razoável para que o aprendiz consiga apresentar, com certa sustância, uma determinada CC. O ensino por meio de temas, finalmente, veio a calhar como uma proposta teórica possível para o ensino de língua estrangeira nesse contexto.

Posta essa revisitação sobre o estudo, retomo as questões de pesquisa, abordadas na análise dos dados, apresentando agora os pontos principais que respondem a cada uma delas.

**. Que influência uma proposta de ensino de uma nova língua (inglês), conduzido na própria língua-alvo, por meio de aulas temático-comunicativas, pode ter para o desenvolvimento da CC nessa língua em alunos do ensino médio de uma escola pública?**

A proposta materializada em forma de curso teve uma influência bastante promissora no desenvolvimento da CC dos alunos participantes desta pesquisa. A principal influência, pelo que sinalizam os dados, relaciona-se ao fato de o curso ofertado ter proporcionado aos participantes uma maior vinculação afetiva com a aprendizagem, dando a ela um cunho mais prazeroso que, eventualmente, contribuiu para um filtro afetivo mais propício à aquisição, tornando os alunos mais envolvidos e motivados para a tarefa de aprender a língua-alvo. Além disso, o curso temático-comunicativo propiciou aos alunos maiores oportunidades de contato com a língua-alvo, fosse por meio da interação com os colegas, na realização de atividades em equipe, fosse através do contato com o professor-pesquisador, que lhes oferecia constantemente insumo na nova língua. A proposta, conforme empreendida, sob condições longe de ideais, parece ter sido assim mesmo bastante satisfatória ao mostrar aos alunos a nova língua de forma viva, como instrumento de comunicação em uso corrente na sala de aula. Se o filtro afetivo juntamente com o insumo são as variáveis causativas primárias no que diz respeito à aquisição de CC numa segunda língua, conforme postula Krashen (1982), a intervenção engajou de modo satisfatório esses dois fatores. O contato constante com a nova língua em comunicação fez com que ela, a passos lentos, começasse a se desestrangeirizar no percurso da intervenção, permitindo que traços da CC começassem a lampejar. A proposta de ensino, enfim, proporcionou características de vivência na língua-alvo, importantes para o desenvolvimento da CC. Os itens a seguir exploram melhor esses aspectos.

**. Como se caracterizou essa experiência? Confirmou-se na prática o desejo de um ensino comunicativo de línguas?**

Ao caracterizar a experiência vivenciada, é correto asseverar seu cunho promissor, mesmo considerando as vicissitudes e dificuldades encontradas, como as provas de fim de ano. Inicialmente, a língua-alvo pareceu altamente estrangeirizada aos participantes, motivo mesmo de risos e estranhamento. Do mesmo modo, admiravam o fato de estarem vivenciando, naquele momento, após anos de estudo, aulas regulares na escola pública ministradas em língua estrangeira. Isso ocasionou, portanto, um impacto inicial. Alguns alunos tiveram, assim, dificuldades de compreensão das aulas, o que foi atenuado, de certa



forma, pelo uso de competência estratégica do professor para se fazer entendido na língua-alvo.

O fio da compreensão mostrou-se muito relevante para manter o aluno motivado e ligado à aula que se desenvolvia. Uma vez rompido esse fio, o aluno se desinteressava pela aula. No entanto, relataram que, por ser ministrada na língua-alvo, a aula os forçava a ficar mais atentos ao que se passava e a tentar derivar maior proveito em sua aprendizagem, retendo melhor em suas memórias a língua articulada e posta em circulação na sala. Esses são fatos que evidenciam uma boa competência implícita de aprendizagem de uma nova língua na escola, que poderia ser aproveitada com mais vigor em cursos de formação de alunos, como o projeto maior a que este estudo se vincula.

Os alunos mostraram grande espírito de colaboração entre si, fosse na realização de suas atividades, trabalhando em equipes, fosse no auxílio individual com e na nova língua que, às vezes, não compreendiam ou nela não conseguiam se expressar.

O fato de os alunos não conseguirem se expressar com facilidade parece ter sido também decorrente de sua resistência e receio, assim como de sua excessiva preocupação com a precisão gramatical. Tal resistência se manifestou tanto na sala de aula quanto nos diários dialogados. Todavia, incentivados pelo professor, começaram a articular e a utilizar, a passos lentos, a nova língua: o início do processo de desestrangeirização, por ora, começou a ocorrer, a compreensão da língua pareceu aumentar e os alunos passaram a se arriscar no novo idioma. Os alunos ecoavam/imitavam a fala do professor, brincavam com a nova língua, começavam a se expressar nela, principalmente em turnos mínimos ou pequenos.

A compreensão ou incompreensão da nova língua pelos alunos dependia de seu engajamento na aula, mas, no geral, demonstraram atitudes que comprovam entendimento do que estava sendo dito. Tais atitudes envolveram a tradução de trechos ditos pelo professor, respostas corretas às perguntas feitas pelo docente e comportamentos adequados em razão do entendimento do que estava sendo dito em inglês.

Ocorria, às vezes, certa indisposição para realizar as tarefas, muitas vezes oriunda do forte calor na sala de aula, provas e tarefas de fim de ano. Mesmo assim, a aceitação do e a adesão ao curso foram bastante satisfatórias: os alunos reconheceram a proposta como válida

e traços da CC começaram a vir à tona. Os alunos viram a proposta de ensino na língua-alvo como mais prática e menos teórica, relataram ganhos de aprendizagem de outros conteúdos e ressaltaram os diários dialogados como um instrumento de grande préstimo para a sua aprendizagem.

Os alunos mostraram valorizar o fato de o professor se tornar um interlocutor na nova língua. De fato, quando este em um dado momento utilizou a língua materna numa conversa informal para coletar dados para a pesquisa, pôde ser observado também um estranhamento dos alunos ao ouvir o professor articular a língua portuguesa, por já estarem acostumados com o professor falando em inglês todo o tempo. Esse estranhamento mostrou-se semelhante àquele verificado no início do desenvolvimento da proposta, quando os alunos tiveram seu primeiro contato com o professor falando inglês.

Os alunos, durante a apresentação de trabalhos em aula, cobraram dos colegas que utilizassem a língua inglesa, fato que também ocorreu quando o professor, em 09 de novembro, chamou a atenção dos participantes utilizando a língua materna. Cobrança dos colegas e do professor no sentido de manter o “contrato pedagógico” de se articular a língua inglesa em sala de aula.

O professor, durante o desenvolvimento das aulas, demonstrou rigor elevado no que diz respeito ao uso da nova língua, o que constatou posteriormente dificultar a compreensão dos alunos, principalmente daqueles com menor conhecimento da nova língua, necessário para compreender as instruções para realização das atividades. Assim, empreendeu instruções, individualmente, quando necessárias, na língua-materna, sem perder de vista a língua-alvo como meio de interação.

Os alunos acolheram bem o ensino temático-comunicativo de língua estrangeira, refletiram ao longo do curso que a experiência em andamento contradizia o mito já instaurado de que não se pode aprender inglês na escola. Confirmou-se na prática, enfim, o desejo dos alunos pelo ensino comunicativo de língua estrangeira. A desestrangeirização da língua-alvo não foi plenamente instaurada, embora uma *complexificação* e amadurecimento no que tange à CC na nova língua possam ser observados por meio dos registros feitos. Desse assunto, trata a questão seguinte.

### **. Traços de CC começaram a se manifestar no período interventivo? Quais?**

Sim, a intervenção ofertada permitiu que traços da CC se manifestassem e, conforme já se esperava, o conceito de CC se mostrou bastante complexo e amplo considerando níveis tão iniciais de aquisição, não sendo possível seu desenvolvimento pleno pelos aprendizes em apenas nove semanas de intervenção. Todavia, uma malha comunicativa começou a se formar e os alunos começaram a equacionar a língua-alvo. Os traços apresentados foram incipientes, simbolizando os primeiros momentos de vida da CC. Vale ressaltar que o construto de CC leva em consideração tanto a linguagem oral quanto a escrita e que oralmente os alunos-participantes se mostraram mais reticentes do que em suas produções escritas, certamente pelo fato de que, neste último caso, tinham tempo para recorrer ao dicionário e assim se sentiam mais confortáveis para se expressar.

A oportunidade de contato com a nova língua oferecida a eles pelo professor e propiciada pelas atividades que valorizavam mais o significado do que a forma trouxe desenvolvimento comunicativo na medida em que passaram a compreender melhor a língua-alvo na interação e começaram a articular, embora ainda de modo isolado e esparso, o novo idioma. Usaram expressões para cumprimentar o professor, fazer solicitações, tais como pedir para tomar água, agradecer, reprimir colegas quando estes conversavam paralelamente à aula, sinalizando traços de CC. Além disso, compreendiam satisfatoriamente a aula e avisos que lhes eram repassados em aula pelo professor, apenas se perdendo em alguns momentos. O ganho de CC em relação à habilidade de compreensão oral foi aparentemente maior do que a de produção oral. Ocorreu o uso de estratégias de comunicação bem sucedidas (indícios de competência estratégica) pelos alunos, com as quais se surpreendiam. Utilizaram a língua-alvo em momentos de entretenimento, sinalizando traços indicadores do componente lúdico da CC. Nos diários dialogados, os alunos se arriscaram mais e também apresentaram mais traços de CC emergente, considerando seus elementos constitutivos.

A tela parcialmente composta da CC que se configurou até o término do período interventivo mostra, enfim, os principais traços constituintes e norteadores dessa competência: a língua, o discurso, o social-cultural e as estratégias de comunicação em momentos de interação. Estou ciente de que outros momentos em que a língua-alvo foi utilizada em interações na sala de aula ocorreram, mas, por limitações metodológicas, não puderam ser registrados, restando expor aqui apenas aqueles de fato documentados.

### **Considerações Finais**

Reitero que, com a proposta de ensino desta intervenção, os participantes demonstraram ter sido positivamente tocados e comunicativamente começaram a engendrar CC na nova língua, acenando que a continuidade desse processo traria bons frutos no que concerne ao desenvolvimento mais pleno de sua CC. Do mesmo modo, ressaltaram que fazer uso da língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem traz um forte elo com a prática, da qual eles também precisam, além de tornar as aulas mais agradáveis.

Frente aos resultados encontrados por esta investigação, é salutar a afirmação de que, mesmo num ambiente com uma história de fracasso e insucesso, que é o cenário da escola regular, o modelo de trabalho proposto pode ser uma promessa para o desenvolvimento da CC dos alunos da escola média.

Dessa feita, este trabalho apresenta sua parcela de contribuição no que tange ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo no escopo do ensino médio brasileiro, na medida em que propôs uma ação de ensino, implementou-a e avaliou-a, buscando descrever essa experiência e suas implicações para a aprendizagem de língua inglesa nesse contexto. Quiçá poderá também contribuir para a formação teórico-prática de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto brasileiro, estreitando os laços entre a teoria e a prática, levando outros professores também a empreenderem, com o cuidado requerido, esse tipo de intervenção em suas salas de aula.

Estou ciente de que cada realidade pesquisada é única, de que o ensino-aprendizagem de línguas é complexo e de que há vários fatores intervenientes que podem acarretar mudanças em todo o processo. Todavia, reafirmo que parece ser a hora de reavaliarmos o mito da impossibilidade de se ensinar e aprender LE comunicativamente na escola regular, principalmente a pública, e empreendermos mais pesquisas nesse sentido. O trabalho de Xavier (1999), que estudou a possibilidade de ensino comunicativo na língua-alvo no ensino fundamental, considerando o cenário da escola particular e da pública, também obteve resultados promissores, o que dá maior credibilidade aos resultados divulgados na pesquisa apresentada nesta dissertação.

Não restam dúvidas de que um assunto tão complexo e abrangente mereça mais pesquisas e investigações com maior durabilidade longitudinal em campo, em que o professor

busque empreender um ensino comunicativo, com vistas ao desenvolvimento da CC de seus educandos e documente, descreva e analise tal processo. Trabalhos assim contribuiriam no sentido de investigar o processo de forma mais ampla, uma vez que este estudo se limita pelo pouco tempo de observação e dificuldade de registros de dados de interação entre tantos participantes coletivamente.

Espero, ao trazer a público esta dissertação que ora se conclui, ter oferecido minha parcela de contribuição à Lingüística Aplicada e ao ensino de língua estrangeira (inglês) no Brasil. Que este trabalho sirva de incentivo para que outros pesquisadores venham a estudar possibilidades de desenvolvimento da CC em turmas de alunos de escola regular, as quais muitas vezes carecem de um ensino comunicativo de línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997. p. 13-28
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Representação da competência comunicativa*. Disponível em <<http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/Laminas.htm>>. Publicação: 2006. Acesso em: 30/08/2007.
- ALVARENGA, M. B. *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1999.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. *Ensino Instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino na escrita acadêmica*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1997.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing* Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, v. 25, n.4. p. 671-701, 1991.
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes Editores, 2006.
- BASSEDAS, Eulália et. al. (Orgs.) *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- BASSO, E. A *Construção Social das Competências necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal – Um Curso de Letras em Estudo*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2001.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. p. 93-137

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. p. 25-32

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRINTON, D. Content-based instruction: reflecting on its applicability to the teaching of Korean. *12<sup>th</sup> Annual Conference American Association of Teachers of Korean*. Chicago: Illinois, June 14<sup>th</sup>-16<sup>th</sup>, 2007. Disponível em <<http://www.aatk.org/html/conference2007/pdf/Donna%20Brinton.pdf>>. Acesso em: 14/10/2007.

BRINTON, D., SNOW, M., & WESCHE, M. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House, 1989.

BROWN, D.H. *Teaching by principles: an interactive approach to language learning pedagogy*. 2<sup>a</sup> ed. New York: Longman, 2001.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4<sup>th</sup> edition. New York: Pearson Education, 2000.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. 1997.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (Org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, p.1-47, 1980.

CELANI, A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-335.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNEYI, Z., & THURRED, S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. *Rules and representations*. Oxford: Blackwell, 1980

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Org.). *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. 1 ed. São José do Rio Preto-SP: Editora HN, 2007, p. 165-178.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, v. 4, n.2, 1993.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisa-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos, SP: EdUSCar, 2004.

FERRAÇO DE PAULA, L. *Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês): uma análise da competência implícita de aprendizes*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2008.

FETTERMAN, D.M. *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Uma releitura do Conceito de Competência Comunicativa. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 26, UNICAMP/IEL, jul./dez. 1995. p. 17-35.

GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388

HELB. *História do Ensino de Línguas no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em < <http://www.unb.br/il/let/helb>>. Acesso em 15/12/2007.

HYMES, D. H. On Communicative Competence (1972). In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HYMES, D. Postscript. *Applied linguistics*, v. 10, n. 2, p. 244-250, 1989.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. Cap. 2. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/traducoes.htm>>. Acesso em: 07/09/2007.

LALLY, C.G. *Language teacher observation and reflective diaries: An alternate perspective*. Disponível em: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200010/ai\\_n8927450/pg\\_2](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200010/ai_n8927450/pg_2)>. Acesso em: 28/11/07

LEE, Y. Towards respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective? *Applied Linguistics*, v. 27, n.3, p. 349-376, 2006.



- LEFFA, V. J. Quando menos é mais. A autonomia na aprendizagem de língua. In: FERNANDES, V. et alii. (Org.). *O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Estrangeiras*. Pelotas: UFPel/UCPel, 2003, p. 33-49
- LIGHTBOWN, P. M; SPADA, N. *How languages are learned*. 2.ed. Oxford: OUP, 1999
- MACINTYRE, C. *The art of action research in the classroom*. London: David Foulton, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2003.
- MICCOLI, L. O oculto se faz visível: experiências revelam a complexidade da cultura de sala de aula. In: Telma Gimenez. (Org.). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em tempos de mudança*. 1. ed. Londrina: ABRAPUI, 2003, v. 1, p. 293-299.
- MICCOLI, L. S. A experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, p. 207-248, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORITA, M. K. Diários dialogados e diálogos à distância como instrumento de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: CAVALCANTI, M.J. & SANTOS, P. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 83-92
- MOURA, G. A. *A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à prática comunicacional*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, E. L. R. *Textos autênticos em aulas de língua inglesa – analisando o seu uso no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- OXFORD, R. Integrated skills in the EFL classroom. *New Routes*. n. 14. p. 24-28. julho 2001.
- PAIVA, V.L.M.O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v. 46, n.2. p.165-179, 2007a.
- PAIVA, V.L.M.O. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In ALVAREZ, M.L.O; SILVA, K.A. *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007b.
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84

- PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140
- PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira *Vertentes*. n. 16, p.24-29, julho/dezembro 2000.
- PAIVA, V.L.M.O. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001
- RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Disponível em: < <http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack-CD.pdf> >. Publicado em: 24/04/2006. Acesso: 15/05/2007.
- RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. Task and Project Work. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (Org). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 93-95
- RICHARDSON, L. *Fields of play: constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.
- ROSA, M.V.F.P.C. & ARNOLDI, M.A.G.C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RUBIN, J.; THOMPSON, I. *Como ser um ótimo aluno de idiomas*. Tradução: Antônio P. Rafael. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- SANT'ANA, J. S. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.
- SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.
- SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001, p. 13-28
- SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. United States of America: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *Oxford Journals*. p. 339-341, outubro de 2005. Disponível em <[www.oxfordjournals.org](http://www.oxfordjournals.org)>. Acesso em: 07/07/2008.
- SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SILVA, V. L. T. *Fluência Oral: imaginário, construto e realidade num Curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. *Contexturas*, n.8, p. 79-90, 2005.

STOLLER, F.D. Project work: a means to promote language and content. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (Org.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 107-119

SWAN, M. Seven bad reasons for teaching grammar – and two good ones. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (Org.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 148-152

TAYLOR, D.S. The meaning and use of the term ‘competence’ in linguistics and applied linguistics. *Applied linguistics*, v. 9, n. 2, p.148-168, 1988.

UR, P. *English as an international language*. Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <[www.cambridge.org.br/upload/news/00000854.doc](http://www.cambridge.org.br/upload/news/00000854.doc)>. Acesso em: 17/03/2007.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes Editores, 2006. p. 219-231

WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: KAPLAN (Org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 207-228

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação* (1978). Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 2005.

WIDDOWSON, H. G. The Teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

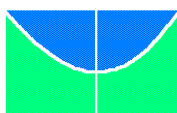
WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. *Applied linguistics*, v. 10, n. 2, p.128-137, 1989.

XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

XAVIER, R. P. O desenvolvimento da produção oral de alunos iniciantes de inglês. In: IV Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, 2005, Pelotas. Oralidade e Ensino: Questões e Perspectivas. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2005. p. 1-17.

XAVIER, R. P.; CARVALHO, M. S. A Competência Oral em Inglês no Exercício da Docência em Escola Básica. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. O Formador de Professores, 2006. p. 1179-1194.

## APÊNDICE A



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

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Você sempre estudou em escola pública? ( ) sim ( ) não

Caso tenha estudado em escola particular, durante quanto tempo estudou e em quais séries?

\_\_\_\_\_

Já freqüentou cursinho de inglês? ( ) sim ( ) não

Caso tenha freqüentado, durante quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_.

\*\*\*\*\*

*Caro aluno(a),*

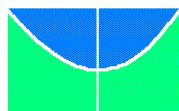
*O questionário a seguir é parte integrante de minha pesquisa de mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras na Universidade de Brasília (UnB). Leia com atenção e responda a todas as questões de maneira objetiva e sincera. Sua identidade será mantida no mais absoluto sigilo caso algum dado seja publicado. Agradeço sua colaboração.*  
*Alex Garcia da Cunha.*

\*\*\*\*\*

- 1) Você considera importante o estudo da língua inglesa? Por quê?
- 2) O que você mais gosta nas aulas de inglês na escola? Justifique.
- 3) O que você menos gosta nas aulas de inglês na escola? Justifique.
- 4) Em quais destas séries escolares você estudou inglês na escola? ( ) 5ª ( ) 6ª ( ) 7ª ( ) 8ª ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º
- 5) Você já teve aula de inglês na escola regular que fosse ministrada totalmente em inglês? Caso positivo, o que você achou?
- 6) O que você acha de as aulas de inglês na escola serem dadas totalmente em inglês? Comente.
- 7) O que você achou das aulas de inglês que você teve até o momento no ensino fundamental e médio? Quais são os pontos positivos e negativos dessas aulas?



## APÊNDICE C



### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como foram as primeiras aulas de inglês deste projeto para você? Como você se sentiu?
2. O que você tem achado das atividades que temos feito nas aulas? Poderia comentar a respeito?
3. Poderia dizer alguma atividade que você gostou mais? Por que gostou dessa atividade?
4. Em algum momento você teve dificuldade em acompanhar o curso? Comente.
5. Como tem sido sua participação nas aulas?
6. Poderia relatar pontos altos e baixos das nossas aulas?
7. Você tem usado o inglês nas aulas?
8. Qual a sua opinião sobre a aula de inglês dada em inglês?
9. No geral, o curso trouxe bons frutos? O que você aprendeu?
10. Você gosta de aprender inglês? Considera uma língua importante?

## APÊNDICE D

### **Diário Reflexivo: Aula 08 nov. 2007 (Horário: 09h50m às 10h40m)**

A aula de hoje foi boa. Continuando a tarefa da aula passada, de produção de um pôster sobre um país que fala inglês, fiz a impressão em casa da página com as informações do país que os alunos haviam escolhido na aula anterior, no laboratório de informática, e entreguei duas cópias a cada grupo, que já tinham se organizado para trabalharem em equipe. Entreguei também a cada um dos grupos as instruções por escrito para a realização da tarefa e para alguns dos grupos um pincel para confeccionarem o pôster. A sala estava barulhenta, mas as equipes se organizaram logo e começaram a tarefa. Um grupo apenas parecia não compreender bem a tarefa. Este é um grupo que é composto por alunos que tem certa limitação com a língua inglesa e que, por não entenderem bem o que se passa, ficam ‘perdidos’ em algumas atividades. Eu tentei explicar melhor a atividade para eles e num determinado momento usei a língua materna para tornar a atividade mais clara para o grupo. Eu percebo que “forçar excessivamente” a língua inglesa, sem uso algum da língua materna, às vezes deixa os alunos perdidos quanto ao que fazer na aula, especialmente aqueles que têm mais dificuldade. No geral, uns ajudam os outros, aqueles que têm maior conhecimento traduzem para os outros as instruções e se ajeitam. Este grupo que tem certa dificuldade com o inglês disse não querer fazer a apresentação de seu pôster em inglês, tarefa que propus ser realizada na aula de amanhã. A atividade consiste, além da elaboração do pôster, em que os alunos apresentem para os colegas, em inglês, o que aprenderam sobre aquele país que fala a língua inglesa. Alguns alunos vieram até mim e perguntaram como se dizem determinadas palavras em inglês para que eles façam o texto para a apresentação, principalmente como se dizem números maiores que se referem ao produto interno bruto, área do país etc. Ouvem-se na sala alguns alunos arriscando-se a falar algumas palavras em inglês, como se estivessem ‘pegando’ o ritmo da língua, incorporando ainda seu uso, e um ou outro, com maior conhecimento da língua, tenta se comunicar em inglês. Parecem trabalhar bem na confecção dos cartazes e disseram entender bem que a atividade é para amanhã. Vejo, como já mencionei em data anterior, que o progresso de uso da língua oral dos alunos ainda é pouco, mas que um processo de aquisição está ocorrendo, lentamente. Apenas 26 alunos me devolveram o diário dialogado hoje. Disseram ter esquecido o diário em casa, mas prometeram trazê-lo amanhã. Uma dificuldade que tenho são esses diários, pois o tempo de aula é pouco para serem feitos em sala de aula e, devido às aulas serem, na maior parte das vezes, seqüenciadas, não consigo respondê-lo aula a aula. Ensinei durante a aula frases como ‘CAN I GO TO THE BATHROOM?’ e ‘CAN I DRINK WATER?’ quando os alunos me faziam solicitações para ir ao banheiro ou tomar água. É uma tarefa árdua, mas compensadora. Alguns alunos também perguntaram se as atividades que estamos fazendo ‘valem pontos’. Observo que há uma grande valorização por eles que se dêem ‘pontos’ em troca do que estão fazendo. Percebo ainda que, a cada dia, um curso temático como este pode ser de grande valia para os alunos e para mim, como profissional. Os alunos aprendem língua e melhoram conteúdo que, neste curso, os ensinam mais sobre a língua inglesa, os países que falam essa língua e a cultura. Muito bom!



**ANEXO A**  
**ALGUNS MATERIAIS IMPRESSOS UTILIZADOS E PRODUZIDOS**  
**DURANTE O CURSO**  
**(PÁGINAS SEGUINTEs)**

## English – Language of Communication in the World

Read the following text and learn some facts about the English Language in the world.

**framtak**  
in the Faroe Islands  
62°N, 7°W



**Contents:**  
Faroe Islands  
Book Shop  
Language Service  
photographs  
Puffin Cartoons

Føroyskt  
(pages in Faroese)

Contact us  
Privacy & Security

Ads by Google 

Live London  
Learn English  
English courses  
from 2 to 48 weeks  
Live in England  
learn and practise!  
[www.The4-EnglishStudio.com](http://www.The4-EnglishStudio.com)

Learn English  
With News  
Study English with  
VOA News using  
the news context  
to grasp it easily  
[voanews.com/Study-Eng](http://voanews.com/Study-Eng)



**English Language Service**  
HOME

**Facts about English**

- **Did you know** that English is the most widespread language in the world and is more widely spoken and written than any other language?
- **Did you know** that over 400 million people use the English vocabulary as a mother tongue, only surpassed in numbers, but not in distribution by speakers of the many varieties of Chinese?
- **Did you know** that over 700 million people, speak English, as a foreign language?
- **Did you know** that of all the world's languages (over 2,700) English is arguably the richest in vocabulary; and that the Oxford English Dictionary lists about 500,000 words, and a further half-million technical and scientific terms remain uncatalogued?
- **Did you know** that three-quarters of the world's mail, telexes and cables are in English?
- **Did you know** that the main language used throughout the world on the internet is English?
- **Did you know** that more than half of the world's technical and scientific periodicals are in English?
- **Did you know** that English is the medium for 80% of the information stored in the world's computers?
- **Did you know** that English is the language of navigation, aviation and of Christianity; it is the ecumenical language of the World Council of Churches?
- **Did you know** that 5 of the largest broadcasting companies in the world (CBS, NBC, ABC, BBC and CBC) transmit in English, reaching millions and millions of people all over the world?

▶ Order: **Collins Cobuild Learner's Dictionary**  
A reference book for all students from intermediate level upwards. It offers detailed treatment of modern English.  
**amazon.co.uk**

Iceland: 450 km  
Faroe Islands - North Atlantic  
Shetland: 322 km

**www.framtak.com**  
Thu. 13 Nov. 2008  
Bookmark this site!

English Courses in England for Faroese students

Intensive English courses in the Faroes

Details about intensive English courses in the Faroe Islands

English Courses at Exeter Academy in England

 Translation - Faroese or Danish, into UK English

 Translation between Bulgarian and English

Facts about English

How to add a Framtak image link to your site! 

A – First, skim the text. What are the main topics in the text?

B – What does this text seem to be?

( ) a magazine ad      ( ) an internet page      ( ) a page of a book

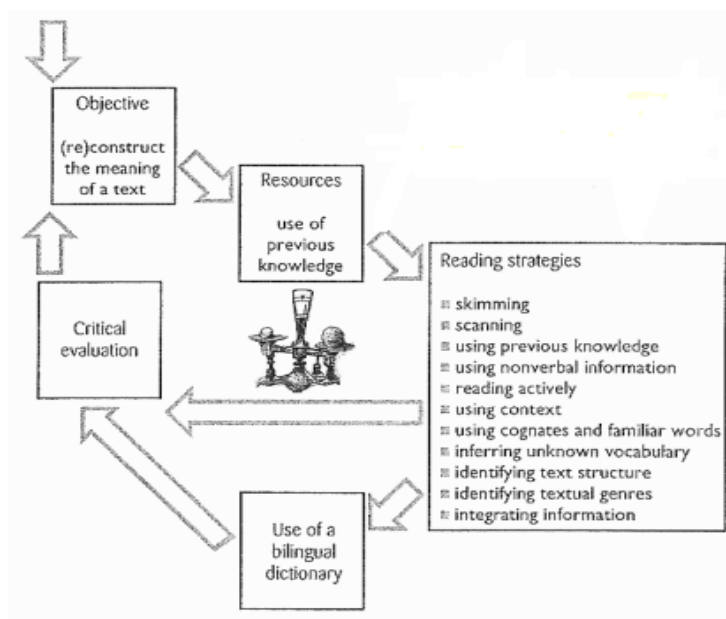
*Skimming: a quick look through the text to see what it is about.*

C – What do you know about the English language? Scan the text and locate...  
 ... the number of people that speak English as a foreign language  
 ... the number of people that use English as a mother tongue  
 ... the name of 05 (five) TV companies that broadcast (=transmit) in English  
 ... the number of words in the Oxford English Dictionary  
 ... the approximate number of languages in the world

**Scanning:** location of specific information in the text.

D – What's your opinion? Is English important? Why?

E – According to *Reinildes Dias*, a *PhD* professor at UFMG, the reading process and the use of strategies occur like this:



- ❖ Do you use any of these reading strategies, techniques or resources when you read a text in English?
- ❖ Which of these strategies did you use during the process of reading the text about the *English Language*?
- ❖ *Reinildes* and other experts in 'reading' consider it an active process. They say it is necessary that the reader (the student) interacts actively with the text. Do you think these experts are right? Why?

## Let's read about some countries where English is an official language!



[Australia](#), the British "prison island": English is the native language of about 90% (15 million people), but other native languages of the aborigines are spoken as well.



[Fiji](#) gained independence from Britain in 1970, but English is not the only official language. Fijian is official as well, and Hindustani and Chinese are spoken.



[New Zealand](#) became independent in 1907. Besides English (first language of 93% - 3 million people), Maori is the language of the aborigines.



[Solomon Islands](#) were part of Britain until 1978. English is the official language but used only by 1-2%, and Melanesian pidgin is the lingua franca amongst 120 indigenous languages.



[Irish Republic](#): Irish Gaelic is the other official language besides English (spoken by 3,334,000 people).



[Malta](#) has been independent from Britain since 1964. There are two official languages: English and Maltese, and Italian is spoken as well. English is the native language of 70,600 people, 20% of the population.



[United Kingdom](#): Besides the native English language (spoken by 56,236,000 people, 98% of the population), Welsh is spoken by 26% of the population in Wales, and Scottish Gaelic by about 60,000 in Scotland.



[United States of America](#): Besides English that is the native language of about 88% (221 million people), Spanish is the one that is spoken by a sizeable minority.



[Canada](#): English and French are both official and native here. 60% of the population speaks English, that is about 16,000,000 people.



[Bermuda](#) is a dependent territory of the [UK](#), English is native here for 95% (56,000 people).



[Hong Kong](#) became independent from Britain in 1997. English and Chinese are the official languages.



[India](#): Besides English and Hindi, which is the primary tongue of 30%, there are several official languages: Bengali, Telugu, Marathi, Tamil, Urdu, Gujarati, Malayalam, Kannada, Oriya, Punjabi, Assamese, Kashmiri, Sindhi, Sanskrit. Most of them are mutually unintelligible, that is why English has an important role in national, political and commercial communication.



[Pakistan](#): English is the official language, the lingua franca of Pakistani elite and most government ministries. Urdu, Punjabi, Sindhi and Pashtu are official as well, and Balochi and other languages are spoken.

Source: <http://lazarus.elte.hu/~gus/lev/gb/english.htm>

# B I N G O


Name: \_\_\_\_\_.

According to the previous text, complete the bingo chart with the answers of the following questions. Choose any box to write each answer.

- 1) Country which became independent in 1907. English is the first language of 93% of the population
- 2) A country in which Chinese and English are official languages.
- 3) In this country, English is used in national, political and commercial communication because many of the several official languages are mutually unintelligible.
- 4) English is spoken by 98% of the population in this country.
- 5) In this country, English and French are spoken.
- 6) In this country, very few people speak its official language.
- 7) English is the language used by the elite and government ministries in this country. There are other languages spoken in this country as well. This country is in Asia.
- 8) How far is Britain from France?
- 9) Britain is composed of three countries. What are the names of these countries?
- 10) What is the currency in England?
- 11) Name of a famous rock-and-roll band from England (1962-1970)
- 12) The capital city of England.
- 13) Main religion in England.
- 14) How many volts is electricity in England?
- 15) The capital of Scotland is...
- 16) Name of a main city in Britain which begins with "L".

Name of the country → GHANA

Language(s): English, Kusa

Motto: Freedom and justice

Something About the Geography

↓

Stable temperature during all the year; while the rainfall changes in the some period.

Population: 22 122 000 people.

Economy →

**Climate**

Month	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec
Temperature (°C)	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Rainfall (mm)	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150

**Economy**

Country	Year	Value
Ghana	2019	57.8 billion dollars
Ghana	2018	57.4 billion dollars
Ghana	2017	56.8 billion dollars
Ghana	2016	56.2 billion dollars
Ghana	2015	55.6 billion dollars

(Pôster produzido pelos alunos participantes do curso)

# INDIA

Languages: Hindi e English

Motto: Truth will win out

Geography: area  $\rightarrow$  3 291 000 Km<sup>2</sup>

Water  $\rightarrow$  9,5% Wild pasture lands: 4%

Lands under cultivation  $\rightarrow$  57%

Forests  $\rightarrow$  19%

Population: 1.095.161.000

Economy: 1 Euro = 56 Rupees

Information important: é a civilização mais antiga do mundo.

(Pôster produzido pelos alunos participantes do curso)

Natural Resources: Bananas,  
Sugar cane, cereais, potatoes, oranges...

Records: → Greatest recorded  
rainfalls for 1 year in the  
World = 2647 cm

→ 4th most populous urban  
agglomeration in the world =  
Bombay (Mumbai)

(Pôster produzido pelos alunos participantes do curso)



## ANEXO B

### ALGUMAS PÁGINAS ELETRÔNICAS ACESSADAS PELOS ALUNOS PARA A REALIZAÇÃO DE LEITURAS E ATIVIDADES DURANTE O CURSO

- 1) <http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/geography/Britain.html>
- 2) <http://lazarus.elte.hu/~guszlev/gb/english.htm>
- 3) <http://www.studentsoftheworld.info/>
- 4) <http://au.answers.yahoo.com/question/?qid=20071018003139AA43hwp>
- 5) [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_occupations](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_occupations)
- 6) <http://www.voy.com>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)