

**JOSÉ ASSIS SANTOS**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE/EFL: FUNDAMENTOS E  
DESAFIOS DO PROCESSO**

**JOÃO PESSOA-PB  
2008**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**  
**PROLING**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE/EFL: FUNDAMENTOS**  
**E DESAFIOS DO PROCESSO**

**JOSÉ ASSIS SANTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística, à Comissão Julgada, sob orientação do prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite.

**JOÃO PESSOA-PB**  
**2008**

S237e Santos, José Assis.  
Ensino-aprendizagem de ILE/EFL: fundamentos e desafios  
do processo/José Assis Santos. – João Pessoa, 2009.  
115p.

Orientador: Jan Edson Rodrigues Leite.  
Dissertação (mestrado) CCHLA/UFPB.

1. Língua inglesa – ensino aprendizagem. 2. I.L.E.(Inglês  
como Língua Estrangeira)

UFPB/BC

C.D.U.: 801.3(813.4)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador

---

Membro da Banca

---

Membro da Banca

Todo ensino de língua só tem um objetivo: ampliar a competência comunicativa das pessoas. Tal competência é, essencialmente, discursiva. Ou seja, a competência de uma pessoa em termos lingüísticos se avalia pela capacidade que essa pessoa tem de: falando, escutando, lendo e escrevendo, atuar com diferentes discursos, em diferentes práticas sociais e de obter, com esses discursos, os fins a que se propõe. (ANTUNES, 2000, p.16)

Aos que vêem a aprendizagem escolar como um construto social e imensurável bem, comum a todos os cidadãos.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Grande Arquiteto do Universo por me permitir compartilhar das maravilhas da Sua criação. Um especial agradecimento a todos que direta ou indiretamente colaboraram para o êxito deste trabalho. Agradeço aos meus pais: Adontino Santos e Maria Salete Santos, pelo apoio e simplicidade com que me ensinaram a importância e a humildade de aprender sempre.

Profundo agradecimento aos professores da UFPB que, mui sabiamente, desvendaram-me os olhos para enxergar sutilezas dos acessos ao conhecimento humano. Ao meu orientador, Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite, por acreditar no meu potencial de aprendiz, pela sabedoria e paciência com que me mostrou diretrizes.

Um agradecimento caloroso à Esmeralda, minha esposa e as nossas filhas Louise e Cecília, pela compreensão da inevitável ausência, e pelo carinho e incentivo permanentes.



## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

#### **CAPÍTULO I: Cognição humana e Concepções de aprendizagem .....14**

1.1.1 Aspectos lingüísticos do ensino de LE.....	16
1.1.2 Marcas sociolingüísticas na de aprendizagem de LE .....	17
1.1.3 Contribuições da Psicolingüística .....	18
1.2 A importância do conhecimento prévio .....	21
1.3 Visão sociocognitivista da aprendizagem de LE .....	23

#### **CAPÍTULO II: Abordagens e métodos de ensino de LE.....29**

2.1 Abordagem Tradicional.....	29
2.2 O Método Direto .....	31
2.3 Abordagem Estrutural.....	32
2.4 Método audiolingual ou Audio-oral .....	34
2.5 Abordagem Situacional .....	36
2.6 Método Audiovisual .....	37
2.7 Abordagem Cognitiva .....	39
2.8 Abordagem Instrumental.....	41
2.9 Abordagem Comunicativa .....	43
2.9.1 O Movimento Comunicativo .....	44
2.9.2 Meta comunicativa e papéis do professor .....	46
2.9.3 Principais características da Abordagem Comunicativa .....	48

#### **CAPÍTULO III : Formação Acadêmica do Professor de ILE, .....51**

3.1 Competências do professor de ILE .....	54
--	----

3.2 Princípios do ensino de ILE .....	57
3.2.1 Princípios Cognitivos .....	58
3.2.2 Princípios Afetivos .....	59
3.2.3 Princípios Lingüísticos .....	61
3.3 A Interação Comunicativa nas aulas de ILE.....	63
3.3.1 O professor Comunicativo .....	65
3.4 Competências comunicativas do aprendiz de ILE.....	66

## **CAPÍTULO IV: Contexto Situacional e Metodológico da Pesquisa de Campo .....**

69

4.1 Apresentação do Relatório de observação de aulas de ILE .....	70
4.1.1 Relatório das aulas observadas na Escola Estadual .....	71
4.1.2 Relatório das Aulas observadas na Escola Federal .....	74
4.2 Análise dos dados e Tratamento Estatístico dos questionários .....	77
4.2.1 Dados fornecidos pelos alunos .....	78
4.2.2 Dados fornecidos pelo professor .....	84

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

93

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....**

98

### **ANEXOS**

Ata de Observação de aulas na Escola Estadual.....	104
Ata de Observação de aulas na Escola Federal .....	108
Questionários .....	110

**LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS**

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
EFL	English as a foreign language
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SL	Segunda Língua
CEFET-AL	Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
ESP	English for Specific Purpose

## RESUMO

Os estudos, reflexões e análises, realizadas através desta pesquisa partem de duas premissas principais: a primeira de que toda atividade humana envolve e se desenvolve por meio de variadas modalidades da linguagem; e a segunda, de que nenhuma hipótese isoladamente, se basta para atender ao dinamismo e às imprevisibilidades do processo ensino-aprendizagem.

Assim, o fenômeno ensino-aprendizagem de ILE está sendo focalizado nesse trabalho com base em pesquisas lingüísticas realizadas nas últimas décadas, considerando a aprendizagem da língua Inglesa como mais um instrumento semiótico na formação da cidadania do aprendiz, viabilizando sua inserção no mundo competitivo do trabalho. As concepções, abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de LE são tratados aqui, não como modelos exclusivos e infalíveis de aprendizagem, mas levando-se em conta, principalmente, sua evolução histórica e contribuições mais relevantes com as hipóteses sócio-cognitiva e sócio-interacionista para mediar a construção de sentido. O fenômeno da aquisição e da aprendizagem de ILE em seus aspectos lingüísticos, cognitivos e sociointeracionais são vistos como um construto sociocultural que desafia professor e aluno no dia a dia da sala de aula e na vida cotidiana. A pesquisa de campo tem seu foco principal sobre o ensino-aprendizagem da disciplina Língua Inglesa no Ensino Médio da rede Pública Federal e Estadual de Palmeira dos Índios que fica situada na região agreste central do estado de Alagoas. O fenômeno aqui investigado, com base nos PCNs e em lingüistas como: Silveira(1999), Nicholls(2001), Fauconnier (1994, 1996), Koch (2002, 2003), Gumperz (1998), Krashen (1982), Marchuschi (2002, 2003), Salomão(1999), entre outros, diz respeito a dificuldades de alunos e professores dos primeiros anos do Ensino Médio, para obterem o êxito desejado no referido processo. Para isso, contamos com as preciosas informações desses protagonistas das duas principais escolas públicas da referida cidade: O CEFET-AL e o Colégio Estadual Humberto Mendes. Pretendemos com este trabalho contribuir para a melhoria do ensino de ILE nessas escolas, através das reflexões e de outras pesquisas que possam surgir a partir desse estudo, trazendo novos paradigmas que encaminhem esses alunos ao desenvolvimento das suas competências e habilidades comunicativas, de maneira significativa, mediada principalmente, pela interação professor-aluno, e as multimodalidades da linguagem.

Palavras-chave: modalidades da linguagem, fenômeno ensino-aprendizagem, pesquisas lingüísticas, competência comunicativa, interação.

## ABSTRACT

The studies, reflections and analyses accomplished in this research take into account two main premises: the first one that all human activity involves and has its development by means of different language modalities; and the second one that no isolated hypothesis is enough to assist the dynamic process and unpredictability of the teaching-learning phenomena. Through this view, so, the teaching-learning of EFL is being focused based on linguistic researches carried out in the last decades considering the learning of English as a relevant tool to help students in their citizenship development, as well as a link for their insertion in the competitive world of work. The various conceptions, approaches and methods of FL teaching-learning are treated here not as an exclusive and infallible model of learning but taking into account its historical evolution and most relevant contributions to the socio-cognitive and socio-interactive hypotheses to mediate meaning construction. The acquisition and learning of EFL in their linguistic cognitive and sociointeractive aspects are seen as a socio-cognitive and an interactive construct challenging both teacher and student day by day within the process in the classroom and in the every day living. The research field has its main focus on the teaching-learning of English at high-school level of State and Federal Public Schools, in the social context of Palmeira dos Índios city which lies in the central region of Alagoas State. The main phenomenon here investigated, based on the National Curricular Parameter, besides linguists such as: Silveira (1999), Nicholls (2001), Fauconnier (1994, 1996), Koch (2002, 2003), Gumperz (1998), Krashen (1982), Marchuschi (2002, 2003), Salomão (1999), among others, has to do with problems and difficulties to get success in the teaching and learning of EFL, in the first High School year. To reach this purpose we count on data provided by teachers and students from the main public schools in that city: CEFET-AL (Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas) and 'Colégio Estadual Humberto Mendes' whose analyses will help to build a profile of that reality. Nevertheless, it is intended to contribute with the improvement of the teaching-learning process of EFL in these public schools, through the reflections and other researches that might come from these studies, bringing new paradigms which could lead these EFL students to the development of their communicative skills and competences significantly, by means of the interaction between teacher-students and the language multimodalities.

Key-words: language modalities, teaching-learning phenomenon, linguistic researches, communicative competences, interaction.

## INTRODUÇÃO

Considerando que todo processo de aprendizagem educacional deve ser significativo para os participantes nele envolvidos, o presente trabalho busca refletir e investigar dificuldades que envolvem o fenômeno ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE), partindo da premissa de que o ato de aprender um outro idioma precisa ser visto como construção e compreensão de significado, troca de experiências, mudanças de comportamento e, entre outros fatores, que essa aprendizagem possa consolidar-se através da utilização do novo conhecimento em situações diversas do cotidiano.

Consideramos que aprender uma língua estrangeira (LE), significativamente, assim como a língua materna (LM), permite ao aluno brasileiro, sobretudo, o da rede pública de ensino, a utilização de mais um instrumento na formação da sua cidadania, além de constituir direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. (PCNs<sup>1</sup>, 1998, p 7).

Levamos em conta também o fato de que os fenômenos relacionados ao ensino-aprendizagem de uma LE estão geralmente associados aos aspectos cognitivos, sócio-interacionais e socioculturais que integram e respondem pelo próprio desenvolvimento dos indivíduos ao longo da evolução histórica da humanidade.

Do ponto de vista pragmático, as dificuldades na aprendizagem de ILE estão diretamente ligadas ao ambiente escolar e aos seus principais agentes – professor e aluno – cujos problemas de ensino-aprendizagem, ora investigados, emergem das seguintes questões:

- Quais os motivos de uma aprendizagem deficiente de ILE na rede pública de ensino?

---

<sup>1</sup> PCNs de LEs são um documento que pretende fomentar a reflexão crítica na área e procura dar conta da multiplicidade de contexto em que ocorre a educação em LE (Moita Lopes, 1999:432).

- Por que os alunos não desenvolvem as habilidades comunicativas básicas da LE: ouvir/compreender, falar, ler e escrever?
- Que abordagens e métodos de ensino são utilizados pelo professor e que metas de aprendizagem deverão ser atingidas?
- Até que ponto os níveis de formação docente do professor de ILE e sua formação continuada refletem na qualidade do ensino-aprendizagem?
- Que embasamentos teóricos norteiam as decisões sobre métodos e abordagens de ensino dos professores de ILE na região pesquisada?

As questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de ILE, acima mencionadas, entre outras, dizem respeito especificamente, ao desenvolvimento insuficiente ou inadequado das competências e habilidades comunicativas do aprendiz no Ensino Médio de duas escolas da rede pública de Palmeira dos Índios em Alagoas.

Dessa forma, para proceder às investigações de possíveis causas das dificuldades que envolvem o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no citado contexto, faz-se necessário refletir sobre concepções de aprendizagem, abordagens e métodos utilizados para o ensino de LEs, e as influências da formação docente do professor sobre sua prática em sala de aula.

O propósito maior desta investigação é traçar um perfil daquela realidade, buscando compreender as dificuldades enfrentadas por alunos e professores de ILE e sugerir a Abordagem Comunicativa como uma meta alternativa para se atingir a proficiência desejada. Nessa perspectiva, o desenvolvimento deste trabalho está sendo norteado pelas seguintes hipóteses:

- O ensino de LE nas escolas públicas ainda está sendo desenvolvido através da Abordagem Tradicional ou Gramatical.

- A indefinição quanto ao uso de uma abordagem de ensino de LE desfavorece o desenvolvimento satisfatório das competências e habilidades comunicativas do aprendiz.
- O professor de ILE desconhece os pressupostos teóricos que embasam a Abordagem Comunicativa e por isso, não a utiliza ou o faz inadequadamente.
- A proficiência lingüístico-comunicativa do professor de LE e a interação em sala de aula são cruciais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno.

Portanto, o ensino-aprendizagem da língua Inglesa – foco central deste trabalho - será tratado num prisma comunicativo considerando o fenômeno cognição humana e seus aspectos socioculturais e interacionais como pilares indispensáveis que envolvem e mediam a construção de todo conhecimento. As referências básicas que nortearão a pesquisa foram selecionadas devido ao seu caráter progressista e por considerarem a meta comunicativa como principal objetivo da aprendizagem de uma LE, além de contemplarem os princípios que regem o ensino-aprendizagem de ILE.

Podemos observar que estudos realizados por Santos (1980), Moreira (1996), Almeida Filho (2002), Moreira e Masini (2001), Silveira (1999), Nicholls (2001), entre outros pesquisadores que investigam saliências da problemática do processo ensino- aprendizagem de LE e a construção de sentido, demonstram compartilhar da perspectiva de que qualquer fenômeno educativo envolve direta ou indiretamente quatro elementos, que segundo Schwab (1973), são chamados de *lugares comuns*: aprendiz, professor, matéria de ensino e matriz social.

Do ponto de vista específico da aprendizagem de ILE na realidade socioeconômica e sociocultural brasileira todos esses elementos (lugares comuns) desempenham papéis relevantes no que se refere à implantação de novos paradigmas de ensino que visem o êxito na construção de novos conhecimentos, não somente pelos agentes diretamente envolvidos no



processo de ensino-aprendizagem, mas pelos setores responsáveis em oferecer e manter uma educação de qualidade.

Portanto, acreditamos que o ensino de ILE numa perspectiva progressista de aprendizagem não pode se limitar às abordagens do processo, diversidades metodológicas, técnicas e recursos didáticos nem se apoiar apenas no dinamismo que as tecnologias a serviço da educação podem oferecer. É importante considerar o fator social e a interação que estão diretamente ligados ao desenvolvimento humano e a toda aprendizagem escolar, além dos fatores relacionados à preparação para o ensino, isto é, a qualidade da formação e das condições de trabalho do professor.

Nesse sentido, o papel do professor como mediador desse processo de construção adquire importância determinante para o êxito educativo, principalmente, no que se refere a sua formação docente profissional. Seus conhecimentos a respeito dos fenômenos que envolvem o ensino de uma língua estrangeira, bem como sua competência lingüístico-comunicativa, cultural e metodológica, aplicada ao ensino da LE podem exercer grande influência na qualidade do ensino e em seus resultados.

Não se pretende com a ênfase dada aos aspectos fenomenológicos e epistemológicos do ensino de ILE destacar o professor como único responsável pelo sucesso da aprendizagem, uma vez que o aprendiz também precisa estar consciente da relevância dessa aprendizagem e do seu papel de agente nesse construto interacional.

De acordo com Almeida filho (2002) o aluno precisa desempenhar o seu papel de sujeito e agente no processo de formação através da LE. Num contexto comunicativo, por exemplo, além de responsável pelo seu processo de aprendizagem, Canale (1983) enfatiza que o aluno é co-comunicador com os colegas e professor, usuário ativo e criativo da LE e proponente de atividades.

Sendo assim, é fundamental que os protagonistas dessa dinâmica pluridimensional e interacional de ensinar-aprender estejam cientes da definição dos seus papéis como principais responsáveis pela transformação individual e social através da construção de novos saberes.

Por outro lado, a idéia de refletir e repensar as condições que envolvem uma proposta de aprendizagem de ILE no contexto das escolas públicas brasileiras, destacando a importância dessa competência na formação integral do aluno não poderia deixar de considerar nem se intimidar diante das dificuldades decorrentes da negligência das políticas públicas educacionais, pela falta de um olhar mais atento à realidade do ensino de LEs em escolas públicas que respondem pela educação da maioria dos estudantes brasileiros.

Mesmo diante dessa dura realidade, o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz será focalizado nesse trabalho como um meio viável de contribuir para a integração desse aluno da rede pública brasileira de ensino ao seu contexto sócio-econômico e cultural, frente às exigências e competitividade do mercado de trabalho. Consideramos também a importância desta competência como um canal a mais de acesso ao futuro desenvolvimento acadêmico do aluno e sua imersão definitiva no mundo contemporâneo marcado pelo acelerado avanço das pesquisas e da tecnologia.

O aspecto desafiador desse fenômeno educativo que envolve principalmente a interação professor-aluno, aluno-aluno, e o ambiente social deve-se às adversidades enfrentadas por esses agentes numa sociedade que ainda busca um sistema socioeducativo de qualidade e igualitário de fato. Um ensino–aprendizagem de ILE num prisma comunicativo e significativo também não pode prescindir do seu objetivo maior que é levar o aluno ao desenvolvimento das habilidades comunicativas essenciais: ouvir, falar, ler e escrever no novo idioma, além do uso proficiente dessas competências.

Dessa forma, os aspectos fundamentais que subjazem esse processo como: a graduação e formação continuada do professor de ILE; o acesso do professor aos resultados

das pesquisas sobre fenômenos da aprendizagem; conhecimentos a respeito das diversas concepções de aprendizagem; cognição humana; abordagens e métodos de ensino que encaminhem a construção do conhecimento; o papel da interação como mediadora da aprendizagem; competência comunicativa e profissional do professor; entre outros aspectos relevantes serão discutidos e refletidos nos capítulos dessa pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta concepções concernentes à cognição humana e os pontos essenciais das principais teorias da aprendizagem que marcaram a segunda metade do século XX, além dos seus reflexos nos dias atuais. Neste enfoque teórico será salientada a importância da Linguística e semioses e suas contribuições para o desenvolvimento das pesquisas que envolvem o fenômeno cognitivo da aprendizagem de LEs.

No segundo capítulo é feito um estudo sumário sobre as principais abordagens e métodos de ensino de LE, mostrando suas características e discutindo seus aspectos históricos e pragmáticos, bem como, o caráter “ecletico” como maior característica da Abordagem Comunicativa. As abordagens de ensino de LE, desde a Tradicional, seguida pelo Método Direto, Abordagem Estrutural, Audio-oral, entre outras, até a Abordagem Comunicativa são focalizadas neste capítulo considerando seus aspectos gerais e específicos, além de sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem da língua alvo e seus avanços ao longo das últimas décadas.

A Abordagem Comunicativa recebe considerações mais extensivas por ser considerada uma das abordagens que melhor contemplam as metas precípuas do ensino de uma LE atualmente. Além dos conceitos e principais características dessa abordagem, enfatizamos o “movimento comunicativo” que está centrado no discurso e no uso efetivo da língua e refletimos sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e papéis do professor.

No terceiro capítulo são abordados: a importância da formação acadêmica do professor de inglês, princípios norteadores do ensino de LE e o papel da interação social num processo

de aprendizagem que visa o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas do aprendiz. Este capítulo versa, entre outros assuntos, sobre a necessidade urgente de reformas e adequações dos currículos dos cursos de formação docente para o ensino de LEs. Apresenta também a idéia de ensino reflexivo como um dos meios que o professor de LE dispõe para melhorar sua prática docente através da observação e diagnóstico de problemas de aprendizagem que surgem em sala de aula. A pesquisa e reflexão sobre o “fazer” pedagógico é visto como um dos caminhos para minimizar as dificuldades do processo.

No quarto capítulo é apresentada uma análise dos dados da pesquisa de campo que foi realizada no município de Palmeira dos Índios, na rede pública de ensino, envolvendo as duas principais instituições de Ensino Médio da cidade, que são: CEFET-AL: Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – Unidade Descentralizada de Palmeira dos Índios, e o Colégio Estadual Humberto Mendes.

A opção metodológica deste estudo centrou-se na pesquisa qualitativa como meio de tentar compreender de maneira mais detalhada e realista, a situação em que se encontra o ensino de ILE nas escolas pesquisadas, levando em consideração as opiniões, expectativas, pontos de vistas e sugestões dos entrevistados: alunos e professores de Língua Inglesa, além da observação de aulas com o objetivo de traçar um perfil situacional da realidade visando a melhoria do ensino da Língua Inglesa nas escolas envolvidas com a pesquisa.

Em seguida serão apresentadas as considerações finais com as devidas confirmações ou não, das hipóteses que conduziram as investigações realizadas durante todo o trabalho.

## ***CAPÍTULO I***

### **Cognição humana e concepções de aprendizagem**

O fenômeno cognitivo ‘aprendizagem’, nas diversas áreas da atividade humana, e desde a gênese da civilização tem sido objeto de estudo, reflexão e análise pela Filosofia, Antropologia, Psicologia e demais ciências cognitivas incluindo de forma marcante a Lingüística, na busca de compreender as complexidades inerentes a esse processo de construção, além de tentar descobrir novas estratégias que possam favorecer sua realização e o seu êxito. Por ser um fenômeno de natureza cognitiva, sociointeracional e cultural, a aprendizagem está intimamente vinculada ao desenvolvimento de cada indivíduo e da própria sociedade.

Foi, principalmente, após a primeira metade do século XX que as ciências cognitivas conquistaram seu campo de atuação reagindo aos então, domínios do behaviorismo skinneriano, que se centrava a compreender o ser humano somente a partir de sua reação a estímulos externos, sem considerar os fenômenos de natureza mental e, portanto, internos que envolvem a cognição humana, como bem observa Koch (2004: 252)

O behaviorismo se propunha a estudar o ser humano exclusivamente... partindo do comportamento externamente observável, sem nenhum recurso a explicações que contivessem referências a “estados mentais”, “intenções”, “vontades” ou qualquer outro elemento interno ou subjetivo. A mente e seus estados eram vistos como uma “caixa preta”, algo inacessível para o método científico.

O novo olhar lançado pelas ciências cognitivas desde então, e as investigações aos estados internos da estrutura da mente humana ao longo das últimas décadas têm mostrado a viabilidade crescente do fenômeno cognitivo como objeto de estudo científico. As influências desses estudos podem ser percebidas em diversas áreas das outras ciências, na perspectiva de se encontrar paradigmas ideais para compreender e explicar as diversas capacidades humanas.

No entanto, a preocupação apenas com aspectos mentais, internos e individuais dos estudos conduzidos pelos cognitivistas clássicos não levava em consideração o aspecto social

que marca de forma abrangente o fenômeno cognitivo humano. Por isso, a partir da década de 1980, pesquisadores como George Lakoff e Ronald Langacker, que apesar de serem dissidentes do gerativismo clássico, concebiam a linguagem humana em particular, como uma forma de ação no mundo, que estaria integrada com diversas capacidades cognitivas (cf. Koch, 2004).

Esse pensamento foi corroborado por pesquisadores como Hutchins (1995) e Clark (1996) que percebem a linguagem do ponto de vista da ação conjunta que se processa através de recursos internos, individuais, cognitivos, e recursos sociais.

Podemos afirmar que foi através desses e outros diálogos, por assim dizer, entre os pesquisadores da capacidade humana para aprender, que se enfatizou o aspecto sociocognitivo da linguagem. Esse aspecto passou a ser considerado também sempre que se faz referência, ou tenta-se entender o outro fenômeno adjacente à aprendizagem – o ensino – uma vez que, em conformidade com Freire, *no fundo, passa despercebido a nós que, foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar*, (1996, p.49).

Foi, também ao longo da história que se criou o ambiente escolar como o lugar por excelência ideal para a realização do ensino-aprendizagem como sistema. A despeito das infindáveis teorias e abordagens que têm buscado uma explicação para a capacidade cognitiva humana de aprender, ou mesmo das metodologias a serviço da realização do ensino-aprendizagem, podemos afirmar que as experiências de aprendizagem possuem abrangências imensuráveis, acompanhando os seres humanos desde a sua concepção e durante toda a vida. É nesse sentido que o aspecto significativo da aprendizagem passa a ser considerado como fator “*sine qua non*” para a construção, compreensão e utilização do novo conhecimento.

### **1.1.1 Aspectos lingüísticos do ensino de LE**

O desenvolvimento acelerado das teorias de aprendizagem e suas inovações, que servem de referenciais básicos para o ensino de línguas são responsáveis pelas constantes mudanças de perspectivas no processo e, conseqüentemente, pela diversidade metodológica e diferentes abordagens aplicadas ao ensino-aprendizagem de uma LE. As várias teorias da aprendizagem, sobretudo as das últimas décadas foram marcadas pelas concepções de linguagem, de língua ou de gramática. Entre as diversas concepções, as que mais se destacaram pela importância e representatividade no século XX foram: a Tradicional, a Estrutural, a Inatista ou Cognitivista e a Sociointeracionista.

As influências dessas concepções, segundo Nicholls (2001, p. 21), *são responsáveis pelas formas que tomaram ou tomam as habilidades e os conhecimentos considerados necessários para a aquisição de proficiência na língua estrangeira.*

Dessa forma, surge a visão clássica do ensino de língua, em que os conhecimentos dos sistemas de regras normativas e prescritivas exercem fortes influências no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, na concepção de erro e da sua correção.

Em consonância com o estruturalismo e o descritivismo a Lingüística vê a língua como aquilo que de fato é dito pelos interlocutores e a gramática, por sua vez, funciona apenas como um mecanismo usado para descrever o que os falantes dizem, não havendo, portanto, a necessidade de considerar regras para um falar puro, correto ou mais erudito, (NICHOLLS, 2001).

A concepção de língua e sua aprendizagem do ponto de vista da Lingüística Estrutural, parte do pressuposto de que o aprendiz precisa desenvolver primeiramente suas habilidades orais, condicionando a aquisição de leitura e da escrita ao domínio do falar e do ouvir.

Do mesmo modo, o processo ensino-aprendizagem pode acompanhar uma concepção de língua com base num prisma gerativo-transformacionalista, vista como um fenômeno

criativo e dinâmico formado por um *conjunto finito de regras*, permitindo ao falante a construção de um número *infinito* de sentenças gramaticais.

Por outro lado, mesmo não havendo uma aplicação direta das premissas da Gramática Gerativa de Chomsky ao ensino de LEs não se pode negar o dinamismo e criatividade como fatores inerentes ao processo de geração da língua pelo aprendiz, através dos *inputs* que ele recebe.

Os crescentes avanços no campo da Sociolingüística, da Pragmática, da Teoria da Enunciação, entre outras, são responsáveis pelos novos rumos do ensino da língua estrangeira numa perspectiva lingüístico-comunicativa.

### **1.1.2 Marcas sociolingüísticas na aprendizagem de LE**

A contribuição dada pela Sociolingüística ao ensino de LE e às suas inovações metodológicas está fundamentada na ênfase que se dá à função comunicativa da língua, em vez da preocupação centrada nas estruturas gramaticais. Para a Sociolingüística são os propósitos e as intenções comunicativas dos atos de fala (*speech acts*), que determinam os aspectos sociais que caracterizam as variações da linguagem, tais como: formalidade/informalidade da situação, do evento, do tópico, atividade, tarefa ou profissão e da modalidade oral ou escrita do discurso.

Além disso, é importante observar que os atos de fala acontecem nas mais variadas situações sociolingüísticas, o que determina levar-se em consideração não apenas os elementos lingüísticos, mas aspectos extralingüísticos como: papéis sociais dos participantes (professor-aluno, empregado-empregador, pai-filho, médico-paciente, etc.), suas respectivas atitudes psicológicas, além do tempo e lugar em que ocorre o ato comunicativo e a atividade ou tópico em discussão. Segundo Nicholls (2001, p. 24), são estes fatores que *determinarão a forma da língua, o tom de voz e a adequação de qualquer mensagem oral ou escrita*.



Tendo como meta a comunicação, as abordagens que decorrem da perspectiva sociolingüística buscam levar o aprendiz à utilização dos subsistemas fonológico, gramatical e lexical da língua.

### 1.1.3 Contribuições da Psicolingüística

Cada corrente psicológica possui sua teoria de aquisição verbal que determina as concepções de língua, exercendo grandes influências sobre as metodologias de ensino de LE. Assim, para a Psicologia Behaviorista, por exemplo, a língua é vista como um comportamento verbal adquirido pela formação de hábitos automáticos e inconscientes. Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma LE está condicionada à aquisição de hábitos e comportamentos verbais novos, adquiridos através de intensos exercícios, da mímica e memorização, além dos chamados *pattern drills*, compostos pelas estruturas da língua. É importante salientar que a mente do aprendiz, conforme essa teoria, é vista como uma *tabula rasa*, em que, de fora para dentro, são impressas as associações do estímulo-resposta.

Do ponto de vista da Psicologia Cognitiva, que não aceita os princípios behavioristas da aprendizagem de LE, é considerado o envolvimento de atividades e processos mentais, além do controle do aprendiz sobre esses processos. Desse modo, o aprendiz passa a ser o agente ativo e determinante na aquisição do novo conhecimento.

Foi com base nessas premissas, que David Ausubel (1978) e colaboradores postularam a teoria da Aprendizagem Significativa e estabeleceram distinções entre a aprendizagem significativa e a mecânica, em que na primeira, (*meaningful learning*) o aprendiz é capaz de integrar as novas informações do *input* à sua estrutura cognitiva ou mental (*schema*) preexistente. Na aprendizagem mecânica (*rote learning*) a maior característica é a memorização.

De acordo com essa teoria, a aprendizagem significativa acontece quando a nova informação “ancora-se” em conhecimento relevante (subsunçores), já existente na estrutura cognitiva de quem aprende (i.e., idéias, conceitos, proposições relevantes e inclusivas que estejam adequadamente claras e disponíveis na estrutura de conhecimento prévio do indivíduo, funcionando como ponto de ancoragem para a nova informação que se pretende ensinar-aprender), (MOREIRA, 1999).

Nessa concepção, podemos observar ainda que os conhecimentos prévios e experiência de vida do aprendiz, bem como o chamado ‘conhecimento de mundo’ precisam ser considerados sistematicamente pelo professor ao abordar um novo item dos conteúdos para os alunos.

De outro ponto de vista, Antunes (2001, p. 38) argumenta que: *somente se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo que a mente guarda, e desta maneira nenhum aluno é tabula rasa, mente vazia.* Esse autor ainda ressalta que os saberes anteriores desde os adquiridos por meio das produções televisivas como: filmes, novelas, documentários, etc., a conversas que o indivíduo participa; emoções que registra e tudo que esteja relacionado ao seu conhecimento de mundo, constituem as “âncoras de sua mente” onde se amarrarão os novos saberes apresentados.

Considerando que a aprendizagem de uma LE não se relaciona somente a aspectos cognitivos do aprendiz, mas também a suas referências pessoais, sociais e afetivas podemos afirmar que a cognição não está isolada dos aspectos afetivos, emocionais e sociais que integram o fenômeno ensinar-aprender. As diferenças individuais dos agentes envolvidos num processo de aprendizagem, por exemplo, podem ser determinantes para explicar a existência dos diversos meios e abordagens para que a aprendizagem possa acontecer, de fato.

Outra concepção que se associa de modo bastante evidente à Psicologia Cognitiva é o inatismo proposto por Noam Chomsky nos anos 50 e 60 do século XX, em que esse

pesquisador postula que o indivíduo nasce com uma predisposição para a aprendizagem verbal, ou de modo específico, com um dispositivo (*LAD, language acquisition device*) que permite ao ser humano adquirir, pelo menos, a língua falada no ambiente em que ele vive.

Nesse ínterim, Krashen (1981) aponta para a possibilidade de, assim como o indivíduo adquire sua LM de forma inconsciente e natural, a LE possa ser desse mesmo modo adquirida, isto é, sem que o aluno tenha que aprender regras gramaticais explícitas. Segundo Krashen:

A aquisição da língua é muito semelhante ao processo que a criança usa para adquirir a primeira e segunda língua. Isso requer interação significativa na língua alvo – comunicação natural - em que os falantes estão preocupados não com a forma de seus enunciados, mas com as informações que eles transmitem e compreendem (1981 p.1).

O referido autor destaca que a correção de erros no processo de aquisição da língua não é relevante, enquanto que uma aprendizagem consciente de LE pode ser beneficiada pela correção de erros mesmo sem garantias de que seus efeitos serão significativos.

Por outro lado, ensinar inglês numa perspectiva progressista de aprendizagem, por exemplo, implica não apenas o conhecimento do professor sobre o material a ser ensinado e as várias abordagens e métodos de ensino, mas a consciência do caráter sociocognitivo e sociointeracional do processo, como inerentes a todo conhecimento concebido como construto social.

Nesse sentido, também concordamos com Freire ao afirmar que: *ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção e a sua construção.* (1996, p.52).

Considerando o caráter social de produção do conhecimento, Marcuschi (2003, p. 50) afirma que *é na interação social que emergem as significações.*

Diante das influências e contribuições das diversas correntes teóricas na busca de explicar o processo de aquisição verbal e sua relação com a aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos observar que se trata de um processo evolutivo, cuja própria dinâmica dos fenômenos lingüísticos e a inquietação dos pesquisadores, tornam inevitável que novas

teorias, princípios e pressupostos continuem a desencadear novos rumos e a gerar a necessidade de se promover novas mudanças.

## 1.2 A importância do conhecimento prévio

Para que o fenômeno aprendizagem de ILE possa ser significativo, alcançando sua meta comunicativa, é fundamental considerar o material a ser aprendido e sua relação com a estrutura cognitiva do aprendiz. Essa premissa ‘exige’, por assim dizer, que o professor esteja bastante ciente de fatores essenciais como conhecer bem a realidade do aluno e não apenas o conteúdo a ser ensinado.

Portanto, o material a ser aprendido precisa, naturalmente ser, “significativo”, ou seja, não deve ser aleatório ou arbitrário, e precisa fazer sentido para o aprendiz, possibilitando-lhe a aprendizagem e seu uso no dia a dia.

É no momento específico de sala de aula, onde devem ocorrer as interações comunicativas, negociações de sentido e a construção do conhecimento, que a disponibilidade ou não desses saberes prévios por parte do aluno ‘requer’ do professor uma espécie de ‘verificação’ de suas especificidades naquela estrutura mental (*schema*), sempre que se pretender apresentar ao aprendiz uma nova estrutura do conhecimento. Em aulas de inglês, por exemplo, esse *check up* pode ser feito através de atividades como: *brainstorming*, pré-discussão a respeito do tema a ser abordado, ou pré-avaliação por meio de questões gerais e especificamente relacionadas ao conteúdo a ser ensinado, entre outros, a fim de construir as pontes entre o que já é previamente conhecido e o novo aprendido.

A propósito desses tipos de atividades em aulas de ILE como forma de verificação de conhecimento prévio, Antunes (2001 p.41) ressalta que: *atividades do tipo ‘brainstorming’ ajudam o pensamento e organizam a expressão verbal.*

A importância do conteúdo ideacional de cada indivíduo e toda subjetividade que envolve as várias experiências de aprendizagem, remete às idéias de Fernandez (1991), Salvador (1999), Oliveira (2001) ao concordarem que uma aprendizagem significativa de ILE é construída pelas experiências do cotidiano e pelo convívio interacional subjacentes entre os participantes do contexto de sala de aula de ILE. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar os multimeios que os avanços do mundo tecnológico oferecem ao aluno, dentro e fora da escola, como os computadores, internet, vídeos e outros recursos interativos, além de suas contribuições para a aprendizagem.

Podemos observar que os princípios que regem a aprendizagem de uma LE e a ênfase dada aos conhecimentos que o aprendiz adquire no seu meio ambiente são compatíveis e/ou adaptáveis às concepções de aprendizagem preconizadas pelos PCNs, ao tratar dos conhecimentos sistêmicos de mundo e de organização textual no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras, ressaltando que:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCNs, Introdução, p. 19).

Toda essa argumentação encaminha para o fato de que os conteúdos da disciplina Língua Estrangeira, especialmente da Língua Inglesa, precisam contemplar as necessidades básicas e práticas do aprendiz, considerando seu contexto regional, num país de dimensões continentais como o Brasil, além da realidade social, econômica e cultural dos indivíduos, para que a construção do novo conhecimento, isto é, o desenvolvimento da competência comunicativa na LE possa ser significativo e possa também contribuir para o crescimento individual e social dos alunos.

Essa perspectiva de construção de novos conhecimentos, partindo dos saberes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz pressupõe que, aquilo que o aluno sabe

relacionado ao material de ensino deve ser levado em conta pelo professor, mas com o propósito de expandir o conhecimento. Portanto, não é o professor exclusivamente que irá expandir o conhecimento, mas criará meios ou projeções para que o aluno possa se expandir.

### **1.3 Visão sociocognitivista da aprendizagem de LE**

Diante da ênfase ao aspecto cognitivo da aquisição do conhecimento que marca o postulado inatista da aquisição verbal podemos observar que de um ponto de vista sociocognitivista a construção do conhecimento leva em consideração não apenas o caráter individual da cognição, mas parte do pressuposto de que a língua, por exemplo, é um tipo de ação conjunta, Clark (1996) que se realiza pela interação social entre os indivíduos. No caso do ensino de Língua Estrangeira em que o ensino-aprendizagem é o que caracteriza de modo específico o tipo da ação, é também o fator que determina ou define os papéis entre os participantes dessa ação.

Com isso, percebemos que o avanço dos estudos lingüísticos no que concerne à aprendizagem de um novo idioma mesmo considerando a assimetria de papéis entre professor e aluno, especificamente, reconhece a “*negociação*” como palavra de ordem nesse processo de construção. Essa negociação, por sua vez, está diretamente associada a um contexto que precisa ser conhecido e compartilhado pelos sujeitos do discurso.

Nesse sentido, a dinâmica fenomenológica que integra a linguagem e seu ensino-aprendizagem não pode ser dissociada do fator contextual, como se pode perceber nos dizeres de Marcuschi (1995: 07) ao afirmar que: *A língua é um fenômeno cultural, histórico, social. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas variável heterogênea e sempre situada em contexto de uso.*

Estudos realizados por Gumperz (1998) enfatizam a importância da contextualização como componente essencial para que os processos discursivos interacionais possam

acontecer. Esse autor denomina de *pistas de contextualização* as ações de construção e interpretação dos próprios contextos pelos participantes de um evento discursivo. Para o referido autor, *pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais*, (GUMPERZ, 1998, p.100).

Portanto, podemos dizer que esses traços integram e marcam a forma como o professor de LE conduz as atividades em sala de aula e como utiliza as estratégias comunicativas nos processos interacionais. Gumperz (op. cit.) identifica as pistas de contextualização e estabelece a seguinte classificação:

1) *Pistas lingüísticas*, aquelas relacionadas às alternâncias do código lingüístico, do dialeto ou do estilo, dentro de um contexto interacional.

2) *Pistas paralingüísticas*, que estão ligadas a fatores como tempo, pausas e hesitação de fala.

3) *Pistas prosódicas*, são: tom de fala, entoação, acento que são vistos pelo autor como *subsistemas de sinais culturalmente estabelecidos*.

4) *Pistas não-vocais*, associadas às posturas físicas, olhares e gestos dos interlocutores nas práticas discursivas.

Nessa mesma perspectiva, Koch (2004), vê as pistas de contextualização, como decorrência da negociação interacional por parte dos agentes que, além da definição de papéis precisam estabelecer qual é a ação que está em curso. Segundo essa autora, o próprio ambiente onde se dá a interação pode ser considerado uma pista de contextualização, incluindo os vários sinais corporais como:

Olhares, posturas, expressões faciais, além, é claro, das verbalizações; com relação a estas últimas, declarar o seu objetivo durante o curso de uma interação verbal (“estamos aqui para fazer isso e aquilo”) é também uma forma de produzir pistas de contextualização para o interlocutor, (KOCH 2004, p.285).

Cabe salientar que na perspectiva sociocognitiva não basta ver a linguagem como ação conjunta sendo, portanto, imprescindível sua abordagem como uma ação de natureza sociocultural e interacional. A importância de destacar o caráter sociocognitivo no processo de ensino-aprendizagem de LE parte do pressuposto da negociação de sentidos, como se observa no dizer de Koch, (op. cit, p.287):

Ao observar o que as pessoas fazem com as palavras é possível perceber que a interpretação de textos (ou sentenças) não é uma atividade que acontece dentro da mente do falante, mas uma atividade conjunta que emerge na interação e pressupõe e implica negociação em todas as suas fases.

Esse caráter de negociação que marca as ações de ensinar - aprender, construir sentido e produzir conhecimento mostra que: *muito da cognição acontece fora da mente e não dentro dela*, (KOCH 2004, p. 280). Mesmo diante das complexidades que subjazem o fenômeno cognitivo humano é possível afirmar a existência de uma complexa inter-relação entre a estrutura interna do aprendiz e o mundo que o cerca. Isso se confirma nos dizeres de Fauconnier: *a língua não porta o sentido, mas o guia* (1994: xxii)

Portanto, considerando o aspecto sociointeracional que caracteriza a aprendizagem da língua não se pode passar despercebido um fator que se pode chamar de “querer” ou, em outros termos, a “disposição” para aprender como manifestação afetiva. Foi o enfoque humanista dado por pesquisadores cognitivistas, a exemplo de Novak (1984) que firma a relevância da afetividade no processo de aprender significativamente em sala de aula. De acordo com as idéias de Novak qualquer evento educativo é uma ação para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendiz e professor.

Na visão de Lev Vygotsky (1980, 1987, 1988), a cognição não pode estar desvinculada do seu contexto social, histórico e cultural. Segundo ele, pensamento, linguagem, comportamento voluntário são processos mentais superiores que se desenvolvem nos processos sociais.



Os estudos realizados por Vygotsky destacam a interação social como o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (inter e intrapessoal) do conhecimento construído social, histórica e culturalmente. Nessa perspectiva, a aquisição de significados e a interação social não se separam. Os signos e gestos como unidades componentes da linguagem para Vygotsky são frutos desse intercâmbio interacional e cujos significados são acordados socialmente.

Essa interação social que integra a aprendizagem de uma LE também deve ocorrer dentro de um processo ao que Vygotsky (1987), chama de ZPD (zona de desenvolvimento proximal), ou seja, o nível de desenvolvimento real do aprendiz em relação aos níveis mais altos do seu desenvolvimento potencial. Nas atividades de sala de aula que são basicamente caracterizadas por essa interação o ensino deve ocorrer na ‘zona de desenvolvimento proximal’ e também deve determinar o limite superior dessa zona.

Portanto, a perspectiva vygotskiana de aprendizagem leva em conta a importância da assimetria entre professor e aluno no processo de ensino destacando o papel do professor como aquele que planeja, organiza e encaminha a aprendizagem. Nesse sentido, o que Vygotsky (op. cit.) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal está relacionado à diferença entre os níveis de conhecimento do professor e do aluno, em que o professor dará suporte e supervisionará o desenvolvimento do aprendiz.

Segundo Dixon-Kraus, *a ZPD é definida tanto pelo nível de conhecimento da criança (do aprendiz) quanto pela forma de instrução, e pode ser determinada pela maneira como a criança procura ajuda, como ela usa os vários aspectos do seu ambiente e como questiona*, (1996: 61). Em aulas de LEs, por exemplo, podemos observar que as atitudes do professor diante da ansiedade e da predisposição ou não do aluno pela aprendizagem e a forma como acontece o processo interacional em si são elementos cruciais para o desenvolvimento satisfatório do aprendiz. Nos dizeres de Moreira (1999, p.109) *o professor é o participante*

*que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo e que procura fazer com que o aprendiz venha a compartilhá-los.*

Esse processo de compartilhar conhecimentos remete ao modelo de Gowin (1981) que ao desenvolver um instrumento heurístico para investigar como acontece a produção do conhecimento, tornou-se muito conhecido. Sua teoria, muito semelhante à abordagem vygotskiana, considera a ação de ensino-aprendizagem como uma relação tríade entre professor, materiais educativos e aprendiz, que é caracterizada pelo compartilhar de significados.

Nesse processo, as responsabilidades entre professor e aluno são distintas. Enquanto o professor verifica se os significados apreendidos pelo aluno correspondem aos compartilhados pela comunidade de usuários da matéria de ensino, o aluno verifica se os conhecimentos adquiridos são aqueles que o professor pretendia que fossem aprendidos, (MOREIRA, 1999).

Embora não esteja vinculado enfaticamente ao caráter sócio-cognitivo nem ao conceito de aprendizagem de LE, a teoria do desenvolvimento cognitivo, postulada por Piaget (1971, 1973, 1977), estabelece quatro conceitos-chave que são: assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio. A assimilação caracteriza-se pela iniciativa do sujeito para interagir com o meio. Trata-se da construção de esquemas mentais de assimilação para abordar a realidade.

Quando não ocorre assimilação, a mente desiste ou se modifica, e é nessa modificação que acontece a acomodação, isto é, a estrutura cognitiva é reestruturada em função dessa acomodação fazendo com que os esquemas de assimilação existentes resultem em novos esquemas de assimilação. Esse processo segundo Piaget (ibid.) gera o desenvolvimento cognitivo.

Portanto, nessa perspectiva não pode haver acomodação sem assimilação. A adaptação surge como o ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Segundo Moreira

(1999, p.82) *a mente, sendo uma estrutura (cognitiva), tende a funcionar em equilíbrio, aumentando permanentemente, seu grau de organização interna e de adaptação ao meio.* Piaget chama de *equilíbrio majorante* a esse processo equilibrador, e o considera responsável pelo desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Como as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem de LE, desvelam-se na sua prática interacional, desafiando professor-aluno - principais protagonistas do processo - no cotidiano em sala de aula, apresentaremos no capítulo seguinte uma visão sumária das principais abordagens e métodos de ensino e sua relação com as diversas concepções de aprendizagem, mostrando também suas marcas históricas e influências sobre o “fazer” pedagógico no ensino de línguas.

## CAPÍTULO II

### **Abordagens e métodos de ensino de LEs**

Considerando que o ensino de ILE na sociedade brasileira acontece muito mais pelo *status* que a língua inglesa veio adquirindo ao longo dos anos como língua internacional das comunicações, do que por uma necessidade imediata de se dominar esse idioma como forma de sobrevivência, como observam Moreira e Masini (2001), pode-se perceber que não é tarefa tão fácil proceder ao seu ensino-aprendizagem com ‘garantias’ de sucesso e motivação do alunado pela aprendizagem, sobretudo nas nossas escolas públicas que atendem a maioria da população e muitas vezes, não oferecem as condições básicas para a viabilização de um ensino significativo e de qualidade.

Embora as pesquisas mais recentes no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras enfatizem as concepções, métodos e abordagens de língua que contemplem a competência comunicativa embasadas pelas teorias progressistas, não se pode deixar de considerar a importância dos outros tipos de abordagens e métodos, e sua contribuição para os avanços das pesquisas em busca do êxito nesse processo. Contudo, é preciso observar que as diversas abordagens e metodologias de ensino que têm sido desenvolvidas e disponibilizadas para o ensino de LEs nas últimas décadas apresentam determinados aspectos que urgem por um olhar mais reflexivo quanto aos objetivos do ensino, expectativas de aprendizagem e sua aplicabilidade.

Por isso, apresentaremos neste capítulo, uma visão sumária das principais abordagens e métodos de ensino de LEs praticadas na maioria das escolas brasileiras e sua relação ou similaridade com os princípios que norteiam outros métodos e abordagens.

#### **2.1 Abordagem Tradicional**

Podemos dizer que a maior característica da abordagem tradicional é o grande valor atribuído aos elementos morfológicos e sintáticos da linguagem. O estudo de vocabulário é

bastante enfatizado, visando principalmente, a compreensão e a tradução de textos. Os estudos de textos realizados nessa abordagem não enfatizam o conteúdo ideacional e as informações contidas no texto. Em vez disso, seus fragmentos são usados para o estudo das estruturas gramaticais da língua e para a tradução para a língua materna do estudante.

Outro aspecto que marca a abordagem tradicional é o fato do aprendiz ser levado a memorizar vocabulário, conjugações verbais e regras gramaticais, enquanto pouca ou nenhuma ênfase é dada à linguagem oral. Além disso, enquanto na perspectiva de aprendizagem como construto social o conhecimento prévio do aluno sobre a matéria de estudo é determinante para o êxito do processo, a abordagem tradicional desconsidera a relevância desse fator, bem como os conhecimentos de mundo do aprendiz.

O professor exerce autoridade durante a aula não permitindo espaço para a participação ativa do aluno. Como não existe preocupação com o ensino da língua estrangeira falada, prevalece apenas a escrita, como observa Silveira (1999, p. 58):

Como a língua estrangeira oral é desprestigiada, pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia. Por conseguinte, o professor não precisa saber falar a LE, já que as aulas são dadas na língua materna. Noutras palavras, valorizam-se os conhecimentos sobre a língua (a metalinguagem) e não o uso efetivo da língua.

Neste caso, as explicações sobre a gramática, tradução e versão são dadas completamente na língua materna, não havendo o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativas em LE.

É importante mencionar que nessa perspectiva tradicional de ensino de LE foi adotado na década de 30 o método da leitura, que defendia a leitura e a compreensão de textos como única ou principal meta para o ensino-aprendizagem de uma LE. Em muitos aspectos o método da leitura se assemelha ao tradicional, uma vez que o estudo de gramática é considerado pré-requisito para a compreensão de textos; as atividades de tradução continuam sendo o foco central em sala de aula; entre outros. Porém, há alguma preocupação com a

pronúncia e a quantidade de textos vai aumentando de acordo com o estágio em que o aluno se encontra. O aluno também é estimulado à leitura fora da sala de aula.

Mesmo nos dias atuais em muitas escolas brasileiras as aulas de Língua Inglesa são desenvolvidas ou realizadas num prisma tradicional, enfatizando o estudo da gramática e a prática da tradução. Por outro lado, muitos professores não proficientes na comunicação oral seguem numa abordagem totalmente tradicional tornando o aluno um mero conhecedor das estruturas da língua e seu funcionamento sem o desenvolvimento efetivo das habilidades comunicativas orais. Como a Abordagem Tradicional não conseguiu o êxito desejado no ensino-aprendizagem de LE nem desenvolveu no aprendiz a capacidade de se comunicar, muitas críticas foram feitas por estudiosos fazendo surgir a abordagem do método direto.

## 2.2 O Método Direto

Nessa abordagem a instrução é realizada somente na língua estrangeira, desprezando a língua materna do aluno. Numa perspectiva cognitivista de aprendizagem tal desprezo seria inaceitável, como observam Moreira e Masini: *o ensino de uma segunda língua deveria ter como trampolim aquilo que o aluno já sabe, isto é, sua língua nativa e os conceitos que já possui em sua própria língua, (2001, p. 72).*

Os exercícios no método direto são constituídos de perguntas e respostas sobre os textos e diálogos estudados. Os diálogos são feitos com base em ilustrações pictóricas e gestuais, além de fazer menção a aspectos culturais da LE como fator indispensável à aprendizagem. Foi provavelmente devido à forma como era aplicado, que o método direto também não obteve o sucesso esperado na aprendizagem de LE, como se pode perceber nas palavras de Nicholls ao afirmar que:

O método direto não teve, contudo, grande aceitação devido às doses maciças de LE a que eram submetidos os alunos, num verdadeiro processo de imersão, sem, atingir, contudo, as metas esperadas. Insatisfeitos, os professores que haviam aderido a essa abordagem voltaram-se novamente às técnicas e procedimentos da Abordagem Gramatical. ( 2001, p.37)

Entre outras características, no método direto o aluno era obrigado a receber um número exagerado de informações quase sempre incompatível com o seu estágio de desenvolvimento. A insatisfação gerada pela ineficiência do método direto foi um dos fatores que desencadeou o desenvolvimento da Abordagem Estrutural.

### 2.3 Abordagem Estrutural

Nesta concepção as línguas são vistas como códigos estruturados, e aprender a LE é adquirir suas estruturas gramaticais e habilidades lingüísticas como: compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita, (cf. Silveira, 1999).

Desse modo, a aprendizagem da LE deverá aproximar-se da aquisição da língua materna considerando que a língua oral deve ter prioridade sobre a língua escrita. Os temas trabalhados em sala de aula e os aspectos culturais da LE enfatizados por essa abordagem estão relacionados ao dia a dia e ao estilo de vida das pessoas.

Na abordagem estrutural a concepção de ensino de LE é baseada em sistemas de treinamento planejados como observa Silveira (op. cit. p.62): *o ensino da LE é concebido como um verdadeiro treinamento, com passos (steps) planejados para uma ação didática controlada, em doses previamente determinadas.*

É importante salientar que a concepção de ensino estrutural segue a teoria behaviorista ao considerar o ensino como manipulação de comportamentos. Assim, o professor nessa concepção deve seguir fielmente ao plano de aula, além de assumir o comando das atividades através da prática sistemática dos “*drills*”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> *drills* , são exercícios estruturais utilizados para treinar os padrões sintáticos da LE.

Num paralelo com a concepção sociointeracionista da aprendizagem de LE, convém observar sua rejeição da premissa behaviorista de que somente o estímulo e a resposta, S>R<sup>3</sup>, ou seja, (o comportamento observável), devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem, (cf. Moreira e Masini, 2001).

Do ponto de vista das relações pedagógicas, a seleção de conteúdo ou material de estudo, na perspectiva estrutural é feita pela análise contrastiva entre a LM e a LE, para que se possa determinar os aspectos fonéticos e estruturais a serem trabalhados. Estes conteúdos são organizados em manuais, de acordo com o grau de semelhança entre as duas línguas. Os elementos semelhantes são apresentados em estágios iniciais e o que não se assemelha é trabalhado em estágios subseqüentes.

Os diálogos devem ser memorizados e grande importância é dada à pronúncia e à entoação por meio de exercícios de repetição. O professor controla todo o desenvolvimento da aula, enquanto o aluno tem que seguir um padrão já pré-estabelecido pelo sistema.

Nessa abordagem, observamos ainda que em decorrência da atitude controladora e de comando por parte do professor, o aluno fica impossibilitado de ter uma participação ativa no processo, o que fere o princípio da interação social, inviabilizando a interação professor/aluno que constitui a base da aprendizagem da LE e da proficiência lingüístico-comunicativa em sala de aula, e fora dela.

A abordagem estrutural ainda é adotada em prol do ensino-aprendizagem de ILE em muitas escolas brasileiras nos dias atuais, a despeito da ineficácia quanto ao desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno.

O interesse crescente dos lingüistas em elaborar um método eficaz de ensino de línguas estrangeiras, que desse resultado em um tempo relativamente curto levou à criação do método Audiolingual ou também conhecido como Audio-oral, que será apresentado a seguir.

---

<sup>3</sup> S>R = estímulo-resposta, do inglês *stimulus – response*.



## 2.4 Método Audiolingual ou Audio-oral

O surgimento desse método ocorreu nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial devido à necessidade de formar soldados falantes de outras línguas. Apelou-se, então, aos lingüistas para elaboração de um método que fosse eficaz e que pudesse ser aprendido no menor espaço de tempo possível. (cf. Silveira, op. cit.p. 64)

Considerando a ênfase dada à habilidade comunicativa oral, de acordo com Totis (1991: 24-30, apud Silveira 1999), algumas das características que marcam esse método são:

- *Os alunos devem primeiro ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever algo na LE.*
- *Depende-se da mímica, da memorização, da aprendizagem intensiva através da repetição.*
- *Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; espera-se que o aluno aprenda a gramática indutivamente.*
- *As respostas certas são imediatamente reforçadas.*
- *Inaugura, no ensino de línguas, o uso efetivo de gravadores e laboratórios de línguas.*
- *Pode-se comparar o papel do professor ao de um treinador de animais, como um papagaio, por exemplo.*

Apesar da utilização de recursos sofisticados para facilitar a aprendizagem, pesquisas apontaram que o método audiolingual mostra-se bastante eficaz nos estágios iniciais podendo apresentar diversos problemas no decorrer dos estágios subseqüentes, isto é, intermediário e avançado se não forem feitas as devidas modificações e adaptações.

Outro problema do método audio-oral observado por Rivers (1964, apud Silveira, 1999) diz respeito à não disponibilização de meios adequados para fazer com que o aluno,

depois de submetido a muito tempo de treinamento possa transferir o que aprendeu para a prática cotidiana do idioma na vida real.

Entre as críticas sobre a ineficiência desse método podemos destacar:

- A prática oral muitas vezes é feita através de frases inadequadas e totalmente fora do contexto.
- O aprendiz memoriza diálogos pela prática da repetição e por isso não consegue usá-los no momento certo e em contexto adequado.

A propósito da questão contextual que se apresenta como um dos problemas do método em discussão, numa perspectiva de aprendizagem que visa a competência comunicativa em LE, frase e som representam os conceitos mais inclusivos relevantes ao ensino de língua estrangeira. Conceitos como os de estrutura da frase, pronúncia e entoação, estão subordinados aos conceitos de frase e som que já foram adquiridos pelo aprendiz em sua própria língua, (Moreira, 2001)..

Podemos perceber também que, embora o método audio-oral apresente características de um método comunicativo, Almeida Filho (2002) observa que os chamados “métodos comunicativos” são formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas com uma meta comunicativa (abordagem) cujo foco deve estar centrado no sentido, no significado e na relação interacional entre os sujeitos na língua estrangeira.

Segundo esse autor o professor precisa prestar atenção aos interesses e necessidades reais dos alunos como elementos que integram a dinâmica comunicativa em sala de aula e fora dela. Almeida Filho ainda salienta que:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes / tarefas de real interesse e / ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (2002: 36).

Portanto, acreditamos que para uma abordagem de ensino de LE poder alcançar uma meta comunicativa é imprescindível considerar o aluno, o mundo onde ele se situa - seu

contexto sociocultural - bem como seus anseios e expectativas como ponto de partida para uma aprendizagem que possa se consolidar significativamente.

## 2.5 Abordagem Situacional

O fator situacional nessa abordagem passa a ser o ponto básico principal já que o conteúdo é organizado tendo como referência as mais variadas formas de situações sociais.

Essa característica pode ser observada nos dizeres de Nicholls (1999, p. 41) ao enfatizar que:

Partindo do pressuposto que a língua sempre ocorre num contexto social, do qual não pode ser separada, e que as formas lingüísticas inerentes às situações sociais são supostamente previsíveis, os proponentes da Abordagem Situacional organizaram um conteúdo centrado nas formas inerentes a diferentes situações sociais.

No desenvolvimento dessa abordagem, os professores partem de uma situação social para trabalhar durante a aula, a fim de que o aluno ao aprender a língua, possa também usá-la em diferentes situações reais. Os livros didáticos são elaborados para guiar toda ação didática e para viabilizar o treino gramatical que se apresenta em forma de “*tabelas de substituição*”, como se pode ver num dos exemplos reproduzidos por Germain (1993, apud Silveira, 1999: 66) a seguir:

The ceiling	is		high		me		touch
	was	too		for	you		
The box			heavy		him	to	
					her		lift

Essas tabelas que evidenciam o tratamento controlado dado à gramática na abordagem situacional foram idealizadas por Palmer e são consideradas como precursoras dos exercícios estruturais conhecidos como “drills”, (cf. Silveira, 1999: 65).

Os conteúdos programáticos elaborados com base nos princípios que regem essa abordagem trazem títulos de caráter situacional, como por exemplo: *A trip to the zoo; At the*

*club; At the supermarket, etc;* de forma que o aluno possa entender o contexto que envolve cada situação estabelecendo relação de lugar, de tempo e a interação entre os interlocutores. Os proponentes dessa abordagem acreditam que somente assim torna-se possível garantir um contexto significativo para a aprendizagem das estruturas lingüísticas.

## 2.6 Método Audiovisual

Conhecido também como Estruturo-Global Audiovisual (SGAV), este método apresenta uma concepção de aprendizagem diferente dos outros métodos estruturais devido ao seu apelo a componentes da psicologia da Gestalt<sup>4</sup>. Essa característica está realçada na observação de Silveira ao afirmar que:

A metodologia sgaviana tem na aprendizagem da língua a percepção da forma, pois os elementos auditivos e visuais são percebidos e depois filtrados pelo cérebro, proporcionando ao aprendiz os 'insights' que são necessários para a apreensão e organização estrutural da LE. (1999, p. 68)

Nesse método, observa-se que o aluno deixa de ser tão passivo quanto no método audio-oral, já que as atividades propostas envolvem diretamente o aprendiz, levando-o a ouvir, repetir, memorizar e também a falar livremente dentro dos temas abordados. Apesar de se prever o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas há uma primazia pelo enfoque da língua falada. Sendo assim, o aprendiz só começa a exercitar as habilidades de escrita e leitura após 60 horas de treinamento oral.

É importante mencionar o destaque dado aos elementos culturais da LE que aparecem nos temas das lições, nos diálogos, focalizando o estilo de vida e os costumes dos falantes nativos. Os aspectos culturais são considerados por esse método como imprescindíveis para viabilizar a proficiência do aluno na LE.

---

<sup>4</sup> Gestalt.: termo alemão sem tradução em português. Trata do *insight*, cuja idéia pode ser traduzida como as percepções e intuições de que o aprendiz faz uso após reorganizar os dados coletados e interpretados no seu esforço de aprender.

Nesse sentido, Moita Lopes (1996) levanta discussões sobre a ênfase que se dá à cultura da LE como essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Do seu ponto de vista o aprendiz que se torna proficiente numa língua estrangeira não tem necessariamente que se tornar bicultural, como podemos perceber nos seus próprios dizeres: *Talvez fosse mais produtivo realizar um ensino mais pragmático, com objetivos mais simples e mais possíveis de serem alcançados*, (MOITA LOPES, 1996 p.39).

A noção de cultura da LE nessa perspectiva leva em consideração a realidade brasileira em que a maioria dos alunos, mesmo os que freqüentam os cursos de línguas não terá chance de usar o inglês em contextos cujas informações culturais sejam relevantes.

Contudo, mesmo considerando o contexto social em que o aluno brasileiro da rede pública está inserido, acreditamos que a competência comunicativa, além de ser uma meta viável não pode ser dissociada dos aspectos sociais e culturais que caracterizam a realidade dos falantes nativos e o uso efetivo e proficiente da LE pelo aluno brasileiro. Vale salientar que um ensino que não contempla esses elementos poderá criar preconceitos ou aumentar os já existentes com relação às regras sociais de uso da LE, por desconsiderar a importância da cultura como componente integrante da língua.

É preciso considerar ainda que a metodologia sgaviana proporcionou uma abertura para revisões constantes, sobretudo diante da teoria da enunciação e de tantas outras tendências que visam os aspectos discursivos e sociais das interações lingüísticas.

## **2.7 Abordagem Cognitiva**

Com o passar do tempo as insatisfações geradas em relação aos métodos desenvolvidos com base na concepção estruturalista sob certa influência da teoria gerativo-transformacional chomskiana levaram o ensino de LEs a sérias revisões. A fusão entre a concepção estrutural e a behaviorista para viabilizar e tentar explicar a aquisição da linguagem humana teve Noam Chomsky como um dos seus maiores opositores. Para ele, não

é pela formação de hábito ou pelo condicionamento que se dá a aquisição da linguagem, mas por meio de um processo que ocorre criativa e cognitivamente.

Por outro lado, os subsídios recebidos pela Lingüística a partir de 1960, de ciências auxiliares como: a Antropologia, a Etnografia, a Psicologia social e a Psicologia Cognitiva foram de grande importância para o desenvolvimento da abordagem cognitiva (SILVEIRA,1999). Do ponto de vista das teorias educacionais, os aspectos cognitivos e afetivos influenciados respectivamente por Piaget e Carl Rogers, fazem com que o aprendiz passe a ser o centro do processo de ensino, já que no processo ensino-aprendizagem de LE o papel do aluno era sempre o de paciente e nunca de agente de sua própria aprendizagem.

Na abordagem cognitiva a aquisição da língua é vista como um resultado da internalização das regras da LE num processo contínuo que se viabiliza através do contato e da organização dos elementos lingüísticos que se expõem ao indivíduo.

Nesse prisma, como observa Silveira, *a aprendizagem é tida como um processo de conquista pessoal, em que atividades de apelo cognitivo individualizado por um lado, e as de socialização por outro, levam à aquisição e a maturidade lingüística*, (1999, p.71). Ainda nessa perspectiva, tanto nos aspectos receptivos como nos produtivos a ‘compreensão’ é vista como base da aprendizagem da língua oral e escrita. Além disso, considera-se também a dimensão social da língua, bem como sua função comunicativa.

Nesse ínterim, considerando a língua como causa evolutiva da cognição humana, (Tomasello, 1999), ao contrário da concepção inatista do desenvolvimento da linguagem humana postulada por Chomsky (1980), os aspectos socioculturais e históricos que envolvem o ensino-aprendizagem de uma LE precisam ser entendidos como essenciais tanto para a aquisição quanto para a aprendizagem.

Na abordagem cognitiva o professor ajuda o aluno a “aprender a aprender”, isto é, o aluno aprende a utilizar suas estratégias de aprendizagem a fim de obter melhor controle sobre

as estruturas e os significados que constituem o conteúdo lingüístico abordado. Os mais variados recursos passam a ser utilizado pelo professor para que o aluno aprenda a LE de forma significativa ao longo dos estágios sucessivos até alcançar uma proficiência semelhante à de um falante nativo.

A gramática é ensinada de maneira indutiva, implicitamente, ou de forma dedutiva, ou seja, explicitamente, através de regras e de exercícios sobre os itens estudados. A leitura e a escrita têm grande importância, assim como a compreensão e a produção oral. Um dos aspectos mais importantes dessa abordagem diz respeito à utilização das mais variadas atividades pedagógicas desde recursos audiovisuais, de repetições, e até mesmo o uso de técnicas tradicionais, contanto que possam contribuir para o sucesso na aprendizagem da LE.

O aluno também é levado a conscientizar-se do papel de principal responsável pela sua aprendizagem. Os aspectos afetivos precisam ser levados em consideração como condição básica à boa interação professor-aluno. Para isso, o professor precisa ter uma proficiência geral na LE, além de um bom conhecimento sobre suas bases teóricas.

Desse modo, além de estar consciente do seu papel de agente do processo de aprender, o aprendiz precisa ser informado sobre a importância do seu conhecimento prévio dos conteúdos como fundamento para novas informações. Não se trata, portanto, de considerar o aluno como o único responsável pela construção do conhecimento, levando-se em conta a afirmação de Moreira: *Um dos maiores trabalhos do professor consiste, então em auxiliar o aluno a assimilar a estrutura das matérias de ensino e a reorganizar sua própria estrutura cognitiva, mediante a aquisição de novos significados que podem gerar conceitos e princípios* (2001, p. 47).

## **2.8 Abordagem Instrumental**

Considerando a realidade do ensino público brasileiro e a função social, ou uso prático

da língua inglesa no cotidiano do aluno podemos perceber que são inúmeras as dificuldades para favorecer o desenvolvimento global das habilidades comunicativas de modo efetivo. Os problemas vão desde o grande número de aluno por turma à pequena quantidade de aulas semanais, (duas aulas). Tal realidade compromete os mais básicos motivos do ensino de LEs preconizados pelos PCNs, como se pode perceber:

O desenvolvimento de habilidades comunicativas em mais de uma língua é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia, etc., é indispensável que o ensino de Línguas Estrangeiras seja entendido e concretizado como ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho. (1998: 24)

Como uma reação contra o ensino global da língua estrangeira surge o ensino de Inglês Instrumental ou ESP (English for Specific Purposes) cuja meta principal consiste em atender às necessidades imediatas do estudante brasileiro de inglês. Essa abordagem propõe-se a oferecer ao aluno os “instrumentos” necessários ao desenvolvimento da aprendizagem visando, sobretudo, o desempenho do indivíduo no campo acadêmico e profissional. De acordo com Nicholls (2001) pode-se entender as necessidades do aluno como a capacidade de comunicar-se oralmente na área de turismo, por exemplo, ou por escrito em transações comerciais, no campo acadêmico, nas pesquisas bibliográficas, etc.

O ensino Instrumental de Língua Inglesa teve seu início no Brasil a partir dos anos oitenta em universidades e em escolas técnicas federais. Atualmente, os cursos de ESP são ministrados tanto em cursos de graduação quanto nos de pós-graduação devido à necessidade de leitura em LE por parte do aluno possibilitando acesso a informações científicas e tecnológicas (Silveira, 1999). Nesse contexto, a aula de Inglês Instrumental está voltada ao ensino de estratégias de leitura de textos autênticos<sup>5</sup>. Para justificar tal modalidade Paiva (1996) salienta que estatisticamente 85% dos artigos científicos e culturais publicados em periódicos estrangeiros ou nacionais são escritos em língua inglesa.

---

<sup>5</sup> São os textos não manipulados, selecionados de revistas e jornais populares e atualizados, de interesse geral.



Com relação ao desenvolvimento efetivo das atividades na abordagem instrumental, seja nos níveis de compreensão de leitura ou produção de texto, são levados em conta os esquemas mentais do aluno e suas estruturas cognitivas a fim de integrar o *input* aos seus conhecimentos prévios. Quanto ao estudo de gramática o ensino de leitura instrumental prevê apenas os aspectos que sejam funcionais para a leitura. Isto significa que são enfatizados os tempos verbais, a dêixis, os operadores lógicos, a estrutura textual, etc., ou seja, uma gramática do texto.

Por outro lado, o estudo de vocabulário é feito por meio de instrumentos, pistas ou “macetes” que permitem ao aluno inferir o sentido das palavras sem ter que recorrer sempre ao dicionário. Devido à necessidade de um conhecimento prévio a respeito do tema do texto, é recomendável a seleção de textos cujos temas sejam conhecidos pelos estudantes, especialmente nos estágios iniciais do ensino da leitura. Nicholls adverte que: *diante de textos com referenciais novos, o professor deve proporcionar uma interação com os alunos, de forma a discutir o tema, esclarecer conceitos e palavras desconhecidas, e, assim, ampliar os ‘schemata’ pertinentes a esse tema, de forma a promover a compreensão.* (2001: 104)

Mesmo diante do caráter objetivo e operacional da abordagem instrumental acreditamos que os propósitos do ensino-aprendizagem de ILE não devem limitar-se apenas ao estudo de texto e estratégias de leitura. Apesar das adversidades enfrentadas por professor e aluno na realidade escolar do Brasil, o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz precisa ser uma meta a se atingir para uma aprendizagem mais ampla e proficiente da LE.

A busca incansável dos lingüistas por uma abordagem de ensino que possa contemplar não apenas a competência lingüística do aprendiz de LE, mas também o desenvolvimento efetivo da sua competência comunicativa continua atuando e investigando novas

possibilidades como poderemos constatar através dos princípios norteadores da abordagem comunicativa que será apresentada a seguir.

## 2.9 Abordagem Comunicativa

As noções de competência e desempenho que marcam a teoria chomskiana de aquisição da linguagem causaram fortes impactos à Lingüística Geral e à Lingüística Aplicada. De certo modo, foram as reações de vários sociolingüistas, a exemplo do antropólogo Dell Hymes, que na década de 70 observou a insuficiência da noção de competência de Chomsky que não considerava os aspectos sociais e funcionais que envolvem o fenômeno “competência comunicativa”. Assim, Hymes (1972) incluiu em um só termo a noção de competência e *performance*<sup>6</sup>.

Na visão de Hymes, a concepção desenvolvida por Noam Chomsky encerra uma “abstração” que se distancia do processo interativo e dinâmico do evento “real” de comunicação. A concepção hymesiana de competência comunicativa abrange o conhecimento prático das regras psicológicas, aspectos culturais e sociais que integram e comandam o uso da fala num *frame* social.

Nesse sentido, salientamos a contribuição importante do lingüista aplicado inglês, Widdowson (1979) ao concentrar seus argumentos na distinção entre ‘*use*’ (relacionado à habilidade de comunicação) e ‘*usage*’ (referente à forma ou gramaticalidade). Esse autor chama a atenção ao fato de que esses elementos precisam estar associados para favorecer o desenvolvimento das habilidades de interpretação subjacentes.

Saville-Toike (2003), compartilhando dessa visão mais ampla de competência comunicativa enfatiza sua abrangência tanto com relação aos conhecimentos lingüísticos, quanto aos aspectos pragmáticos que estão associados a:

---

<sup>6</sup> Chomsky chama de Competência o domínio ou conhecimento de gramática do falante nativo, e a Performance é compreendida como a manifestação externa desse conhecimento.

...expectativa de quem pode ou não pode falar em determinadas circunstâncias, quando falar e quando permanecer em silêncio, para quem se pode falar, como se pode conversar com pessoas de diferentes *status* e papel social, quais são as convenções para tomada de turno na conversação, como pedir e dar informação...(p.18).

Esses elementos, entre outros, estão diretamente ligados ao uso efetivo da língua e de modo semelhante, estão também associados ao fator cultural. Trata-se, portanto, do aspecto da nossa competência que nos permite receber e interpretar informações e proceder à negociação de sentido entre os interlocutores dentro de um contexto específico. Nas palavras de Savignon (1983: 9) *a competência comunicativa é relativa, não é absoluta, e depende da cooperação de todos os participantes envolvidos.*

Desse modo, essa perspectiva difere da concepção de construto **intrapessoal** chomskiana, para um construto dinâmico e **interpessoal** que só pode ser observado por meio da *performance* de dois ou mais indivíduos num processo de comunicação. Esses conceitos, embora considerem a relevância da competência lingüística, que diz respeito ao conhecimento gramatical, também observam sua insuficiência para a interação social.

### 2.9.1 O movimento comunicativo

O chamado “movimento comunicativo” surge como resultado de uma convergência de teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas, cujo foco é centrado no discurso e no uso efetivo da língua, e não mais com o imanente código lingüístico postulado, principalmente pelos estruturalistas.

Historicamente, o grande movimento europeu de imigração dos anos 70 foi determinante para inovações importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como observa Silveira (1999, p.74)

Na Europa, devido ao grande movimento de imigração, ocorre uma busca de métodos mais eficazes que levassem as pessoas a dominarem não apenas o conhecimento gramatical de línguas estrangeiras que tivessem de aprender, mas que pudessem usar adequadamente estas línguas em situações reais (ou plausíveis) de interação social, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas, etc.

Portanto, é nesse contexto sócio-político e socioeconômico que nasce a abordagem comunicativa cujos conteúdos centrados em “atos de fala” evidenciam os aspectos lingüístico-comunicativos da vida cotidiana como seu principal objeto. A partir da década de 80 surgem diversos manuais didáticos dentro dessa perspectiva comunicativa e no Brasil é lançado em 1982 o primeiro programa de ensino de inglês utilizando essa abordagem, com a série “English in Brazil”, com exclusividade do Instituto de Idiomas Yázigi. Para as escolas regulares no primeiro e segundo graus é lançada a Coleção “Our Turn – the English we need”, (cf. Silveira, op. cit.).

Como as interações sociais dependem essencialmente da língua, fica evidente a necessidade de se desenvolver uma competência comunicativa englobando não apenas o conhecimento gramatical e lexical, mas, sobretudo, o uso social da LE. Assim, para interagirmos eficazmente nessa perspectiva, quatro fatores são imprescindíveis: um **contexto** ou situação; **participantes** ou interlocutores (geralmente desempenhando papéis sociais); um **tópico** ou assunto sobre o qual se fala; as **intenções** expressas pelos atos de fala dos interlocutores.

Além da competência gramatical, a competência comunicativa envolve outras duas importantes competências inerentes ao aspecto funcional da língua, que de acordo com Canale & Swain (1980), são:

- Competência sociolingüística, que é relativa aos componentes socioculturais e discursivos da língua e está submetida ao contexto social de uso;
- Competência estratégica que, por sua vez, pode utilizar-se de componentes verbais e não-verbais geralmente com a função de remediar falhas na comunicação.

Em outras palavras, esta última subcategoria é a competência que possibilita ao falante, a auto-correção, a habilidade de lidar com insuficiências de conhecimento e a

manutenção do fluxo comunicativo através de paráfrases, repetições, hesitação, anulação e predição, bem como as mudanças de estilo e registro.

É importante destacar que, ao contrário da visão monolítica da língua, da abordagem estrutural, que estabelece e defende a interdependência das quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever), na abordagem comunicativa o aprendiz pode desenvolver uma ou outra habilidade em decorrência de suas necessidades de uso da língua.

Do ponto de vista da aprendizagem, essa abordagem é contrária aos princípios behavioristas que preconizam a aquisição de hábitos através de condicionamentos. Na visão comunicativa a aprendizagem de LE é *um processo ativo que se realiza pela interação de elementos cognitivos (mentalísticos, internos) e sociais (externos)*, (SILVEIRA 1999, p. 76). São esses aspectos que revelam a grande semelhança entre a abordagem cognitiva e a comunicativa.

### **2.9.2 Meta comunicativa e papéis do professor**

É necessário frisar que os conhecimentos prévios que o indivíduo tem armazenado na memória em forma de esquemas, conceitos, imagens, etc. são considerados na abordagem comunicativa como base interativa para processamento das novas informações. O aprendiz precisa utilizar suas estratégias de aprendizagens para construir os novos conhecimentos e proceder à negociação de sentidos através da interação com o professor e colegas.

Evidentemente, as atividades propostas pelo professor devem levar em conta os esquemas prévios dos alunos, partindo sempre do universo cultural do aprendiz e, gradativamente, ampliando os conhecimentos ao longo dos diferentes estágios posteriores. É válido mencionar também que o papel do professor deixa de ser central, isto é, o de mero transmissor de conteúdo, típico da abordagem tradicional, para assumir papéis e posturas de natureza mais diversificada, como aponta Silveira (op. Cit.: 77).

- **Informante** dos itens lingüísticos a serem adquiridos;
- **Animador** das atividades, encorajando os alunos a participarem dos *sketches*, das dramatizações, tornando o ambiente o menos tenso possível;
- **Organizador** das tarefas, dos grupos, de atividades extra-sala de aula;
- **Coordenador** das discussões, debates simulados;
- **Observador** da participação dos alunos nas interações, sempre na perspectiva comunicativa, centrada mais no processo do que no produto;
- **Analista** das necessidades e interesses dos alunos para tornar o ensino o mais significativo possível;
- **Avaliador** do desempenho do aluno, utilizando para isso uma atitude reflexiva sobre sua atuação e a dos alunos.

Uma característica marcante na abordagem comunicativa é a distinção entre os conceitos de *aprendizagem* e *aquisição*, advertida por Krashen (1982), em que a aprendizagem é vista como processo consciente e artificial, enquanto a aquisição é um processo inconsciente e natural, fatores estes que explicam a maior durabilidade dos conhecimentos adquiridos.

### 2.9.3 Principais características da Abordagem Comunicativa

De forma sumária, algumas características que dão destaque à abordagem comunicativa em relação às outras são:

- A meta a ser alcançada é a competência comunicativa e estratégica. O contexto social e o conhecimento prévio, além das formas lingüísticas são determinantes para a construção de significado.
- O falante necessita, além das funções comunicativas, o conhecimento das diferentes formas e respectivos sentidos como base para se atingir os propósitos comunicativos de maneira eficaz. Assim, ao fazer uma predição a respeito do tempo, o falante pode dizer: “*It may rain tomorrow*” ou “*Perhaps it will rain*” ou ainda, “*It’s probably*

*going to rain*". Observa-se nesse ínterim, que a mesma estrutura como *may* exerce diferentes funções, como fazer predições: "*It may rain tomorrow*", ou dar permissão: "*they may sit in the back*". O falante pode pedir permissão usando *may*, mas se o interlocutor for alguém conhecido, íntimo, ou se a situação for informal ele provavelmente usará *can*: "*Can I have a piece of fruit?*" (Larsen-Freeman, 1986).

- A língua passa a ser mais autêntica e significativa, além de uma realidade possível para o aluno.
- Os materiais e métodos são elaborados de forma a contemplar diferentes variantes lingüísticas, determinadas pelas condições sociais e pragmáticas em que o discurso ocorre.
- Além do encorajamento por parte do professor para as tentativas de comunicação do aluno, há o incentivo a automonitoração de sua própria produção.
- O uso da língua comunicativamente através de jogos, as dramatizações e tarefas de solução de problemas são determinantes para tornar a aprendizagem consciente e significativa.
- A assimilação da informação tem suas bases naquilo que o aprendiz já sabe, e a partir daí são construídos novos conhecimentos.
- A língua materna é usada como um recurso para explicar as atividades e verificar a compreensão, porém de modo gradual, ou seja, sem uso excessivo.
- As quatro habilidades são apresentadas desde o início, de modo concomitante, sem a necessidade de priorização de uma sobre a outra.
- A produção da língua é estimulada pelo ensaio e erro. Há tolerância dos erros lingüísticos que são considerados como parte natural do desenvolvimento das habilidades comunicativas.

- A troca de idéias e opiniões, nas atividades comunicativas, favorece ao aluno a expressão de sua individualidade, além de acentuar sua autoconfiança nas oportunidades interativas e cooperativas que desenvolve com seus pares e com o professor.
- Na avaliação de aprendizagem é considerada não apenas a correção lingüística, mas a fluência e a competência comunicativa.
- Os aspectos culturais, bem como o estilo de vida do falante nativo são relevantes na atividade comunicativa, inclusive a linguagem não-verbal.

Portanto, as reflexões apresentadas neste capítulo buscaram mostrar o processo histórico e evolutivo do ensino de LE ao longo do século XX e sua extensão, reflexos e influências nas abordagens mais correntes nos dias atuais. É importante perceber como o processo aconteceu de modo empírico-científico, por assim dizer, em que cada nova abordagem surgia em decorrência da necessidade circunstancial e prática de uso da competência comunicativa de uma determinada língua, além da busca por meios inovadores que tornassem possível a eficiência do ensino-aprendizagem da LE.

Abordagens como a cognitiva que apesar de rejeitar as influências e limitações do estruturalismo e dos princípios behavioristas, e até mesmo com os impactos e reflexos provocados na Lingüística Aplicada pela perspectiva chomskiana da GGT<sup>7</sup> (Gramática-Generativa Transformacional), ainda não teriam sido suficientes para atender às expectativas de uma aprendizagem da língua, de modo eficaz e significativo, de fato.

Por conseguinte, aspectos sociais inerentes aos “atos de fala” fizeram surgir abordagens mais preocupadas com uma concepção de aprendizagem que levasse em conta a relevância dos aspectos sócio-interacionais. Mais recentemente, embora aparentemente aceita como abordagem mais próxima do que se poderia chamar de “ideal” surge a abordagem

---

<sup>7</sup> Pela Gramática Gerativa Transformacional, postulada por Noam Chomsky, a língua é vista como um processo criativo e inovador, dentro dos limites da gramaticalidade.



comunicativa, caracterizada pelo “ecletismo” no que se refere à utilização de métodos, técnicas e tudo o que há de proveitoso e positivo oferecido por abordagens anteriores.

Contudo, diante de todo o exposto não se pode evitar a indagação: que elemento negativo ou causador de ineficiência do ensino-aprendizagem de LE será a motivação para a necessidade de se criarem outras abordagens? O tempo, o desenvolvimento científico, a experimentação e a inquietação dos lingüistas e outros pesquisadores em busca de explicar e melhorar esse processo, certamente, dirão.

O capítulo seguinte apresentará uma reflexão sobre um dos mais importantes fatores que determinam a qualidade das intervenções pedagógicas sobre o ensino de línguas estrangeiras na realidade brasileira. Trata-se da formação do professor de ILE e respectivas competências. Serão feitas discussões a respeito do que as pesquisas revelam e sugerem sobre o processo de preparação para o ensino de língua inglesa por parte das universidades, além da importância da formação continuada desse profissional.

## CAPÍTULO III

### Formação Acadêmica do professor de ILE

Ainda é uma realidade no sistema educacional do Brasil a falta de uma formação acadêmica que atenda ao perfil do professor de LE traçado pelos PCNs, que possibilite as mudanças pretendidas para a melhoria do ensino no contexto social brasileiro.

A importância, pois, do saber docente mencionado por Lüdke (2001), de um modo geral tem se destacado como objeto de estudo por pesquisadores contemporâneos como: Stenhouse (1975), Schön (1983), Zeichner (1993), Elliot (1998), Erickson (1986) e Shulman (1999), no âmbito internacional e no Brasil por Demo (1994), Geraldi (1998), André (1999), Almeida Filho (2000, 2002), Moita Lopes (1993), entre outros que defendem a pesquisa docente como fator determinante no permanente processo de formação do professor.

Lüdke (2001) ao tecer comentários sobre a obra de Schön "*Reflective Practitioner*" de 1983 que desencadeou a idéia de professor reflexivo e sua importância para o desenvolvimento profissional do educador salienta com muita propriedade que foi a partir da difusão dessa idéia que a 'reflexão' assume caráter de componente imprescindível no processo permanente de formação e preparação para o trabalho do bom professor.

No campo específico do ensino-aprendizagem de LE, essa idéia de ensino reflexivo tem sido bastante difundida pelas pesquisas de Zeichner, (1983), Freeman (1996), entre outros, sendo vista como um eficiente meio de ajudar ao professor a melhorar sua prática docente. É na observação dos problemas que surgem na sala de aula e na busca de solução que se fundamentam a pesquisa e a reflexão sobre o 'fazer' pedagógico do professor.

No prisma desses pesquisadores a sala de aula é tomada como um grande laboratório em que a experiência de ensino-aprendizagem é o principal objeto de estudo na sua forma mais real e pragmática.

Contudo, o curso de Letras oferecido pela maioria das universidades brasileiras com licenciatura em Português – Inglês ainda necessita de reformas e adequações para atender às demandas de conhecimentos e ações educativas para uma formação docente de qualidade satisfatória. Os resultados das recentes avaliações realizadas pelo MEC, através dos chamados “provões”<sup>8</sup>, apontam índices alarmantes, ao mesmo tempo em que revelam a situação precária porque passa o setor de formação docente em várias regiões do país.

É urgente a necessidade de reformas educacionais na maioria das instituições públicas brasileiras, além da avidez por maiores investimentos financeiros para novas universidades e o indispensável apoio à pesquisa e extensão.

Por outro lado, a estagnação do currículo do curso de Letras, como salienta Almeida Filho (2000), em muitas universidades, no mínimo compromete seriamente a boa formação docente para uma concepção de aprendizagem de LE que possa ser significativa. A atualização desse currículo deve priorizar a qualidade docente do futuro professor de ILE.

A propósito da relevância de um currículo atualizado e adequado às mudanças econômico-sócio-culturais da era tecnológica, McLaren e Giroux (2000, apud, Celani, 2002, p. 322), destacam:

O currículo torna explícito qual o conhecimento válido para o professor, o que é ensinar-aprender naquele contexto particular, quais são os papéis dos alunos e do professor, quais as formas de verificar o aprendizado, que concepções epistemológicas são vistas como válidas ou não, e, como resultados, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam.

É, portanto, a formação universitária e os conhecimentos e experiências acadêmicas do professor de inglês, como um agente reflexivo e crítico da sua ação educativa que o conduzirá ao êxito de sua atuação pedagógica e aperfeiçoamento profissional através da sua inserção nas atividades de pesquisa e acesso à formação continuada efetivamente. Uma perspectiva de aprendizagem de ILE que visa à competência comunicativa como principal meta não poderia

---

<sup>8</sup> Dados obtidos através do site: <http://www.mec.gov.br/superior/provao/default.asp>

deixar de refletir as influências da qualidade da formação do professor, bem como a identificação deste profissional com os princípios dessa concepção de ensino-aprendizagem que, como observa Celani (1984), não poderia prescindir de um perfil compatível com uma proposta educativa que atenda aos anseios da sociedade seja ela: cognitivista, sócio-cognitivista, sociointeracionista, construtivista, ou sócio-construtivista, que exige do professor uma identificação *a priori*, desenvolvimento e preparação para o trabalho educativo, reflexivo e crítico de sua prática, e que desse modo, possa também construir seu perfil identitário como profissional da educação.

Nesse sentido, vemos que o papel da formação acadêmica do professor de ILE não poderá avançar para nenhuma proposta de ensino mais inovadora se estiver estagnada numa concepção de ensino docente simplesmente voltada para *a recepção e a transmissão de um conhecimento pronto* (Celani, 1984, p. 320). Ao refletir as repercussões dos avanços nas pesquisas em Linguística Aplicada ao ensino de LE, e ainda preocupada com a importância de uma melhor preparação para o futuro professor, Celani (2000, p. 25) ainda questiona:

Até que ponto a Universidade está preparando os futuros professores para lidarem de maneira efetiva com as questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída, elemento essencial no desempenho de todas as atividades humanas, em seu trabalho futuro em sala de aula? É necessário começar a educação para uma conscientização para os problemas de aquisição-aprendizagem tanto da LM quanto de uma segunda Língua enquanto o futuro professor ainda está em formação na graduação.

Evidentemente ou muito provavelmente, o professor de LE que receber uma preparação profissional com características tradicionais e/ou ultrapassadas, irá certamente, reproduzir na sua sala de aula os reflexos dessa “formação docente”.

Desse modo, um ensino-aprendizagem de ILE envolve muito mais do que a definição de papéis e perfil identitário do professor frente à ação de ensinar-aprender, em si, mas, sobretudo, à aquisição das competências indispensáveis para o ofício de um ensino voltado

para a visão sócio-cognitiva e sociointeracionista que embasam a concepção comunicativa de aprendizagem de LE.

### 3.1 Competências do professor de ILE

O termo “competência” no que concerne ao papel do professor de LE no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem vai além da competência lingüístico-comunicativa como pré-requisito primordial. Para Almeida Filho (2002) há uma competência básica que está ligada às abordagens de ensino do professor, chamada de *competência implícita*, que se constitui de *insights*, crenças e também decorre das próprias experiências de aprendizagem e de ensino do professor.

Essa competência implícita de ensinar línguas, acompanhada da competência lingüístico-comunicativa, já ofereceria ao professor as condições de ensinar a língua, porém, como afirma Almeida Filho (2002: 20):

...num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseado em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós.

Entretanto, de acordo com o referido autor, para que o ensino seja orientado de forma consciente pelo professor, de modo a alcançar as metas a que se propõem, isto é, o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas do aluno de forma significativa entre outros objetivos do ensino, o professor precisa desenvolver a *competência aplicada*. É essa competência que torna o professor de LE capaz de ensinar baseado naquilo que sabe conscientemente. Almeida Filho (op. cit.) chama esse componente que integra as competências do professor de LE de *subcompetência teórica*, que lhe permite articular no

discurso, explicações plausíveis de porque ensina do modo como ensina justificando também os resultados do ensino.

O citado autor ainda acrescenta outra competência que fundamenta às demais e que do seu desenvolvimento depende toda a elevação do professor de LE a níveis mais altos de consciência e fruição profissional. Trata-se da *competência profissional* que podemos definir como a capacidade do professor de atuar na área de ensino de línguas, de forma consciente dos seus deveres, do seu potencial, além da importância do seu papel social.

Nesse ínterim de informações, não podemos negar a relevância dessas competências para situar o professor de LE no espaço social para um exercício pleno do seu ofício. Porém, é preciso encarar o abismo existente entre o que se pode chamar de ‘formação ideal’ ou pelo menos adequada para se fazer fluir um ensino-aprendizagem significativo da língua, e a realidade ou as condições reais em que se encontram esse ensino no contexto educacional brasileiro, tanto por parte das instituições formadoras quanto pela prática sem a devida formação.

Desse modo, podemos observar que a formação continuada, por exemplo, é uma espécie de ‘sonho de consumo’ de muitos professores que ocorre muito mais pela expectativa de um acréscimo nos ganhos salariais, com mudanças de nível profissional, do que mesmo pela necessidade e motivação para ampliar e atualizar seus conhecimentos. Além disso, a falta de informação, de recursos financeiros, de tempo pela sobrecarga de trabalho, entre outros fatores, são algumas das causas da não participação do professor de LE em cursos de extensão ou pós-graduação.

Segundo Cavalvanti e Moita Lopes (1991) a ênfase dada ao desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, pelos cursos de formação de professores de línguas, embora vise à melhoria do ensino, não enfatiza também a importância da reflexão sobre a prática. Esses autores criticam o pouco tempo destinado à disciplina Prática de Ensino (apenas um ano

num total de quatro) em que o desenvolvimento da disciplina, muitas vezes, restringe-se a fornecer para o professor em preparação uma espécie de receituário de atividades para a sala de aula.

Essas questões reafirmam a necessidade de um olhar atento à não aquisição dessas competências e ao despreparo do futuro professor de ILE, que precisam ser reconhecidas não como um problema de natureza particular ou individual do professor, mas como uma questão que remete a outras instâncias superiores como à formação docente do professor de Prática de Ensino das universidades.

Tratando da falta de formação específica do docente para ministrar a disciplina Prática de Ensino, Filgueira dos Reis (1992) alerta para a falta ou inexistência de cursos para formar o professor de Prática de Ensino de Língua Inglesa. A citada autora salienta ainda a baixa participação desses profissionais do ensino de línguas em cursos de pós-graduação e em eventos alusivos à disciplina, além da falta de recursos didáticos e materiais de pesquisa. Evidentemente, podemos concluir que um ‘formador’ despreparado dificilmente conseguirá preparar, de maneira satisfatória, um futuro formador.

Diante dessa realidade, na qual os cursos de formação docente nem sempre cumprem seu papel do modo esperado, as idéias difundidas por autores como Krashen (1982) com a teoria do monitor, em que as atitudes negativas que ocorrem no processo de aprendizagem podem bloquear a motivação para aprender; a idéia da reflexão sobre a prática, o professor reflexivo de Schön (1992); o postulado do professor pesquisador de Zeichner (1998); e a teoria da auto-monitoração de Richards e Farrel (2005), entre outros meios de tentar compreender e melhorar o processo de ensinar-aprender LEs podem ser determinantes para que a formação do professor de inglês não estacione nos limites da conclusão de sua formação docente, mas possa continuar em formação aperfeiçoando-se permanentemente ao longo do ofício de ensinar-aprender.

### 3.2 Princípios do ensino de ILE

As questões levantadas no tópico anterior em que refletimos sobre as condições concernentes à formação acadêmica mais corrente no contexto brasileiro, além da chamada de atenção para a qualificação e desenvolvimento das competências essenciais para o futuro professor de ILE, remetem-nos a lançar um olhar mais atento aos princípios que norteiam o ensino de LE e à relevância desse conhecimento para o professor.

Ao refletir sobre os princípios do ensino de LE, não se pode negar o mérito das diversas abordagens e métodos de ensino e suas marcas históricas, sobretudo, nos anos que sucederam a II Guerra Mundial, além da contribuição desses métodos e abordagens para a evolução e desenvolvimento das ciências linguísticas.

De acordo com Nicholls (2001), foram as pesquisas linguísticas realizadas nas últimas décadas com seus *insights* investigativos sobre o processo, que desencadearam tantos avanços e inovações relevantes. Contudo, o manancial de informações e contestações de teorias e metodologias de ensino chegam a influenciar as decisões didáticas do professor, principalmente o que se inicia como professor de língua estrangeira.

As práticas em sala de aula de língua inglesa, por exemplo, têm sido alteradas num ritmo frenético e efêmero demais, comprometendo a estabilização dessas abordagens. Tais fatores aumentam a responsabilidade do professor no que se refere aos seus conhecimentos sobre os avanços e as novas descobertas e contribuições para promover a eficiência do ensino. Questões do tipo, o que e como se deve ensinar a LE, meios adequados para desenvolver as habilidades comunicativas e atender expectativas do aluno e do próprio ensino, devem ser refletidas cuidadosa e permanentemente pelo professor.

Diante da pertinência dessas e de outras questões que determinam ou caracterizam a atuação profissional do professor de LE, acreditamos que um conhecimento dos princípios de



ensino poderá oferecer às escolhas das abordagens e metodologias do ensino desse professor, além de proporcionar à sua prática um caráter cada vez mais científico e menos aleatório e intuitivo.

Assim, apresentaremos princípios elaborados por Brown (1994) apud Nicholls (2001), que embora tenham sido elaborados para contemplar o ensino de uma segunda língua, foram adaptados ao ensino de inglês como língua estrangeira, compatível com a realidade brasileira.

Além disso, o saber de todo professor em qualquer área de atuação, constrói-se principalmente, no seu fazer pedagógico ao longo da sua experiência de ensino, estudos e pesquisas.

### 3.2.1 Princípios Cognitivos

Esses princípios estão relacionados aos processos mentais que integram o fenômeno aprendizagem da língua.

- Princípio da Automaticidade

A automaticidade aparece como primeiro princípio em que o domínio inicial de algumas formas lingüísticas vai gradualmente aumentando e se transformando em expressões comunicativas relativamente ilimitadas. É importante mencionar os processos mentais como percepção, o processamento, o armazenamento e a recuperação posterior. Somente através da prática, a produção dessas formas e sua compreensão poderão tornar-se automáticas. O *uso comunicativo (use)* que se faz da língua deve ser a prioridade dada pelo professor.

- Responsabilidade do aluno

De acordo com esse segundo princípio cabe ao professor somente a tarefa de monitorar a aprendizagem do aluno e fornecer-lhe as devidas orientações, bem diferente do que ocorria por influência do Behaviorismo. O aluno passa a ter total controle da própria

aprendizagem num caráter metacognitivo, e a participação ativa desse aprendiz no processo de construção do novo conhecimento é indispensável.

- Aprendizagem Significativa

Esse princípio, baseado na teoria cognitiva de aprendizagem verbal, defende e preconiza a importância das atividades significativas, como forma de viabilizar a retenção do novo conhecimento (Ausubel, 1980), rejeitando as atividades de memorização (*rote learning*). Do ponto de vista desse princípio a aprendizagem é resultante da associação que se faz entre as novas informações (*inputs*) e o conhecimento pré-existente na estrutura mental do aluno.

Quanto à sua aplicação, os exercícios são elaborados envolvendo as funções e noções comunicativas da língua. Os exercícios em forma de (*drills*) devem ser evitados para dar lugar a atividades mais significativas.

- Investimento Estratégico

O ensino de LE deve ter como parte integrante de seus objetivos não apenas a transmissão de conhecimento, mas a permissão para que o aluno participe ativamente do processo, investindo seu tempo, esforços e atenção para viabilizar a aprendizagem proficiente da língua. O aluno precisa estar ciente de suas próprias estratégias e da utilização das mesmas para a aprendizagem. O professor deve considerar os diferentes estilos e preferências de aprendizagem dos alunos, fornecendo uma variação de procedimentos didático-pedagógicos que contemplem atividades visuais, auditivas, trabalhos individuais, em dupla, grupos, etc.

### **3.2.2 Princípios Afetivos**

- A Motivação Intrínseca

Essa motivação é determinante para o desempenho satisfatório do aluno no processo de aprendizagem da LE. Ela é geralmente alimentada pelas necessidades do aprendiz e seu interesse em aprender. As atividades lúdicas como jogos didáticos, por exemplo, devem fazer

parte do planejamento do ensino para desenvolver no aluno uma auto-imagem positiva. As recompensas oferecidas para reforçar a aprendizagem, não devem ter o mesmo caráter dos condicionamentos operantes behavioristas, podendo ser controladas e suficientes apenas para tornar o aluno confiante de sua própria capacidade.

- A Antecipação da Recompensa

Esse princípio é considerado como um fator poderoso no direcionamento dos esforços do aprendiz. Não se pode negar que as ações que executamos no dia a dia são virtualmente inspiradas e determinadas pelos propósitos adotados previamente. As metas a serem alcançadas e suas conseqüências servem de motivação para o esforço dispensado. O mesmo ocorre no processo ensino aprendizagem de uma LE.

Na sua aplicação, o professor precisa conscientizar o aluno da importância da aprendizagem da LE, além dos seus benefícios de longo prazo, que podem ser vistos como recompensas pelo esforço empreendido.

- O Princípio do Ego Lingüístico

Este é baseado na premissa de que a aprendizagem de uma LE, inevitavelmente, afeta o modo de pensar, agir e sentir do aluno, desenvolvendo assim, uma nova identidade. Curiosamente, esse novo “ego”, intimamente ligado à LE tende a ser a origem de inibições que geralmente interferem na aprendizagem.

Portanto, o professor precisa estar ciente desses fatores, percebendo que a inibição é natural no processo, adotando uma atitude atenciosa de apoio afetivo e empatia, evitando atingir negativamente esse ego.

- Auto-Confiança

Outro princípio determinante para o sucesso da aprendizagem é o da Auto-Confiança. Através desse princípio, uma parte significativa do êxito na aprendizagem do aluno é decorrente da confiança que ele tem na sua própria capacidade de aprender. O professor fica

responsável em dar apoio verbal (você é capaz!) e não-verbal ao aluno, visando o êxito na aprendizagem.

A falta de auto-confiança “afeta os filtros afetivos”, nos dizeres de Krashen (1982), contribuindo, dessa forma, para a criação de obstáculos e a “fuga” nas participações.

- O Princípio dos Riscos

A ação desse princípio é tão importante que ele pode ser considerado como o “pulso” da autoconfiança. Geralmente, o aprendiz bem sucedido é aquele que se habituou a correr riscos, a despeito de suas eventuais limitações lingüísticas. Ele é consciente de sua fragilidade, mas ao mesmo tempo, acredita no seu potencial para aprender e superar dificuldades. Cabe ao professor, ao contrário da busca pela correção absoluta, encorajar o aluno a tomar iniciativa de falar o idioma, arriscando perguntas e respostas, mesmo sem o domínio suficiente das estruturas.

### **3.2.3 Princípios Lingüísticos**

- Associação Língua-Cultura

Esse princípio parte da premissa de que não se pode dissociar língua de cultura. Assim, o ensino de LE é acompanhado direta ou indiretamente de um complexo sistema de costumes e traços culturais, valores e estilo de vida dos nativos da língua, que geralmente integram os conteúdos lingüísticos. Para sua aplicação, o professor deve observar e discutir as diferenças sócio-culturais entre os usuários da LE em relação aos da LM. É preciso enfatizar ainda que as culturas são apenas diferentes, e não necessariamente melhores ou piores.

- Efeito da Língua Materna

A LM tem efeitos importantes sobre a produção e recepção das novas estruturas na aprendizagem de uma LE. O aluno recorrerá à LM, sempre como uma base de apoio para assegurar o uso do novo sistema lingüístico. Essa interferência poderá facilitar ou dificultar a

produção e a compreensão da LE. Essas dificuldades devem ser sanadas com naturalidade e gradualmente, por serem inerentes ao processo. Somente através da prática, evitando-se que o aluno use a tradução para a LM como “muleta”, o professor deve incentivar o aluno, criando condições para que ele acostume-se a pensar diretamente na LE. Um exemplo típico dessa interferência pode ser notado quando o aluno diz “*you is my friend*”, em vez de “*you are*”, por relacionar a estrutura verbal “*is*”, ao “*é*” do uso informal da LM, que usa a mesma flexão na segunda e terceira pessoa do singular (*você é, ele é, ela é*).

- Princípio da Interlinguagem

Esse princípio considera o caráter gradual e sistemático que marcam o processo de aprendizagem da LE, desde o desempenho “nulo” até a proficiência total do aprendiz. É nesse *continuum* que acontece o desenvolvimento das habilidades lingüísticas. É também nesse percurso, que compreende diversos níveis e estágios de aprendizagem que se estabelece a interlinguagem.

O professor pode perceber as saliências de cada estágio pela capacidade que o aluno demonstra de, num determinado momento, usar a mesma estrutura para todos os casos, como (“Does John can sing?”). Esse erro pode ser proveniente do não conhecimento das peculiaridades concernentes ao uso e função do verbo modal “can”. É extremamente importante que o professor ajude o aluno a compreender que esse tipo de erro não é condenável e que a apreensão de novas estruturas lhe dará suporte necessário para a correção. O professor deve sempre considerar o que regem os princípios do Ego Lingüístico, da Auto-Confiança e dos Riscos, para não inibir a capacidade do aprendiz de enfrentar os desafios que essas competências lhe reservam.

- Princípio da Competência Comunicativa

Como essa competência é a principal meta do ensino de LE, não só os elementos lingüísticos, mas os aspectos culturais, pragmáticos, sociais, psicológicos e estratégicos

devem ser levados em consideração. O uso comunicativo (*use*) deve ser mais enfatizado em relação ao uso da gramática (*usage*).

O Professor deve ver o ensino gramatical apenas como um dos componentes do currículo de LE, considerando com a devida importância os aspectos sociais, culturais, pragmáticos, etc. Ao desenvolver esses componentes, é essencial lembrar os aspectos psicomotores, como a pronúncia e a entoação, por serem determinantes na sinalização de sentido.

Esses princípios, portanto, apesar de não garantirem a eficiência do desenvolvimento satisfatório das habilidades lingüístico-comunicativas da LE, poderão auxiliar o professor nos procedimentos teóricos e técnicos que orientam seu crescimento através da prática do seu ofício cotidianamente em sala de aula, visando à proficiência lingüístico-comunicativa do seu aluno.

### **3.3 A interação comunicativa nas aulas de ILE**

Queremos centrar nossa atenção nesse tópico ao papel da interação professor-aluno como principal canal mediador da construção de sentido significativo em sala de aula. A aprendizagem de ILE e a assimilação de suas estruturas lingüísticas e funcionamento competente na comunicação é sempre um apelo ao instinto desafiador e às inteligências múltiplas (Antunes, 2001), que marcam a cognição humana.

O termo Língua estrangeira, em concordância com Almeida Filho (2002), envolve uma carga conceitual bastante complexa que precisaria ser *a priori* compreendida e refletida pelo professor no processo de aprender a ensinar, de forma permanente. Nessa mesma perspectiva o referido autor adverte que a aprendizagem de uma nova língua vista como processo de (re)construção do conhecimento, troca de experiência e de informações, deve ocorrer numa matriz comunicativa de interação social.

Desse modo, a aprendizagem da LE vista como negociação de significados e construção de conhecimento do professor e do aluno em sala de aula passa a ser considerada uma das principais características do processo interacional. Nesse processo não se pode centrar o ensino nem no aluno, nem no professor, uma vez que o conhecimento é construído conjuntamente (Eduards & Mercer, 1987).

Compartilhamos também da visão de Bruner (1986) e Vygotsky (1978) ao entenderem a educação como resultado da interação entre alunos e professores que participam de um processo cultural e social de construção de conhecimento conjunto. Essa visão contrapõe-se ao ponto de vista piagetiano em que o aluno é visto como *organismo solitário ao qual é dada a tarefa de aprender e o professor como aquele que apresenta atividades que vão facilitar a aprendizagem* (MOITA LOPES, 1996: 96).

Para Vygotsky (1978) a aprendizagem conduz para o desenvolvimento do indivíduo através da internalização gradual de processos cognitivos que são ativados por meio da interação social. É preciso entender que a relação interacional como mediadora da construção de sentido e conhecimento entre professor e aluno não desconsidera a assimetria entre esses agentes.

Não se pode ver a interação como atividade simples e fácil de operacionalizar-se. É justamente a relação assimétrica que muitas vezes dificulta o processo interacional. Nessa relação o professor possui um conhecimento que o aluno não tem e, portanto, a função básica do professor ao auxiliar o aluno a compartilhar do novo conhecimento é nos dizeres de Bruner (1985: 24), a de *construir andaimes para o aluno aprender*.

Assim, ao desenvolver o controle consciente sobre o conhecimento construído o aluno passa a compartilhar também dessa competência. Vale salientar que nem sempre esse processo se realiza de modo consciente. Por isso a importância dos cuidados que o professor

de ILE deve ter ao desempenhar sua função de mediar o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno através da interação em sala de aula.

As competências e habilidades do professor no sentido do trato psicopedagógico de interagir com o aprendiz, e as competências desse profissional no que se refere aos princípios norteadores do ensino precisam ser consideradas, de modo que a interação aconteça sem a interferência negativa de atitudes marcadas pelo “poder” e “detenção do saber” que tem caracterizado a assimetria professor-aluno.

A importância, portanto, das atividades em sala de aula de ILE, que envolvam habilidades de *listening / speaking*, por exemplo, precisam ocupar seu espaço próprio e serem consideradas pelo professor como meios imprescindíveis para a aquisição da proficiência oral do aluno através da interação comunicativa.

O desenvolvimento da competência comunicativa pela interação pressupõe que o professor adote uma postura bastante comunicativa, enfatizando em suas abordagens de ensino o desenvolvimento das competências de ouvir / falar que, como observa Santos (1980, p.61), *a primazia dada à aprendizagem escrita sobre a oral tem sido a maior causa de insucesso na assimilação dos hábitos fonéticos-nativos da língua estrangeira.*

Harmer, ao tratar da importância da formação acadêmica e competências lingüístico-comunicativas do professor de LE, lembra que *o professor será o modelo de língua que o aluno deverá atingir*, (1991, p. 22).

### **3.3.1 O professor comunicativo**

Embora haja inúmeras polêmicas e críticas em torno do conceito do que venha a ser comunicativo em sala de aula, devido à natureza de sua abrangência, cf. Widdowson (1979), Johnson (1981), Santos (1980), Almeida Filho (1986), o termo ‘comunicativo’ está centrado, neste trabalho, nas abordagens de ensinar que priorizem a verbalização e o uso mais constante – não necessariamente exclusivo – da língua ensinada.



Sendo assim, um professor comunicativo pode ser aquele que não se limita apenas ao ensino de formas gramaticais da linguagem (*usage*), ou seja, a desenvolver o ensino-aprendizagem da nova língua numa abordagem gramaticalista e explanada somente na língua materna do aluno. Não se trata evidentemente, de subestimar a importância do estudo das estruturas gramaticais, levando-se em consideração a afirmação de Davies (2004), ao enfatizar que um domínio dessa área seja determinante para se atingir um bom nível de competência comunicativa na LE.

No entanto, o professor de inglês comunicativo precisa desde os primeiros contatos com as turmas, adotar hábitos de interação comunicativa (*use*) através da linguagem oral, em situações simples do dia a dia dentro e fora da sala de aula, como: ao cumprimentar os alunos, nos faticismos com outros professores de inglês, ao pedir ou dar informações simples, nas despedidas, etc., de modo a criar as condições preliminares, favoráveis e essenciais, que irão propiciar o processo de ‘desestrangeirização’ da LE, cf. Almeida Filho (2002).

### **3.3.2 Competências comunicativas do aprendiz de ILE**

O modelo de competência comunicativa para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE passou a ser sistematizado por Canale e Swain (1980) no Canadá sendo modificado anos depois por Canale (1983), através da integração das quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever. Essas habilidades envolvem quatro componentes fundamentais: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica, que já foram discutidas no capítulo anterior.

Chamamos a atenção nesse tópico sobre os cuidados que o professor de inglês precisa ter com relação às habilidades e competências comunicativas a serem desenvolvidas no aluno no decorrer dos seus estudos da língua, devido às suas complexidades enquanto fenômeno

cognitivo. Essas complexidades jamais poderão ser ignoradas pelo professor e exigem um estudo e uma reflexão permanentes sobre as dificuldades do processo. A troca de experiência com outros professores pode ser determinante para a superação dos problemas, pois o êxito da aprendizagem de ILE não deve ser visto como resultado da ação isolada de um professor.

Ressaltamos aqui, alguns cuidados que se deve ter para não privilegiar uma habilidade da linguagem em detrimento de outras. As habilidades comunicativas: *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler), e *writing* (escrever), precisam ser vistas considerando seu caráter inter-relacional, isto é, num eixo de *continuum*, e não numa relação dicotômica.

Não obstante, o “ouvir” (*listening*), por exemplo, precisa ser reconhecido pelo professor de LE, como primordial na aquisição da LM do aluno (Kendon, 1993), (Tomasello, 2003), devido ao fato de, já na fase do “manhês”, (a linguagem da mãe dirigida ao bebê), é quando se inicia esse processo ontogenético da aquisição da linguagem pela interação mãe-bebê. É, pois o ‘*listening*’, a primeira habilidade que se ativa e se desenvolve na criança.

Desse modo, o fenômeno de apropriação da LE, também não deve prescindir do desenvolvimento dessa habilidade comunicativa – ‘*listening*’. Sem ouvir os sons da LE, cujo principal referente comunicativo para a maioria dos alunos é, sem dúvida, o professor, (Santos,1980), tornar-se-ia inviável a habilidade “*speaking*” (falar), que no processo natural da aquisição da linguagem pode ser vista como decorrente de uma contínua exposição ao “*listening*”.

A sala de aula é o principal ambiente, e nem sempre adequado dessa dinâmica interacional, o palco em que professor e aluno desempenham e protagonizam a construção de significados e o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativas da LE. O professor com sua dinâmica e criatividade deve encorajar e estimular o potencial cognitivo do seu aluno (Krashen,1982), para uma compreensão gradativa do “*listening*”, e para contemplar o princípio dos riscos em que o aprendiz começa a expressar-se oralmente na LE.

Para isso, a ‘gestualidade’, expressão corporal, a mímica, o uso de imagens, e tantas outras “*multimodalidades da atividade oral*” (Dionísio, 2005), podem contribuir de forma relevante, para que o desempenho do professor viabilize significativamente o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno e o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa questão crucial do desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativas do aprendiz, faz-se necessário evidenciar que as habilidades de leitura “*reading*” e de escrita, “*writing*”, devem ser tratadas pelo professor de LE, com a mesma importância das habilidades orais, precisando ser devidamente contempladas durante as ações comunicativas ou através de atividades integradas e complementares.

## CAPITULO IV

### Contexto Situacional e Metodologia da Pesquisa de Campo

O foco principal das investigações da presente pesquisa é o Ensino Médio da rede pública Federal e Estadual de Palmeira dos Índios-AL. As escolas pesquisadas foram: o CEFET-AL – Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – Unidade Descentralizada de Palmeira dos Índios, e o Colégio Estadual Humberto Mendes, por serem essas escolas que atendem às demandas de escolaridade do Ensino Médio tanto locais, como de cidades circunvizinhas.

Os dados foram coletados através de observações de aulas e de questionários, aplicados com suas respectivas especificidades investigativas, destinadas a professores e alunos dos primeiros anos do Ensino Médio das escolas mencionadas. No total foram observadas 8 (oito) aulas, sendo 4 (quatro) em cada escola, e foram colhidas informações de 10 (dez) professores de Língua Inglesa entre as duas escolas. O número total de alunos entrevistados através dos questionários foi de 133 (cento e trinta e três), sendo 64 (sessenta e quatro) do CEFET e 69 (sessenta e nove) do Colégio Estadual Humberto Mendes.

Os questionários foram compostos de 10 (dez) questões para o professor e 14 (quatorze) para os alunos. As questões elaboradas para os alunos foram divididas em duas partes: a primeira denominada de dados preliminares, em que o aluno informa se sua experiência de estudo foi sempre na rede pública ou particular e desde que série ele estuda inglês ou outro idioma.

A segunda etapa, chamada de dados complementares, enfatiza as questões mais específicas da experiência de estudo e aprendizagem da língua inglesa do aluno, como: a importância de se estudar inglês; sua avaliação do processo de ensino aprendizagem de ILE, do próprio desempenho e a *performance* dos seus professores; sua avaliação do ambiente escolar; desenvolvimento das habilidades comunicativas, entre outras, bem como suas

opiniões diante de possíveis dificuldades do processo de ensino, e suas expectativas no que tange às mudanças para tornar a aprendizagem uma experiência de sucesso.

O questionário destinado a colher dados do professor buscou saber informações sobre sua formação acadêmica e continuada para o ensino de Língua Inglesa; sua opinião sobre o ensino da LI entre a rede pública e particular com relação às semelhanças ou disparidades; dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de LI; papel da interação; interesse do aluno pela disciplina e pela aprendizagem; desenvolvimento das habilidades comunicativas; abordagens e métodos utilizados, entre outras.

#### **4.1 Apresentação do Relatório de Observação de aulas de ILE**

As observações de aulas foram realizadas com o objetivo de traçar um perfil da realidade do ensino de inglês, no que se refere aos aspectos pedagógicos, metodológicos e abordagens de ensino, praticados nas escolas pesquisadas. É importante informar ao leitor que, devido a restrições do professor observado da escola estadual com relação à gravação e registros através de filmagens, o recurso utilizado para observação das aulas foi a anotação através de ata do evento de aula (vide anexos), e o relatório posterior.

Como já fora mencionado, foram observadas 8 (oito) aulas em turmas de primeiros anos do Ensino Médio, sendo 4 (quatro) no Colégio Estadual Humberto Mendes e 4 (quatro) no CEFET de Palmeira dos Índios - AL.

Antes da apresentação dos relatórios, é relevante esclarecer que esta investigação da realidade do ensino-aprendizagem de ILE nas referidas instituições públicas será tratada aqui do ponto de vista comparativo, levando em consideração que, embora sejam escolas públicas, uma é instituição federal e a outra estadual.

#### **4.1.1 Relatório das aulas observadas no Colégio Estadual**

Nas aulas observadas no Colégio Estadual Humberto Mendes ficou evidente a grande dificuldade que alunos e professores enfrentam para que o ensino-aprendizagem de ILE aconteça a contento para alcançar as metas preconizadas pelos PCNs. Os problemas constatados vão desde o número de alunos por turma 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta), além da falta de material didático, livro do professor, apostilas, etc., de recursos para facilitar e dinamizar as aulas como: retroprojektor, data show, TV, CD player, etc., a falta de preparo do professor no que se refere ao domínio proficiente da língua.

As duas primeiras aulas observadas transcorreram de modo bastante tradicional, apenas com exploração de estruturas lingüístico-gramaticais, sem uma dinâmica que pudesse favorecer a participação efetiva do aluno no processo, através da troca de experiências e informações. O principal conteúdo ensinado foi o “Simple Present Tense” e “Frequency Adverbs”.

Os procedimentos pedagógicos do professor limitavam-se somente a apresentação de conceitos dos tópicos, além das informações sobre regras gramaticais, usos e principais funções do verbo auxiliar “to do”, como marcador do tempo presente em inglês, sem levar em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, nem o uso de estratégias para desenvolver o uso da estrutura comunicativamente.

O fator interação professor-aluno e entre os alunos não aconteceu de modo significativo, pois as atividades eram sempre respondidas individualmente, e as correções no quadro, quando realizadas pelos alunos, não eram seguidas de explanações que justificassem as respostas corretas ou gerassem discussões na turma. Outro fator agravante dessas observações na referida escola é o fato de todo conteúdo estudado, inclusive os pequenos textos serem escritos no quadro de giz pelo professor, em decorrência da falta de material

didático como já fora mencionado. Por causa disso, as aulas eram marcadas por muitas reclamações de cansaço dos alunos, e um notável desinteresse pela aprendizagem do conteúdo estudado.

Esses e outros fatores do gênero remetem à questão dos (filtros afetivos, nos termos de Krashen, 1982), que nesse contexto específico, apresenta-se como um problema de dimensões ainda maiores, que ultrapassam os obstáculos emocionais e abrangem não apenas o papel do professor e da escola, mas a educação como sistema. Vemos aí, uma questão de ordem administrativa e político-educacional, pois a falta de material didático e de outros recursos não está ligada diretamente ao professor, mas ao sistema, como mantenedor das condições essenciais para o desenvolvimento do ensino. Nessa escola ainda é utilizado o mimeógrafo para realização de atividades e avaliações.

No final dessas duas primeiras aulas, o professor deixou como tarefa de casa, 20 (vinte) verbos para serem conjugados no Present Simple, e 10 (dez) frases para transformar para a forma interrogativa e negativa, além da tradução das mesmas, para correção nas aulas seguintes.

Na aula seguinte o professor iniciou com a cobrança da tarefa de casa, e dos 45 (quarenta e cinco) alunos, apenas 6 (seis) tinham respondido o exercício. O professor, então, resolveu não corrigir a atividade e refletiu com a turma a respeito da importância de se cumprir as tarefas de casa como forma de aprender o assunto.

Podemos considerar essa atitude do professor como uma estratégia de chamar os alunos à responsabilidade, porém, muitas vezes, as causas da falta de interesse pela aprendizagem da língua inglesa nem sempre pode ser atribuída à forma como o ensino acontece no Ensino Médio. É possível que a motivação intrínseca do aluno, interesse pela matéria, predisposição e gosto pela aprendizagem já estejam estressados desde os seus primeiros contatos com a disciplina no Ensino Fundamental.

Na seqüência dessas outras duas aulas, a leitura e a escrita foram as únicas habilidades comunicativas enfatizadas. As instruções e falas em geral, dirigida aos alunos eram sempre em português e cada frase lida do texto era imediatamente traduzida pelo professor. O texto trabalhado nessas duas aulas tratava de ações que normalmente se repetem no dia a dia das pessoas, que tinha como título “Daily Routines”. Os alunos, alternadamente, eram convidados a fazer a leitura das frases do texto, e o professor ajudava-os com as pronúncias mais difíceis.

Entre outros, dois pontos dessas observações que se destacaram dizem respeito às estratégias utilizadas pelo professor para motivar a turma para a aprendizagem da estrutura gramatical e para prender a atenção.

A primeira estratégia do professor era lembrar constantemente o aluno sobre a importância de se aprender as flexões do verbo no Presente Simples e o uso correto dos Advérbios de Frequência, por causa do vestibular. Esse fato assemelha-se a atitudes de natureza behavioristas, no sentido de estimular o aprendiz através de condicionamentos para uma recompensa de longo prazo. A segunda estratégia era dizer à turma que texto semelhante ao estudado em sala seria utilizado na avaliação do assunto em aula futura.

Outro agravante observado durante essas aulas da escola em foco é que, apesar do esforço do professor para manter a aula em desenvolvimento, ele perdia um tempo significativo para chamar a atenção de alguns alunos que se dispersavam com frequência e interrompiam as explicações. As atividades propostas pelo professor continuaram a envolver apenas as habilidades de escrita e de leitura. Os exercícios de repetição eram poucos e as habilidades de *listening* e *speaking* não foram contempladas.

Podemos constatar que a abordagem utilizada nessas aulas aproxima-se, mais da Tradicional e o professor, ‘recém-formado’ parece recorrer à sua competência implícita (Almeida Filho, 2002), provavelmente, buscando em suas próprias experiências de aprendizagem, um modo de ensinar a língua aos seus alunos.



#### **4.1.2 Relatório das aulas observadas na Instituição Federal**

Nas aulas observadas no CEFET podemos perceber que os alunos - cerca de 30 (trinta) por turma - na sua maioria demonstravam grande interesse em aprender a língua inglesa. A adoção de um livro didático para os três anos do Ensino Médio dava um caráter de organização e sistematização dos conteúdos a serem estudados. Outros recursos didáticos como DVD, TV, CD Player, retroprojetor, data-show, eram disponibilizados para o professor, além de salas de computação com acesso à *Internet* para os alunos.

O conteúdo estudado nas turmas do CEFET também foi o 'Simple Present Tense', porém o fato dos alunos possuírem livro didático - não fornecido pelo governo, mas indicado pelos professores e comprados pelos alunos - possibilitou ao professor procedimentos metodológicos mais adequados, além da ampliação significativa de estudos lexicais e semânticos.

A estratégia utilizada pelo professor para abordar o assunto nas duas primeiras aulas foi estudo de texto, através da leitura e compreensão. Embora o professor não tenha explicitado aos alunos que tipo de abordagem seria utilizado, pudemos perceber uma tendência para a Abordagem Instrumental com ênfase na leitura e compreensão.

O texto que serviu de referência para a nova estrutura lingüística e vocabulário tratava do estudo dos genes e cromossomos, DNA, cuja proposta inicial do professor, antes da leitura do texto foi discutir com a turma sobre o tema, colhendo informações dos alunos (conhecimento prévio), complementando comentários dos alunos e fazendo levantamento de hipóteses sobre o tema abordado, para posterior confirmação com a leitura do texto, em si.

Após a discussão, o professor pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa e em seguida acompanhassem a leitura do texto feita pelo professor. Na seqüência, a turma foi dividida em 4 (quatro) grupos e cada grupo ficou responsável por um fragmento do texto para confirmar ou refutar hipóteses, retirar uma informação central e identificar palavras-chave.

Nesse ínterim, podemos perceber que o livro texto somado à criatividade do professor e a disposição do aluno, (filtro afetivo positivo), favoreceu bastante à dinâmica e facilitação do ensino das estruturas da língua. O professor também fez uso de estratégias típicas da meta comunicativa orientando os alunos em inglês e incentivando os grupos por meio de expressões como: *Yes, that's right!*; *Go ahead*; *Very good*; *Time is money!*, etc., até o momento da apresentação de cada grupo como recomendava a atividade.

Após a leitura do texto pelo professor, foi feito um convite aberto à turma para uma releitura do texto, em que 5(cinco) voluntários foram selecionados, ficando cada aluno responsável pela leitura de um parágrafo do texto, enquanto os demais alunos acompanhavam. Em seguida, o professor pediu para que os alunos retirassem do texto as palavras ou expressões que eles consideravam difíceis de pronunciar ou desconhecidas. Após alguns minutos, o professor iniciou um estudo de vocabulário e pronúncia.

Esse exercício foi seguido da compreensão do texto e correção. Parte dessa atividade ficou para ser terminada como *homework*, devido à falta de tempo. Antes do final da aula o professor pediu aos alunos que lessem o texto outras vezes para superar as dificuldades de pronúncia, além de pedir que escrevessem um parágrafo em inglês sobre suas impressões e conclusões a cerca das informações do texto.

Nas duas aulas seguintes o professor iniciou perguntando aos alunos quem tinha realizado as tarefas propostas como *homework*, além de lembrá-los do parágrafo sobre as informações do texto. Apenas metade dos alunos confessou ter feito a leitura mais de uma vez, mas a maioria entregou o parágrafo solicitado. O professor deu mais uma chance aos alunos que não entregaram a atividade e levou os textos para correção.

Os momentos seguintes dessas aulas foram centrados na estrutura gramatical em si, e o professor começou essa etapa perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre o 'Simple Present Tense' e em que tempo verbal o texto "DNA", estudado anteriormente, havia sido

escrito. Alguns alunos responderam que se tratava do Presente do Indicativo e que o texto apresenta fatos reais.

Nessa estratégia, podemos observar que mesmo sem dizer o conceito gramatical do ‘Simple Present’, o conhecimento prévio do aluno a respeito do conteúdo é levado em consideração pelo professor, confirmando assim, a hipótese da importância desse conhecimento para a aprendizagem dos novos conceitos e respectivas funções.

O professor também fez menção à gramática da língua portuguesa como referência básica para explanação dos conceitos do novo conteúdo. Foram estabelecidos paralelos entre as regras de conjugação verbal da LM e as regras específicas de uso da estrutura na LE.

A interação entre professor-aluno e entre os próprios alunos foi realizada através dos exemplos escritos e orais para que os alunos pudessem reconhecer os verbos e suas flexões e por meio de uma atividade complementar: “An Interview”, que constava de 10 (dez) questões sobre “daily actions” como: What time do you get up every day?; What do you have for breakfast?; How do you go to school?; When do you do your homework?; Do you have hobbies?, etc., que em seguida, foi dramatizada para a turma através de alguns voluntários.

No final da aula, exercícios foram recomendados como práticas complementares, e o professor solicitou aos alunos que entrevistassem outro colega que não fosse da turma, acrescentando outras perguntas à entrevista, e que fosse escrito um *report* do entrevistado para ser lido na aula seguinte.

Durante essas aulas, podemos perceber a preocupação constante do professor da escola em foco em criar oportunidades para a participação ativa do aluno nas atividades propostas. Outro fator importante dessa observação está relacionado às abordagens, métodos e técnicas utilizadas pelo professor que, embora não estivesse explícito, nem declarado para os alunos, como já fora mencionado, nem para o professor observador, o próprio desenvolvimento das atividades, induzem a diferentes abordagens visando o desenvolvimento das competências

comunicativas, com ênfase em todas as habilidades: *listening* – *speaking* – *reading/comprehension* – *writing*, sem sobreposições. Contudo, esse ecletismo metodológico e abordacional remete tanto ao uso da abordagem ESP, English for Specific Purpose, ou Inglês Instrumental como é conhecido no Brasil, quanto à Abordagem Comunicativa que é atualmente considerada a meta mais indicada ao ensino-aprendizagem de ILE em todas as instâncias do seu uso.

É válido salientar ainda que a Abordagem Instrumental é bastante condizente com a realidade do CEFET que, diferente da escola estadual que só oferece Ensino Médio, oferece cursos técnicos profissionalizantes em concomitância com o Ensino Médio. No contexto de alguns cursos dessa escola federal o ensino de Língua Inglesa é realizado com ênfase maior às habilidades *reading* e *writing* - leitura e produção de texto - do que às atividades que envolvem *Listening/comprehension* e *Speaking*.

## **4.2 Análises dos Dados e Tratamento Estatístico dos Questionários**

Os questionários foram respondidos por 133 (cento e trinta e três) alunos da rede pública de Palmeira dos Índios, como já fora mencionado, sendo 64 (sessenta e quatro) da Unidade do CEFET-AL, e 69 (sessenta e nove) do Colégio Estadual Humberto Mendes. Também foram entrevistados 10 professores que ensinam nessas Instituições, sendo 04 (quatro) do CEFET-AL e 06 (seis) do Colégio Estadual. É importante ressaltar que a pesquisa não teve como propósito inicial fazer estudo comparativo entre essas duas instituições, mas achamos conveniente estabelecer parâmetros entre os dados fornecidos separadamente por algumas razões que julgamos relevantes no sentido de tentar compreender melhor, as peculiaridades de cada escola.

Em primeiro lugar, o principal ponto comum entre essas duas instituições de ensino, além de serem escolas públicas, é o fato de terem sua clientela estudantil vinda de vários municípios circunvizinhos, incluindo o estado de Pernambuco, num raio de até 100 (cem) quilômetros de distância. Porém, um aspecto extremamente importante é que a escola estadual recebe seus alunos sem critério de seleção atendendo a todas as camadas sociais indistintamente.

Por outro lado, os aspectos divergentes entre as instituições mencionadas é que as últimas reformas do MEC para as escolas Federais extinguiram o Ensino Médio para oferecer Cursos Técnicos integrados. Outro aspecto importante é que, para ingressar no CEFET, o aluno precisa prestar um exame de seleção que, de certo modo, dificulta ou diminuem as chances de acesso de alunos da rede estadual e torna mais acessível o ingresso de alunos oriundos da rede particular que, antes da atual reforma correspondia a 60% do seu quadro de alunos<sup>9</sup>.

#### **4. 2. 1 Dados fornecidos pelos alunos**

Tendo em vista esses aspectos divergentes entre as instituições mencionadas, inicialmente apresentaremos as informações fornecidas pelos alunos a respeito das questões preliminares que investigam a trajetória escolar entre rede particular e pública. Entre os alunos do CEFET, os dados foram:

- 43,75% sempre estudaram na rede pública;
- 32,8% na rede particular;
- 23,4% particular e pública, parcialmente.

O segundo item focalizou o início da experiência de estudo da língua inglesa e seu trajeto até a 1º ano do Ensino Médio.

- 28,1% estudam inglês desde as séries iniciais do Ensino Fundamental;

---

<sup>9</sup> Dados fornecidos pela Secretaria do CRE: Coordenação de Registros Escolares do CEFET-AL.

- 70,3% a partir do 6º ano do Ensino Fundamental;
- 1,5% apenas a partir do Ensino Médio.

Com relação ao Colégio Estadual Humberto Mendes os resultados para os dois itens, respectivamente, foram:

1º item:

- a. Sempre estudaram na rede pública 86,9%;
- b. Até o fundamental na escola particular 4,3%;
- c. Particular e pública parcialmente 8,6%.

2º item:

Começaram a estudar ILE:

- a. Séries iniciais 7,2%;
- b. No fundamental 91,3%;
- c. No Ensino Médio 1,4%.

Quanto aos alunos que também estudaram inglês em escolas de idiomas, os resultados foram:

- CEFET: 6,25%
- Colégio Estadual: 11,5%

Ao compararmos esses dados podemos observar que os alunos da rede Estadual na sua grande maioria estudam inglês somente a partir do Ensino Fundamental contra um índice de 70,3%, aproximadamente dois terços dos alunos do CEFET. Ou seja, cerca de 30% dos alunos do CEFETE começam a estudar inglês já nas séries iniciais. Esse dado passa a ser importante porque consideramos que quanto mais cedo o aluno tiver contato e experiência positiva de estudo da LE, mais probabilidade terá de desenvolver suas competências e habilidades lingüístico-comunicativas de forma significativa.

No primeiro item chamamos a atenção para a disparidade entre os alunos que sempre estudaram na rede pública, em que na escola Federal é de apenas 43,75% contra 86,9% da estadual. Esse dado salienta e confirma um fato polêmico, porém real, sobre a procura pelos

cursos do CEFET por alunos oriundos da rede particular de ensino, que por estarem mais preparados para enfrentar o exame de seleção, acabam preenchendo quase 50% das vagas.

Sobre os dados que denominamos de complementares, de caráter mais específico ao foco da pesquisa, perguntamos sobre a predisposição do aluno, gosto pelo estudo da LI, bem como sua avaliação do processo ensino-aprendizagem do ponto de vista da facilidade ou não em aprender a língua inglesa. O resultado nas duas escolas está apresentado na tabela abaixo:

**Tabela 1: Predisposição do aluno para aprender inglês**

ITENS	CEFET	ESTADUAL
Tem vontade de aprender	100%	94,2%
Não gostariam de aprender	0%	6,25%
Gostam de estudar	76,6%	83,6%
Não gostam de estudar	23,4%	17,3%

Os dados demonstram de modo expressivo em ambas as escolas, a vontade do aluno de aprender inglês, além de índices bastante representativos quanto ao seu gosto pelo estudo da língua.

Com referência à opinião do aluno sobre a facilidade ou não de aprender inglês obtivemos o seguinte resultado:

**Tabela 2: Facilidade para aprender inglês**

ITEM	ESTADUAL	CEFET
Fácil	30,4%	15,6%
Difícil	17,3%	20,3%
Complicado	52,1%	57,8%
Sem motivação	0%	6,25%
Impossível	0%	0%



Nesse item o que chama a nossa atenção é a semelhança entre os índices percentuais com relação a achar complicado e difícil a aprendizagem da LI. É evidente que precisamos respeitar a opinião dos alunos, mas uma questão a que o referido resultado remete é onde reside o elemento complicador e que dificulta a aprendizagem? O que estaria faltando para tornar possível e acessível uma aprendizagem eficiente da Língua Inglesa? Tal situação demonstra e pode estar revelando a falta de uma definição dos objetivos do estudo da língua, bem como de abordagens e métodos que enfatizem o aspecto sociocognitivo e sociointeracional como mediadores de uma aprendizagem eficaz. Não podemos ignorar as angústias dos nossos aprendizes diante dessa situação sem uma reflexão que possa redimensionar o problema e apontar saídas possíveis.

Com referência às razões para estudar a disciplina Língua Inglesa foi unânime a opinião de que é importante aprender a língua e todos demonstraram acreditar na sua utilidade prática dentro do contexto social do povo brasileiro. A única diferença está na motivação extrínseca para aprendizagem da LE. Sobre este item, 48,3% dos alunos do CEFET e 43,4% do Estadual vêem o inglês como língua internacional das comunicações e assim justificam sua importância. Porém, 51,5% do CEFET e 56,5% do Estadual revelaram que estudam inglês para atender às exigências do mercado de trabalho.

No item sobre como o aluno avalia o desempenho dos seus ex-professores de inglês foi obtido o seguinte resultado:

**Tabela 3: Avaliação do aluno sobre o desempenho dos ex-professores**

ITENS	Bom	Regular	Ótimo	Esforçado	Ruim
ESTADUAL	37,6%	18,8%	21,7%	18,18%	2,8%
CEFET	25%	26,5%	14%	15,1%	18,75%

Mesmo considerando o caráter subjetivo dos conceitos de bom, regular, ótimo, etc., podemos notar que, embora os índices percentuais entre bom, regular e ótimo demonstrem as opiniões divididas, aproximadamente 1/5 (um quinto) dos alunos do CEFET revelam uma

experiência com professores “ruins” bastante alta se comparado com os 2,8% da rede Estadual.

O referido quadro mostra ainda que os alunos também reconhecem os esforços de seus ex-professores para viabilizar o ensino da língua. Contudo, acreditamos que uma preparação docente mais cuidadosa do professor de ILE pelas instituições de ensino superior, com a qualidade que se espera desses profissionais, certamente refletiria dados mais condizentes com o êxito do ensino e atendimento às expectativas dos alunos.

Ao avaliarem seu próprio desempenho enquanto alunos no processo de aprendizagem, os resultados foram o seguinte:

**Tabela 4: Auto-avaliação do aluno**

<b>ITENS</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>CEFET</b>
Bom	27,5%	29,6%
Regular	21,7%	29,6%
Ótimo	1,4%	3,1%
Esforçado	43,4%	18,75%
Relaxado	1,4%	17,1%
Péssimo	4,3%	1,5%

Nesse item percebemos uma aproximação no conceito de bom e regular em ambas as instituições. No entanto, há um notável desnível entre os que se consideram esforçados para aprender inglês, em que quase a metade dos alunos da rede estadual se esforça para aprender a língua contra apenas 1/5 (um quinto) aproximadamente dos alunos da Rede Pública Federal. O CEFET revela outro dado importante dessa auto-avaliação do aluno no processo, se observarmos que o índice de alunos relaxados, isto é, (ao nosso entender), ‘despreocupados’ ou que dariam “pouca” importância para aprendizagem da língua, é baixo na rede estadual (1,4%) se comparado com os 17,1% da federal. Consideramos esse dado importante também se compararmos com a avaliação desses alunos sobre o desempenho dos seus professores no item anterior em que o índice de professores considerados “ruins” é bem diferente: para os da rede estadual é de apenas 2,8% contra 18,75% dos alunos do CEFET. Não pretendemos fazer

conclusões pretensiosas nem precipitadas, mas tal resultado pode levar a crer que as referências de “maus professores” também podem comprometer o filtro afetivo dos alunos e levá-los ao desinteresse pela aprendizagem da LI.

Ao questionar sobre a adequação do ambiente escolar e das condições básicas como: sala de aula, número de alunos por turma, material didático, recursos didáticos, condições para a pesquisa e seu favorecimento para a aprendizagem, a maioria dos alunos da escola federal apontou para a importância desse ambiente “ideal” como essencial para o êxito da aprendizagem, sendo: 84,3% do CEFET contra apenas 49,2% do Colégio Humberto Mendes. Esse dado aponta para uma diferença também importante entre essas instituições: o CEFET oferece um número limitado de alunos para os cursos e as salas de aula que comportam entre 30 e 35 alunos são climatizadas dispendo de recursos didáticos diversos; no Estadual pode-se constatar salas de aula relativamente pequenas e desclimatizadas, para um número de até 50 (cinquenta) alunos por turma.

Consideramos esse dado como um possível reflexo da realidade da escola pública estadual em outras regiões do país, em que as dificuldades enfrentadas por alunos e professores, demonstradas pela referida questão, são de natureza semelhante.

Outro fator a se considerar diz respeito às condições de pesquisa e ampliação dos conhecimentos dos alunos. Nesse aspecto observamos que o CEFET dispõe de uma biblioteca que possibilita a sistematização do trabalho de pesquisa de professores e alunos. Além disso, a organização e atualização do seu acervo “bibliográfico” são consideravelmente superiores ao da rede Estadual, cuja biblioteca não atende à necessidade de pesquisa e ampliação dos conhecimentos dos alunos pela falta de uma bibliografia atualizada.

No item que aborda as habilidades comunicativas da aprendizagem de ILE: ouvir / compreender – falar – ler e escrever, de cujo desenvolvimento depende uma aprendizagem proficiente e significativa, foi perguntado a opinião do aluno sobre como o mesmo vê a

intensidade desse desenvolvimento na sua experiência de estudo da língua. Os dados das duas escolas estão apresentados na tabela abaixo:

**Tabela 5: Desenvolvimento das habilidades comunicativas**

ITENS	NENHUM		POUCO		DESEJADO		SATISFATÓRIO	
	ESTADUAL	CEFET	ESTADUAL	CEFET	ESTADUAL	CEFET	ESTADUAL	CEFET
Listening (ouvir)	4,3%	1,5%	55%	60,9%	0%	0%	40,5%	37,5%
Speaking (falar)	5,7%	7,8%	59,4%	57,8	20,2%	25,0%	14,4%	9,3%
Reading (ler)	7,2%	9,3%	53,6%	50,0%	28,9%	28,1	10,1%	12,5%
Writing (escrever)	2,8%	10,9%	39,1	56,2%	34,7%	20,3%	23,1%	12,5%

O quadro demonstra claramente o “pouco” desenvolvimento das habilidades comunicativas na LE, dado que consideramos bastante preocupante por comprometer o principal objetivo a ser atingido na aquisição desse novo conhecimento. Esse dado levanta um sério questionamento: o não domínio das competências lingüísticas desses alunos poderá ser um reflexo da possível não competência lingüístico-comunicativa do professor? Tal realidade reforça a necessidade de trazer à tona a qualidade da formação acadêmica e preparação efetiva e continuada desses professores que deveria dar maior ênfase às competências essenciais para um desenvolvimento e desempenho profissional satisfatório.

Igualmente, vemos a partir desses dados que os princípios norteadores do ensino-aprendizagem de LE na perspectiva comunicativa e suas semioses podem contribuir de forma relevante para mudar essa situação. As dificuldades expostas quanto à importância do ambiente escolar favorável e a falta do livro didático, só agravam o problema. O professor, por sua vez, precisa buscar os meios mais viáveis para aperfeiçoar seus conhecimentos da língua e sobre a língua, a fim de superar as próprias dificuldades e a dos seus alunos durante o processo de ensino.

Achamos importante perguntar se o aluno teve alguma experiência negativa ou desagradável em alguma instância do seu processo de aprendizagem da língua inglesa, em que 29,6% dos alunos do CEFET responderam que sim seguido de comentários como: problemas de relação professor-aluno, aulas desinteressantes e repetitivas, autoritarismo e impaciência do professor, excesso de atividades envolvendo tradução, despreparo do professor, etc. Os 18,8% dos alunos da rede estadual que afirmaram ter tido experiências negativas, também alegaram problemas de relacionamento com o professor, com ênfase em dois dados que nos chamaram a atenção no espaço do questionário dedicado ao comentário do aluno: no primeiro, alguns alunos revelaram que passaram o ensino fundamental todo estudando o mesmo conteúdo ano após ano e, não se sentem seguros da aprendizagem; no segundo, deparamo-nos com uma forte denúncia quando um aluno coloca que existe uma falta de critério mais rigoroso e definido para selecionar os Professores de inglês. Um dos alunos comenta que teve um professor (substituto) na linguagem dele “tapa buraco” que não tinha formação acadêmica adequada, não demonstrava possuir conhecimento sobre a língua, nem como ensiná-la e ainda não entendia porque os alunos não conseguiam aprender.

Mais um dado que revela a angústia do aprendiz diante de negligências em relação à oferta por essas escolas de um ensino significativo, de qualidade e mais eficiente.

Ao perguntar como os alunos gostariam que fossem as aulas de inglês as sugestões foram:

- Com mais ênfase no ensino das estruturas gramaticais, 23,4% dos alunos do CEFET contra 31,8% do Estadual;
- Com uma abordagem de estudo, leitura e interpretação de texto, 34,3% do CEFET e 47,8% da rede Estadual;
- Com ênfase na oralidade e exercícios de conversação, 25% do CEFET e 15,9% do Estadual;

- Os que gostariam que o ensino contemplasse o desenvolvimento de todas as habilidades conjuntamente, o resultado foi, CEFET: 17,1% e Estadual: 4,3%.

Pelos indicadores obtidos, podemos observar que o desenvolvimento das competências lingüísticas é fundamental do ponto de vista dos entrevistados, com destaque ao estudo de texto, leitura e interpretação. Esse dado remete à necessidade de discussões mais amplas junto aos professores sobre a importância da Abordagem Instrumental de ensino de ILE que pode ser mais adequado à realidade daqueles alunos. Vale salientar que a abordagem ESP (English for Specific Purposes) está integrada à meta comunicativa como um dos meios acessíveis ao desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativas do aluno, podendo também ser contemplada através da Abordagem Comunicativa.

Perguntamos ainda sobre a quem se deve atribuir a responsabilidade pelo desafio de alcançar o êxito da aprendizagem de ILE, enfocando o papel da interação como mediadora dessa construção de sentido, em que foi obtido o seguinte resultado: 2,8% dos alunos do Estadual e 3,1% dos alunos do CEFET demonstraram acreditar que o sucesso do ensino-aprendizagem da LE dependeria exclusivamente do professor; enquanto 5,7% do estadual 3,1% do CEFET acham que o êxito da aprendizagem depende mais do professor do que do aluno. Os que vêem essa responsabilidade como exclusiva do aprendiz, somam 20,2% do Estadual e 3,1% do CEFET.

Um dos dados mais importantes para a presente investigação foi que a grande maioria dos alunos entrevistados nas duas escolas acredita que o sucesso da aprendizagem de ILE depende tanto do professor quanto do aluno, num processo contínuo de interação, com índices de 71% da Instituição Estadual, e 90,6% da Federal.

#### **4.2.2 Dados fornecidos pelos Professores**

O questionário respondido pelo professor será analisado sem o enfoque comparativo, ou seja, sem a utilização dos critérios para análises dos dados fornecidos pelos alunos, em que foram estabelecidos parâmetros comparativos entre a instituição pública Estadual e a Federal. Essa mudança de critério fez-se necessário, devido ao fato de centrarmos o foco das investigações às questões relacionadas ao ensino de ILE, em si, independentemente das especificidades das duas instituições mencionadas.

No caso do professor, abordamos algumas questões que investigam disparidades entre escola pública de modo geral, em relação às escolas da rede privada. Portanto, as questões dirigidas aos professores foram elaboradas visando, principalmente a coletar dados de sua experiência de ensino, além de buscar conhecer informações sobre sua trajetória de formação docente voltada para o ensino da língua inglesa, dificuldades e expectativas.

Inicialmente, procuramos saber sobre a procedência dos professores com relação ao exercício da profissão e experiência de ensino entre rede pública e rede privada, cujos resultados foram:

- REDE PÚBLICA 50%
- REDE PRIVADA 10%
- PÚBLICA E PARTICULAR 20%
- ESCOLAS DE IDIOMAS 10%
- PÚBLICA, PRIVADA, IDIOMAS 10%

É importante ressaltar que, embora as escolas de idiomas também possuam caráter privado, consideramos relevante abordá-las como item separado, devido ao aspecto do ensino exclusivo de idiomas.

No segundo item perguntamos se o professor considera que as abordagens de ensino seriam as mesmas entre rede pública e particular, em que 90% dos entrevistados responderam que sim. Entre os comentários, 30% alegaram que a escola pública não dispõe de material

didático, nem mesmo para o professor, *deixando aos critérios da 'sorte'*, as condições para um ensino-aprendizagem satisfatório; 20% comentaram sobre a organização e sistematização do ensino na rede privada, além da adoção criteriosa do livro didático mais compatível com as expectativas e demandas de aprendizagem; 10% dos professores enfatizaram que as exigências de coordenadores das escolas particulares e dos próprios pais de alunos, reforçado pelo aspecto econômico e competitivo entre essas escolas, aumenta o interesse em oferecer um ensino de ILE de qualidade.

Esse último dado chama a atenção para razões de natureza um tanto divergente das reflexões realizadas neste trabalho, porque atribui o êxito do ensino-aprendizagem da LE, entre outros, a fatores sócio-econômicos e não a uma hipótese lingüístico-comunicativa de aprendizagem. É válido salientar nesse ínterim, que uma das hipóteses que embasam e norteiam as investigações desse trabalho sinaliza para uma concepção de aprendizagem de LI igualitária, que vise à proficiência comunicativa do aluno, numa perspectiva sociocognitivista e sociointeracionista de ensino-aprendizagem de LE, independentemente de esse fenômeno ocorrer em uma instituição pública ou privada.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelo professor de inglês da rede pública os dados foram:

- 40% responderam que é preocupante e constrangedor, tanto para o professor quanto para o aluno, a falta de material gratuito e de qualidade para o ensino da Língua Inglesa, considerando que o governo fornece livro didático para outras disciplinas como Matemática e Português.
- 30% responderam que além das questões acima mencionadas, não existe apoio nem incentivo efetivo para a formação continuada do professor.
- 20% alegaram ainda que, além das duas razões apontadas nos índices anteriores, falta apoio da escola pública à pesquisa do professor e do aluno.



Um comentário que ratifica esse dado é a não disponibilidade (nem mesmo) de dicionários de inglês para os exercícios de vocabulário.

- 10% alegaram apenas a falta de incentivo para a educação continuada e participação em seminários e congressos nacionais sobre os avanços no ensino da língua. Um comentário muito relevante nesse item denuncia a negligência de alguns professores de inglês da rede pública que segundo os entrevistados, *”não se preocupam em melhorar a qualidade do ensino, além de não valorizarem o próprio trabalho”*.

Esse fato remete mais uma vez, à importância do desenvolvimento das Competências Comunicativas e Profissionais desses educadores.

Ao perguntar sobre as habilidades comunicativas que o professor busca desenvolver no aluno com maior frequência, foram obtidos os resultados descritos abaixo:

**Tabela 6: Desenvolvimento das habilidades comunicativas**

LISTENING (OUVIR)	10%
SPEAKING (FALAR)	10%
READING (LEITURA)	10%
WRITING (ESCRITA)	10%
TRANSLATION (TRADUÇÃO)	10%

Esses dados parciais da tabela acima foram complementados com as seguintes informações:

- 20% dos entrevistados desenvolvem atividades focalizando mais a leitura, escrita e tradução;
- Os professores que exploram mais a escrita e a tradução de textos totalizam os últimos 30%.

Acreditamos que não se pode precisar um padrão de frequência para desenvolver bem

as habilidades comunicativas em sala de aula de LI. Contudo, ao planejar as atividades ou material de estudo é fundamental que o professor defina quais habilidades serão focalizadas, de modo que elas sejam enfatizadas significativamente para atingir os fins previstos.

Por outro lado, o aluno precisa ser informado sobre a importância do desenvolvimento dessas habilidades, além de suas implicações no processo comunicativo de aprendizagem da língua.

Quanto à avaliação dos níveis de interesses do aluno pelas aulas de ILE, foram obtidos os seguintes resultados apresentados na tabela abaixo:

**Tabela 7: Interesse pela aprendizagem de ILE**

<b>BOM</b>	<b>REGULAR</b>	<b>ÓTIMO</b>	<b>POUCO INTERESSE</b>	<b>NENHUM</b>
10%	50%	0%	40%	0%

Esses resultados apontam para a necessidade de se criar condições mais adequadas para o ensino, visando a despertar o interesse do aluno pelo estudo da disciplina. Essa questão confirma ou ao menos demonstra que os professores percebem o diagnóstico de ‘regular’ e de ‘pouco interesse’ pela aprendizagem, mas não parecem agir para mudar essa situação.

Entendemos que esse dado, em si, parece ser suficiente para uma avaliação mais criteriosa da situação tendo como referências os objetivos do ensino da LE expressos nos PCNs, e um repensar sobre as abordagens de ensino dos professores para que se possa reverter a situação.

Com relação à metodologia adotada pelo professor, o uso da abordagem instrumental para a compreensão de textos em inglês alcançou índice de 50%.; 30% responderam que dão ênfase ao estudo de texto com a exploração das estruturas gramaticais inseridas no contexto; 10% declararam a utilização de métodos tradicionais que enfatizam o ensino de gramática; e 10% mesclam ensino de gramática e estudo de textos.

Nesse item observamos que consciente ou não, dos princípios que regem a Abordagem Instrumental o professor faz freqüente utilização dessa abordagem mediando o ensino da Língua Inglesa. Acreditamos que esses dados apontam para a necessidade de abrir discussões mais amplas e profundas com esses professores sobre os princípios que embasam e norteiam o ensino de LE com enfoque instrumental, diante dos índices de pouco interesse pela aprendizagem da língua. Essa iniciativa poderá abrir novas discussões além dos espaços para outras investigações numa perspectiva de superação das dificuldades.

Entre os comentários, 30% dos professores disseram que utilizam músicas, jogos didáticos e o laboratório de informática para dinamizar suas aulas.

No item que avalia a atual preparação e formação acadêmica do professor de ILE pelas Universidades locais, os comentários críticos dos entrevistados variaram entre:

- Os futuros professores chegam a Universidade com muitas deficiências de aprendizagem de ILE e poucos pré-requisitos para o embasamento dos novos conhecimentos.
- A Universidade precisa selecionar melhor os seus professores de ILE, exigindo como pré-requisito imprescindível a proficiência oral, além do domínio das competências comunicativas e lingüísticas.

A tabela abaixo demonstra o resultado da avaliação das universidades com referência ao seu papel formador do futuro professor de ILE.

**Tabela 8: Avaliação das Universidades**

<b>BOM</b>	<b>REGULAR</b>	<b>ÓTIMO</b>	<b>INSATISFATÓRIO</b>
10%	60%	10%	20%

Fica claro que uma formação docente com um conceito ‘regular’, precisaria lançar um olhar mais atento para esse diagnóstico e repensar urgente as questões que envolvem sua

metodologia aplicada ao ensino de inglês, a forma como são desenvolvidas as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, a definição de ementas de cursos e práticas pedagógicas, entre outros fatores, para não comprometer seu desempenho e objetivos no processo de formação e preparação dos futuros professores de ILE.

Na questão que apresentamos a aprendizagem de ILE com o enfoque comunicativo como mediadora da inserção desse aluno no mundo globalizado, perguntamos quais seriam as contribuições do domínio da língua inglesa nesse contexto. Os resultados foram:

- 60% dos professores vêem o domínio do inglês como elemento facilitador de inclusão do aluno no competitivo mercado de trabalho.
- 20% apontaram a aprendizagem do inglês como meio de ampliação dos conhecimentos do aluno na sua trajetória acadêmica.
- 20% responderam que o domínio do inglês tanto facilita o acesso do aluno ao mercado de trabalho, quanto possibilita a ampliação dos seus conhecimentos na experiência acadêmica.

No item que investiga a importância do papel da interação social, destacando a interação professor-aluno na construção de significado em sala de aula, para um ensino-aprendizagem eficiente de ILE, levando em consideração os conceitos e princípios dessa hipótese e suas semioses, além dos papéis dos sujeitos no referido contexto, os resultados foram:

- 10% dos entrevistados vêem a interação professor-aluno como uma possibilidade de tornar o ensino da Língua Inglesa mais democrático, mais acessível e menos autoritário;
- 30% acham que a interação favorece a participação ativa do aluno no processo de construção da aprendizagem;

- 40% acreditam que a interação desempenha papel determinante para tornar a aprendizagem de ILE interessante, eficiente e significativa;
- 20% vêem a integração desses três itens acima, como condição *sine qua non* para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem e propiciar o seu êxito.

No item que encerrou o questionário indagamos sobre quais medidas os professores tomam na tentativa de superar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, e para atender à necessidade de uma formação continuada, os resultados demonstraram que:

- Os professores que estudam continuamente de forma autodidata alcançaram um índice de 60%;
- Os que fazem cursos de pós-graduação para realizar pesquisas e ampliar conhecimentos, além de participarem de eventos alusivos ao ensino de ILE, 20%;
- Apenas 10% declaram participação em seminários, congressos e outros eventos alusivos à disciplina;
- 10% responderam que realizam todos os itens para adquirir novos conhecimentos e desenvolvimento profissional.

Esses dados revelam, entre outros aspectos que os professores na sua maioria estudam por conta própria para superar suas dificuldades. Embora isso possa ser visto como uma rotina normal de qualquer professor, os implícitos contextuais dessas informações não poderiam ser ignorados. Embora não esteja claro pelas informações do item em questão, um dado importante sobre a realidade da região onde a pesquisa foi realizada é a falta muito grande de programas de pós-graduação por parte das universidades locais e a promoção de eventos alusivos aos avanços das pesquisas na área do ensino de ILE.

Essa situação remete a questões de instâncias maiores, que envolvem a falta de investimentos por parte de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente em nível de graduação e de formação continuada. Portanto, os dados podem, não apenas

revelarem a inacessibilidade dos professores aos cursos de pós-graduação, mas a ausência desses cursos naquela região.

Acreditamos que uma atenção maior por parte dos setores responsáveis diretamente pela qualidade do ensino, de modo geral, pela qualificação dos profissionais da educação e sua preparação para o exercício da profissão, poderia ajudar significativamente a reverter o quadro atual. Outro dado complementar relevante e animador é que o projeto ‘antigo’ de descentralização das Universidades Federais através de Campus e Extensões para cidades do interior dos estados brasileiros começa a mudar, de forma ainda experimental, esse perfil da realidade das universidades em Alagoas.

Não obstante, acreditamos que no caso específico do professor de ILE da rede pública no contexto sócio-econômico-cultural da realidade em que esta pesquisa foi realizada, o professor precisa refletir de modo mais consciente sobre o seu papel social como agente de mudanças. Precisa ainda, fazer valer sua força-tarefa de formar cidadãos através da aprendizagem da LE, como uma ferramenta a mais nesse construto significativo e sociointeracional. Além disso, esse profissional não poderá esquecer que somente através da (re)construção do seu conhecimento e reflexão sobre suas práticas pedagógicas de forma permanente poderá encontrar sua identidade profissional, como agente de um sistema de educação que trabalha para torná-lo, cada vez mais, acessível, democrático, significativo e um direito de todos, de fato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A segunda metade do século XX, marcada por conflitos de natureza sócio-políticos, culturais e econômicos no âmbito internacional e pela ascensão dos avanços científicos e tecnológicos em geral, foi especialmente marcado pela consolidação da Linguística como ciência autêntica dos fenômenos da linguagem, juntamente com suas semioses. Todo esse aspecto histórico e acadêmico que respondeu pela evolução linguística ao longo das referidas décadas até o momento atual, respondem também pelo progresso sociocultural e avanços educacionais a serviço da humanidade como um todo.

Essas marcas estão mais evidentes nas últimas décadas pelas relevantes contribuições que as pesquisas linguísticas ofereceram e oferecem para que fenômenos como a língua e suas variáveis, signos linguísticos, aprendizagem e aquisição da linguagem, relacionados à LM, SL ou LEs, possam ser investigados pelos olhares atentos dos pesquisadores que, geralmente, percebem a necessidade de inovações no processo e implantação de paradigmas mais condizentes com as expectativas do ensino-aprendizagem.

Foi considerando os fatores supra citados, entre outros, e tomando como uma das principais referências os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) para o ensino de LEs, além da consulta a fundamentos teóricos pertinentes, que busquei investigar o fenômeno ensino-aprendizagem da língua Inglesa e seus aspectos linguísticos, cognitivos e sócio-interacionais, que desfiem professor e aluno nas duas principais escolas da rede pública de Palmeira dos Índios, no agreste central de Alagoas.

Os resultados da pesquisa obtidos através dos relatórios de observação de aulas da escola estadual revelam que não há um critério metodológico norteador das abordagens de ensinar dos professores pesquisados que favoreça a definição de metas e objetivos do ensino-aprendizagem de inglês. Acreditamos que essa indefinição pode estar associada à falta de

conhecimento daqueles professores sobre as diversas concepções, abordagens e métodos de ensino de LEs. Essas observações também evidenciaram que a Abordagem Tradicional ainda é o meio mais utilizado pelos professores, fato que pode confirmar o seu desconhecimento dos pressupostos teóricos de outras abordagens, bem como, dos princípios que regem o ensino-aprendizagem de LEs.

As aulas observadas na instituição federal demonstram que a própria natureza dos cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pelos CEFETs favorece o desenvolvimento do ensino de ILE com o enfoque instrumental. Constatou-se ainda uma tendência para a meta comunicativa e o desenvolvimento das respectivas habilidades do aluno através de um ensino que mescla várias abordagens.

Ficou claro tanto pelas observações, quanto pelos depoimentos de alguns professores entrevistados que a falta de material didático, ‘até mesmo para o professor’, é um fator agravante das dificuldades que alunos e professores da rede estadual enfrentam para se atingir as metas e objetivos do ensino. Na escola federal em que o livro didático precisa ser comprado foi possível constatar que nem todos os alunos conseguem adquiri-lo devido a problemas econômicos.

Por outro lado, depoimentos confirmam que a preparação inadequada dos professores de LI pode estar interferindo diretamente na predisposição do aluno para aprender inglês e para a aquisição das competências comunicativas da língua.

Tanto os questionários respondidos pelos alunos, quanto pelos professores revelaram que os professores não utilizam em suas estratégias de ensino, atividades que favoreçam o desenvolvimento sistemático e integrado das habilidades comunicativas do aluno. Essa situação dificulta ainda mais a possibilidade de interação entre professor e aluno e entre os alunos, fator imprescindível para a negociação de sentido e construção dos novos conhecimentos no processo de aprendizagem da língua.



O conhecimento prévio, visto como elemento integrante do construto interacional do ensino, nem sempre é levado em conta pelos sujeitos da pesquisa. Os dados da observação de aulas, relacionados às atitudes estratégicas dos professores ao iniciar um novo item dos materiais de estudo da língua, mostram que, provavelmente, o professor não considere o conhecimento prévio como primordial para a aquisição dos novos itens do conhecimento, por basear o desenvolvimento da aula na sua competência implícita.

Levei em conta a importância de obter dados não apenas a cerca das competências lingüístico-comunicativas dos professores, mas da sua competência implícita estratégica e, sobretudo, profissional. Percebo que esses elementos integram o perfil do professor de línguas e não estão evidenciados de modo satisfatório nem pelas observações de aulas, nem pelas respostas aos questionários.

As informações sobre a importância da formação docente também revelam a insatisfação dos sujeitos da pesquisa e algumas das dificuldades para a formação continuada foram atribuídas a fatores de natureza governamental, no que tange à falta de investimentos e acessibilidades dos profissionais do ensino aos cursos de extensão e pós-graduação.

Portanto, alguns dos resultados obtidos pela pesquisa, apontam para a necessidade de se repensar cuidadosamente às questões concernentes à preparação do professor de ILE naquele contexto socioeducacional. Pude constatar ainda que os cursos de Letras oferecidos pelas universidades locais urgem por reformas e maiores investimentos governamentais, além da necessidade de atualizações e inovações das práticas docentes.

O desenvolvimento no aprendiz da competência comunicativa considerada como meta precípua para todo ensino de LEs, através de Abordagens Comunicativas, tem sido vista nessa pesquisa como uma alternativa viável para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, porém sem desconsiderar a importância das demais abordagens de ensino e suas respectivas contribuições para o sucesso na aprendizagem. É preciso levar em conta também, o processo

histórico e a evolução das diversas concepções e teorias da aprendizagem com suas influências sobre as abordagens e métodos de ensino como a trajetória pela qual o mundo contemporâneo alcançou os rumos e consensos atuais.

A pesquisa confirma que o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas na LE pela escola pública, seja ela estadual ou federal, é indubitavelmente possível, porém não se trata de uma tarefa de responsabilidade apenas do professor, do aluno e da escola como instituição de ensino, mas é uma questão que se estende a instâncias superiores, exigindo novas medidas de natureza político-educacional, que por sua vez, requerem novas posturas e atitudes mais comprometidas por parte de todos os envolvidos no processo, com relação às mudanças desejadas.

A educação brasileira não pode continuar sendo tratada como um bem destinado à manutenção de classes sociais privilegiadas, que intensifica a exclusão social, contrariando assim, os princípios de humanização bem lembrados por Freire (1996).

O direito de aprender uma Língua Estrangeira seja ela qual for, precisa ser visto, acima de tudo, como uma forma de inserção do aprendiz no mundo. Sobretudo, nesse terceiro milênio em que o desenvolvimento acelerado das ciências tecnológicas exige saberes que se compatibilizem com as dinâmicas do progresso sociocultural no âmbito nacional e global.

O inglês como língua internacional das comunicações mundiais precisa ser ensinado-aprendido em todas as instâncias escolares, independente de classes sociais, não apenas pelas imposições do mundo globalizado, mas principalmente, pela possibilidade de ampliação dos horizontes do aprendiz, tornando-o capaz de engajar-se no próprio espaço em que vive, (Moita Lopes, 2002) e de desenvolver uma consciência crítica de si mesmo, de mundo e da própria linguagem. A possibilidade de se dominar esse discurso consciente e crítico, nos dizeres de Fairclough (1999, p.76) *só se pode ter acesso por meio da educação lingüística.*

Por outro lado, todo aprendiz de ILE precisa estar consciente da importância de se estudar a língua e do desenvolvimento dessa competência comunicativa para sua inserção no mercado de trabalho e no mundo, além da relevância do papel do educando como agente co-responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem.

Portanto, percebo que as premissas que embasam a aprendizagem de uma língua estrangeira, os princípios norteadores do ensino, novos investimentos em pesquisas, e os multimeios que podem possibilitar o êxito do processo, não serão suficientes à sonhada transformação social. Provavelmente, esse sonho poderá tornar-se realidade se aos principais protagonistas do processo – professor e aluno – forem oferecidas as condições *sine qua non* para que a aprendizagem da LE seja de fato, resultante de um construto social e se consolide como instrumento de cidadania, preconizado pelos PCNs.

Desse modo, a aquisição dessa proficiência lingüístico-comunicativa através da negociação interacional de significados na sala de aula, poderá resultar num discurso que justifique o direito de igualdade sócio-político-educacional, econômico e sociocultural que alcance todas as classes sociais, independentemente do fenômeno ensino-aprendizagem acontecer em um grande centro urbano ou em uma cidade interiorana.

Assim, todo esforço do professor e do aluno, dedicado ao ensino, à aprendizagem, à reflexão das práticas educativas, às pesquisas lingüísticas em consonância com o envolvimento da sociedade nesse processo de transformação poderá constituir a pedra fundamental da construção de pontes para os novos rumos do engrandecimento humano através da educação escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D. (org) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. IN: M.B.M. FORTKAMP & L.M.B. TOMITCH (orgs) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Insular, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. São Paulo: Pontes, 3ed. 2002.
- \_\_\_\_\_. O que quer dizer ser comunicativo em sala de língua estrangeira. **Revista CEDES**, 8: 33 – 39, 1986.
- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.
- ANTUNES, Irandé Costa. Análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. (pp. 13-20) In: Moura, Denilda (org) *Língua e ensino dimensões heterogêneas*. Maceió: SDEFAL, 2000.
- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova York: Grune and Stratton, 1963.
- \_\_\_\_\_. *Educational psychology: a cognitive view*. Nova York: Holt Rinehart and winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. *Educational psychology: a cognitive view*. 2ª ed. Nova York: Holt Rinehar and Winston, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 1999.
- BRUNER, J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Londres, Harvard U Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. “Vygotsky: Historical and Conceptual Perspectives”. In: WERTSCH, J.V. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge U Press, 1985.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: DICHARDS, J.C., SCHMIDT, R. (org) *Language and Commnuication*. London: Longman, 1983. p. 1 – 27.
- CANALE, M. & SWAIN, M. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. In: *Applied Linguistics*, vol. 1, no.2, 1980.

CAVALVANTI & MOITA LOPES. Implementações de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, no 17, pp. 133 – 144, 1991.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a disciplina ‘prática de ensino de inglês’ nos cursos de licenciatura. In: CELANI, M. A. A. (org) Ensino de Línguas. Cadernos PUC, 17. São Paulo. Educ. 1984a. pp. 70-78.

\_\_\_\_\_ (org) Professores e formadores em mudanças: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, Mercado de Letras, 2002a.

\_\_\_\_\_ “You’ve snatched the carpet from under my feet: courses as contexts for change in in-service teacher education”. In: KOIKE, I. (org) *Selected papers from AILA’99 Tóquio*. Tóquio, Waseda University Press, 2000, pp. 242-257.

CHOMSKY, Noam A. Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. *Language*, v.35, p. 26 – 58, 1959.

\_\_\_\_\_. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.

\_\_\_\_\_. Estruturas Sintáticas. Lisboa, Edições 70, Coleção Signos, 28, 1980.

CLARK, H. Using language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

DAVIES, Benedict. Inglês que não falha: técnicas e exercícios de memorização. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, Luiz. Fala e Escrita / Luiz Antonio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIXON-KRAUS, Lisbeth. Vygotsky in the Classroom: mediated literacy instructions and assessment. NY: Logman Publishers, 1996.

EDWARDS, D & MERCER, N. Common Knowledge. Londres, Routledge, 1987.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. Cartografia do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras / ALB, 1998, p. 137-152.

ERICKSON, F. “Qualitative Methods”. In: WITTROCK, M.C. (org) Handbook of research on teaching. Nova York, Macmillan, 1986, pp. 119-161.

FAIRCLOUGH, N. (org) (1999) “*Global capitalism and critical awareness of language*”. *Language awareness* 8(2), pp. 71 – 83.

FAUCONNIER, G & Eve Sweetser. Spaces, Worlds, and Grammar. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

\_\_\_\_\_ Gilles. *Mental Spaces*. Cambridge: CUP, 1994.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras. *Contexturas*, no 1, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C. M. G; DÁRIO, F.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs) *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: Ribeiro, Branca Telles e Garcez, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto alegre: AGE, 1998.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language teaching*. New Edition. London: Longman Group UK Limited, 1991.

HUTCHINS, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press, 1995.

HYMES, Dell. "On communicative competence". In: PRIDE, J. B. And HOLMES, H. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Penguin Books, 1972.

JOHNSON, K. Writing in K. Johnson e K. Morrow (eds) *Communication in the classroom*. London: Longman, 1981.

KENDON, A. Human Gesture. In: K. R. Gibson & T. Ingold (eds). *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, pp. 43-62. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KOCH, Ingedore. Linguagem e Cognição: A construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas*, vol. 6, n. 1. jan / jun 2002, 2003. pp. 29-42.

KRASHEN, Keneth. *Principles and practice in second language acquisition*. Grã Bretanha: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of California: Pergamon Press, 1981.

LAKOFF, G. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schema? *Cognitive Linguistics*, 1-1, 39-74, 1990.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.

LÜDKE, M. O Professor, seu saber e sua Pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.74, Abril/2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Apresentação – Estudos de Pragmática e Lingüística. Moara – Revista dos Cursos de Pós- Graduação em Letras da UFPA, Belém, v.3,p 5 – 10, 1995.

\_\_\_\_\_. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. Veredas. Vol. 6, m. 1 jan/jun 2002, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2003, p. 43-62.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Lingüística aplicada no campo de Línguas estrangeiras no Brasil. D.E.L.T.A., Vol 15 N° Especial, 1999 (419 – 435).

\_\_\_\_\_. Lingüística aplicada no Brasil: Um olhar retrospectivo e prospectivo. In: Anais da ANPOLL, Recife: UFPE, 1993, p. 67-77.

\_\_\_\_\_. Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: fórum permanente de professores. Brasília: Editora UnB, 1996.

MOREIRA, M, A, e BUCHWEITZ, B. *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.

NICHOLLS, Susan Mary. Aspectos Pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês. Maceió: EDUFAL, 2001.

NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

OLIVEIRA, B. A. Interação versus interatividade: ambiente humano como facilitador da aprendizagem significativa. In: INTERLOCUÇÕES. Revista de Psicologia da Unicap – Ano 1 - n. 2 , jul-dez / 2001 pp. 123-132.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de O. Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de línguas estrangeiras no 1º e 2º graus. In ABRALIN. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. Maceió: Imprensa Universitária, 1996.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

\_\_\_\_\_. A epistemologia genética. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

RICHARDS, Jack C. & FARRELL, Thomas S.C. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. USA: Cambridge University Press 2005.

SALOMÃO, Margarida. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. Veredas UFJF. Vol 1. 3, n.1, 1999, pp.61-79.

SALVADOR C. C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Sebastião dos. Manual Prático para o ensino de Inglês para professores de inglês. São Paulo. Editora Tecnoprint Ltda, 1980.

SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. United States of America: Addison-Wesley, 1983.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *The Ethnography of Communication: an introduction*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

SCHÖN, N. D. *The reflective practitioner. How professional think in action*. Londres. Temple Smith, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCHULMAN, Lee. Professing educational scholarship. In: *Issues in education research: problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999, p. 159-165.

SCHWAB, J. "The practical 3: translation into curriculum". *School Review*, 81 (4), 1973, 501-522.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Tradução por Claudia Berline. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Londres: Harvard U Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WIDDOWSON, Henry. *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press, 1979.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINE & PEREIRA. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1998, p.207 – 236.



## ANEXOS

## ATA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA INGLESA

LOCAL: Colégio Estadual Humberto Mendes – Palmeira dos Índios – AL  
 QUANTIDADE DE AULAS: 4 (quatro) – 50 (cinquenta) minutos cada  
 QUANTIDADE DE ALUNOS: 45 (quarenta e cinco)  
 DATAS: Aulas 1 e 2 (08 de maio de 2007) aulas 3 e 4 (15 de maio de 2007)  
 SÉRIE: Primeiro ano do Ensino Médio TURNO: Vespertino  
 NÍVEL DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Graduação LETRAS: Português – Inglês  
 Recém-formado (Três anos de experiência de ensino de ILE)  
 PROFESSOR OBSERVADOR: José Assis Santos

TEMA DA AULA: Simple Present Tense – Frequency Adverbs

A primeira aula iniciou às 14h45min, do dia 08 de maio de 2007. O professor cumprimenta a turma em Português: “*Boa tarde Pessoal!*” Os alunos respondem: *Boa tarde*. O professor faz a chamada e enquanto isso, alguns alunos chegam e lembram que estão presentes. O professor pede silêncio e prossegue, em um tempo de aproximadamente 10 minutos. Após a chamada o professor escreve no quadro de giz o tema da aula: *SIMPLE PRESENT TENSE AND FREQUENCY ADVERBS*. Em seguida, pede aos alunos para pegarem seus cadernos e anotarem o assunto. É colocado o conceito e duas frases de exemplo, como segue: *Simple Present Tense : corresponde ao Presente do Indicativo em Português e indica ações habituais ou rotineiras. Também representa verdades universais. Ex: They go to school everyday. It rains a lot in winter.* O professor lê os exemplos e pede que os alunos repitam. Traduz as frases e escreve as respectivas formas interrogativa e negativa: *Do they go to school every day? They do not (don't) go to school every day. Does it rain much in winter? It does not (doesn't) rain much in summer.*

O professor explica o uso dos auxiliaries “DO” e “DOES” para perguntas e as formas “DO NOT (DON’T)” e “DOES NOT (DOESN’T)” para negar as frases. Alguns alunos perguntam: “*Por que do e does, professor?*” O professor explica que na terceira pessoa usa-se *does* em vez de *do*, e dá um novo exemplo: *Does Mary study English? No, she doesn't study English.* Um aluno pergunta: *Como assim terceira pessoa?* (O professor pede silêncio novamente, percebe que alguns alunos não estão prestando atenção.) em seguida retoma a pergunta, repete para todos a dúvida do aluno e responde: *A terceira pessoa do singular, em inglês, corresponde aos pronomes HE, SHE e IT, lembram? Aqui, Mary equivale ao pronome SHE, ELA em português.*

(O professor percebe que a turma não demonstra ter entendido bem o uso dos auxiliares e repete a explicação.) Depois, resolve apresentar um quadro demonstrativo da diferença entre DO e DOES (NOT), como segue:

<i>Do I...?</i>	<i>I do not - don't...</i>
<i>Do you...?</i>	<i>You do not - don't...</i>
<i>Does he...?</i>	<i>He does not - doesn't...</i>
<i>Does she...?</i>	<i>She does not - doesn't...</i>
<i>Does it ...?</i>	<i>It does not - doesn't...</i>
<i>Do we...?</i>	<i>We do not - don't...</i>
<i>Do you...?</i>	<i>You do not - don't...</i>
<i>Do they...?</i>	<i>They do not - don't...</i>

(Nesse ponto da aula 1, os alunos já demonstram cansaço e certa impaciência...) O professor escreve um exercício em que os alunos precisam transformar dez frases para as formas: Interrogativa e Negativa. ( Alguns alunos reclamam que escrevem demais...)

O professor pede silêncio e avisa a turma que o exercício deve ser escrito nos dez minutos que faltam para encerrar a primeira aula.

#### *EXERCISE*

*Mude para as formas: interrogativa e negativa.*

1. *You speak English and French. Int:..... Neg:.....*
2. *We work every day. Int:..... Neg:.....*
3. *They play football on Saturday. Int:..... Neg:.....*
4. *He sometimes works on Sundays. Int:..... Neg:.....*
5. *John rides his bike in the evening. Int:..... Neg:.....*
6. *I generally chat on the net. Int:..... Neg:.....*

(Antes de terminar o item 6(seis) dessa atividade, a aula é interrompida pela toque da sirene) Então, o professor conclui a frase 6 e diz aos alunos que continuará após o intervalo. Passados vinte minutos do intervalo, a segunda aula começa às 15: 45h e o professor continua o exercício.

7. *Jane uses a computer at work. Int:..... Neg:.....*
8. *The children play in the park. Int:..... Neg:.....*
9. *You do your homework in the morning. Int:..... Neg:.....*
10. *We live in a big city. Int:..... Neg:.....*

Após o último item, o professor pede a turma para fazer silêncio e responderem a atividade nos primeiros dez minutos da aula. Durante esse tempo surgem dúvidas com relação a algumas palavras e o professor escreve uma lista no quadro:

#### *VOCABULARY*

<i>Speak - falar</i>	<i>Sometimes - às vezes</i>
<i>Saturday - sábado</i>	<i>Work - trabalhar, trabalho</i>
<i>Every day - todos os dias</i>	<i>Rides - montar</i>
<i>Chat - bater papo</i>	<i>Generally - geralmente</i>

Passados aproximadamente doze minutos o professor retoma a atenção para corrigir o exercício. Pergunta quem gostaria de vir ao quadro e responder a atividade... ( Não há uma demonstração de interesse de vir ao quadro, por parte dos alunos...) O professor insiste: *Vamos, agora é com vocês...* Um aluno diz: *e se tiver errado?* O professor o encoraja dizendo: *Não tem problema, estou aqui para ajudar...* O aluno diz: *Deixe eu fazer o*

*primeiro?* - *Ok! Venha.*, responde o professor. E anuncia que cada pessoa que vier ao quadro fique responsável por uma resposta. (Apenas seis alunos resolvem ir ao quadro e a atividade é parcialmente respondida). Os itens quatro e cinco não foram respondidos. O professor pergunta: *Qual foi o problema que impediu as respostas das questões quatro e cinco? Vejam, é só lembrar que não usamos o verbo flexionado na terceira pessoa,... simples.... retiramos o "S" dos verbos to work e to ride para interrogar e negar...* As respostas são respondidas no quadro pelo professor. O professor avisa a turma que tudo será explicado quando ele ensinar as regras de conjugação dos verbos no tempo presente, ao final da correção. Ao terminar a correção as frases são lidas pelo professor e explicações são dadas sobre a tradução de alguns itens. (O professor pede silêncio e recomenda a todos que evitem conversas paralelas durante as explicações) Dá-se início a exposição das regras de conjugação como segue:

1. **Regra geral:** a maioria dos verbos recebem "S" na terceira pessoa do singular.

Ex.: *He works every day*

*She speaks French very well.*

*He plays football in Spain.*

2. **Verbos terminados em: "S,SS, SH CH X e O" recebem "ES".**

Ex.: *I dress..... She dresses.....*

*You watch.... He watches.....*

*We relax.... Mary relaxes....*

*They fish.... John fishes....*

*I do..... He does....*

*We go..... She goes.....*

3. **Verbos terminados em "Y" precedido de consoante troca-se o "Y" por "i" e acrescenta-se "ES". (Consoante + Y = ies)**

Ex.: *I study English. She studies Spanish.*

*You always try again. He always tries again.*

Nesse ponto dessa segunda aula, o professor faz uma referência às frases quatro e seis da atividade anterior e destaca as palavras *sometimes* e *generally* e pergunta aos alunos a tradução delas. Um aluno diz: *Às vezes e geralmente, não é professor?* (conversas paralelas...) *E como chamamos essas palavras gramaticalmente?*, diz o professor. (Ninguém responde....) O professor diz que são advérbios de frequência e coloca uma lista dos advérbios e pede para os alunos traduzirem. (O professor chama a atenção de muitos alunos que conversam e atrapalham as explicações..... Percebe que não estão escrevendo e fala sobre a importância de anotar as explicações e de prestar atenção. Esses alunos dizem que estão conversando sobre o assunto e riem....) Os Advérbios são colocados no quadro:

*Never - seldom - sometimes - often - frequently - usually - generally - always.*

A correção da tradução é feita oralmente.

O professor anuncia que fará apenas uma última atividade para ser respondida em casa e correção na aula seguinte. Pede oralmente, que conjuguem na afirmativa, os verbos que serão escritos no quadro:

1. **conjugação:** *To do - to fish - to fix - to brush - to watch - to miss - to talk - to cry - to stay - to make - to play - to fly - to study - to touch - to teach - to read - to work - to drive - to visit - to live.*

2. **Mude para a interrogative e negative e traduza somente as afirmativas:**

a. *They visit their parents* b. *He watches TV every day.* c. *The baby cries a lot.*

d. *You always stay at home.* e. *She usually plays the piano* f. *We often go out at night.*

g. *They drive fast.* h. *I do my homework in the morning* i. *We read good books.* j. *He*

*teaches English.* ( O Professor encerra a aula e despede-se da turma lembrando: *Não esqueçam de responder as tarefas...*)

AULA 3 (três) e 4 (quatro)      Data: 15 de maio de 2007

A terceira aula observada começa às 14h40min, pontualmente. O professor entra na sala e cumprimenta a turma: *Olá pessoal! Boa tarde, ou melhor: good afternoon!* Os alunos respondem num misto de português-inglês. Uns dizem boa tarde e outros *good afternoon*. O professor diz: *E aí, pessoal, fizeram as atividades deixadas para casa?* Somente seis alunos tinham feito o homework. Então o professor chama a atenção da turma e fala da responsabilidade dos alunos sobre a própria aprendizagem. O professor desabafa: *Gente, é inaceitável que dos mais de quarenta alunos da turma apenas seis tenham feito a atividade que eu passei... Como irão aprender verbos assim...?* (tempo...) O professor continua a falar: *Nesse caso, vou suspender a correção e... já vamos marcar prova... Aí se não der tempo de corrigir vocês não podem reclamar.* ( Silêncio total...)

O professor diz: *Vamos em frente! Hoje iremos trabalhar o assunto através de um texto cujo título é: Daily Routines. É preciso escrever o texto.... mas, não é muito grande não!*

( Vários alunos reclamam de ter que escrever o texto. Um deles pergunta: *Professor por que não tirou xérox to texto? A gente pagaria ao senhor...* O professor olha para toda a turma por um instante... e responde: *Vocês sabem porque não!!!* Um outro aluno diz: *Culpa dos velhacos da turma...* Um terceiro aluno diz: *O professor deveria deixar uma matriz em alguma Xerox da cidade e a gente mesmo tirava as cópias.... Quem não tirasse, problema...* O professor acata a idéia e diz: *Gostei da idéia. Nos próximos textos faremos assim. Mas dessa vez ainda precisamos copiar,ok?* E dá prosseguimento a aula com a escrita do texto, após um ríspido pedido de silêncio e atenção.

#### *DAILY ROUTINES*

*William is a young boy who lives in a farm. He always goes to bed early because he needs to get up early too. Every day the young boy gets up at 6 o'clock and generally helps his father to feed the animals and pets on the farm.*

*Then, he has a shower and his breakfast and goes to school. As he lives a bit far from school he often catches the school bus at half past seven, but sometimes when he has time, he rides his bike. Classes start at 8 o'clock sharp.*

*William does not stay at school the day long. He usually comes back home at 12 o'clock to have lunch with his family. In the afternoon he does his homework and frequently plays football with some friends.*

( Não é apresentado fonte de referência do texto)

Por diversas vezes, o professor precisou interromper a escrita do texto para pedir silêncio e que todos escrevessem a atividade no caderno, por que texto semelhante seria cobrado na avaliação. Após a escrita do texto no quadro o professor circula entre os alunos para verificar quem realmente estava escrevendo. Alguns alunos que não escreveram nada argumentaram que depois escreveriam pelo caderno do colega. O professor não demonstrou que estava chateado, mas lembrou a todos que iria cobrar o texto e tradução como mais uma atividade de casa valendo pontos. (Não determina quantidade de pontos).O professor acrescenta em tom firme: *O vestibular vem aí... Saibam que as questões do vestibular são todas baseadas em interpretação de texto.* (Alguns alunos começam a sair antes de terminar a aula...) (Como nesse dia eles não teriam as duas últimas aulas, devido à falta de um professor, alguns alunos sugeriram que o professor continuasse durante o intervalo e liberasse a turma mais cedo... A maioria concordou, a sirene toca às 15h30min, mas a aula continua...)

O professor orientou a turma para uma leitura do texto e inicialmente pede que repitam depois de cada frase lida. ( A maioria participa.) Em seguida, pede para alguns alunos lerem cada

frase do texto e traduzir logo depois. A leitura é feita e a tradução é corrigida pelo professor, passo a passo. O professor solicita aos alunos que observem os verbos e suas flexões por estarem se referindo ao garoto, que representa a terceira pessoa do singular. Pede também que os alunos percebam o uso dos advérbios em cada situação. E reler algumas linhas do texto.

O professor pede a todos que tentem escrever como tarefa de classe, pelo menos três coisas que os alunos costumam fazer diariamente. (A atividade é individual e fica determinado um tempo de dez minutos...) Passados os minutos, o professor retoma o comando, pede atenção e silêncio para que todos ouçam sobre a rotina dos colegas. O professor indica um aluno da frente para a leitura, após constatar que esse aluno realizou a atividade. E o aluno diz: *Professor, prefiro escrever no quadro do que falar....* O professor diz: *Pode ler do seu jeito, não tem problema!* (A turma rir...) O aluno diz:

*Every day....(Né assim professor?)* Professor: *Ok, continue...* Aluno: *Every day I get up at 8 o'clock. I have sometimes breakfast.* (O professor interrompe: *Use o "sometimes" antes do "have"*. O aluno diz: *Ta bom...* (O professor tenta encorajar o aluno a continuar mas... ele desiste.) O professor convida alguém mais para ler ao menos uma frase. Uma aluna diz: *Deixe eu ler prof?* - *Ok, leia, então!*, responde o professor.

*I usually* (certa dificuldade para ler o advérbio...) *go to school at 12 o'clock.*

O professor diz: *Muito bem! Viu como você conseguiu?* Vendo que ninguém mais iria ler as próprias frases, o professor lembrou das atividades pendentes para a correção na aula seguinte e acrescentou que os alunos que não puderam ler nessa aula serão indicados para ler o texto ou as próprias frases na próxima aula. Nesses termos encerrou a aula às 16h20min.

Eu, José Assis Santos lavrei a presente Ata de Observação das Aulas 1, 2, 3 e 4, observadas no Colégio Estadual Humberto Mendes em Palmeira dos Índios – AL, e subscrevo-me: Palmeira dos Índios 15 de maio de 2007 \_\_\_\_\_

## ATA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA INGLESA

LOCAL: CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica - UNED- PI: Unidade Descentralizada de Palmeira dos Índios – AL

QUANTIDADE DE AULAS: 4 (quatro) – 50 (cinquenta) minutos cada

QUANTIDADE DE ALUNOS: 30 (trinta)

DATAS: Aulas 1 e 2 (10 de maio de 2007) aulas 3 e 4 (17 de maio de 2007)

SÉRIE: Primeiro ano do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio

TURNOS: Vespertino

NÍVEL DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Graduação LETRAS: Português – Inglês, Especialização – Língua Inglesa (12 anos de experiência de ensino de ILE)

LIVRO DIDÁTICO: MARQUES, Amadeu. Inglês: volume único: livro do professor.

6.ed. São Paulo: Ática, 2005. (Inclui CD de áudio.)

PROFESSOR OBSERVADOR: José Assis Santos

TEMA DA AULA: Text Study - Simple Present Tense – Frequency Adverbs

(As aulas 1 e 2 são geminadas: início 13:00h., término:14h:40min.)

O professor entra na sala às 13h05min. e saúda a turma em inglês: *Hi, class. Good afternoon!* A maioria dos alunos responde: *Good afternoon, teacher!* Falando em um misto de

português-inglês, o professor inicia a aula dizendo aos alunos que será feito um estudo de texto da *page nineteen* do *text book*. Alguns alunos perguntam: *qual página, professor?* O professor diz pausadamente: *nineteen...* Alunos: *Ah, dezenove!* Todos abrem o livro na página indicada. O professor pede que eles leiam apenas o título do texto: *THE BOOK OF LIFE your genes and chromosomes*. Então convida-os para uma pré-discussão sobre o tema. O professor pergunta: *Então gente, qual sua opinião sobre o tema? O que você sabe sobre esse assunto?* (alunos falam ao mesmo tempo...) O professor pede a um aluno que diga a sua opinião. Aluno: *Acho que fala das características genéticas de uma pessoa,... quer dizer,... do ser humano, não é?* O professor: *Hum, hum, vamos ver...?* Outros dois alunos levantam o braço. Professor pede silêncio para que todos possam ouvir melhor as opiniões dos colegas... Um deles se antecipa e diz: *composição celular de cada ser humano...!?* O professor elogia as opiniões e acrescenta: *Então, o que vocês acham que o texto irá falar sobre esse tema? Vamos levantar hipóteses. Cada um pode escrever uma ou duas hipóteses...* Alguns alunos interrompem e dizem: *como assim, hipóteses, teacher?* O professor explica: *O que você espera que o autor irá informar ou refletir no texto.... Só algumas idéias, entenderam?* O professor retoma o turno e diz: *Bem, vocês terão cinco minutos para escrever pelo menos duas hipóteses...* Após o tempo estabelecido, o professor pede que voltem ao texto na *page twenty*, (vide cópias neste anexo) e que façam uma leitura silenciosa. Após cerca de sete minutos, o professor pede a atenção da turma para a sua leitura do texto, dizendo para os alunos acompanharem apenas em silêncio. Depois pede para formarem grupos de seis alunos para começar o estudo para facilitar o estudo do texto. Os alunos são orientados a conversarem entre si sobre suas hipóteses. Enquanto os grupos se organizam o professor escreve no quadro branco as seguintes questões:

1. *Identificar as passagens do texto que confirmam algumas hipóteses do grupo.*
2. *Retirar a idéia central e palavras-chave de um parágrafo específico* (diferente para cada grupo, o texto é dividido em 5 partes e os grupos são identificados por números respectivos de um a cinco)
3. *Exercício de leitura em cada grupo, ler o texto, cada componente do grupo ler um parágrafo.*

Enquanto os grupos discutem, o professor pede para não falarem muito alto e circula por entre os eles, incentivando os alunos e retirando dúvidas de pronúncia e vocabulário. O professor usa expressões de aprovação e apoio em inglês, como: *That's right!, Yes, just like this!. Go ahead!*, Não foi estabelecido tempo para essa atividade mas o professor diz: *Let's go class, time is money!* Ao perceber que os grupos tinham treinado a leitura entre eles, o professor chama a atenção de todos e relê o texto por partes, solicitando aos grupos que, alternadamente, comentem sobre as idéias centrais dos parágrafos. Algumas informações são acrescentadas pelo professor... Em seguida, fala a respeito da leitura e releitura como exercício para aprimorar pronúncia e ajudar a se familiarizar melhor com o vocabulário. O professor pede aos alunos para eleger um leitor de cada grupo para uma última leitura. Pede ainda para que os demais alunos fechem os livros e apenas ouçam os leitores. Os cinco alunos mostram-se animados para o desafio e o texto é lido na mesma ordem de parágrafos da atividade em grupo. No final, a turma toda aplaude. O professor elogia a todos dizendo: *Very well, very well! And thank you*. Nesse instante, os grupos são desfeitos e o professor pede que selecionem palavras ou expressões que merecem um exercício mais intenso de pronúncia. Ao passo que as palavras vão sendo selecionadas, são escritas no quadro:

*Biological – determine – functions – deoxyribonucleic acid – chapters – chromosomes – gigantic – nucleus – inherited*. Os alunos repetem as palavras após a leitura do professor, e num segundo momento, o professor repete as palavras enquanto os alunos sublinham as sílabas tônicas, a pedido do professor. (Os alunos já se mostram ansiosos pelo final dessas duas aulas, mas colaboram com as atividades.) O professor diz: *Now, let's start a vocabulary*

*study. So, please, students, let's open the book on pages twenty-one and twenty-two.* Segue-se um estudo de vocabulário e compreensão do texto. Em meio à compreensão do texto a sirene toca, às 14h40min, e o professor pede que continuem a atividade como *homework*. Uma atividade extra é recomendada. O professor pede que os alunos escrevam um “*small paragraph*” sobre o que eles aprenderam com o texto. Alguns alunos perguntam: *Em inglês, teacher?* O professor diz com certa ênfase: *Yes, of course. In English! ...Mas não precisa ser longo não, só quatro ou cinco linhas, ok?* (Muitos alunos de pé...) Alguns deles perguntam: *É para nota, vale nota?* Professor: *Homework, na próxima aula tragam a tarefa que eu digo se é pra nota, good bye!* Assim, essas duas aulas encerram com a presença do outro professor da aula seguinte, às 14h45min.

AULA 3(três) e 4 (quatro) Data: 17 de maio de 2007

Às 13h03min o professor entra na sala de aula e cumprimenta:

Professor: *Hi, everybody! Good afternoon.*

Alunos: *Good afternoon, teacher!*

O professor pergunta: *How are you today?* Alguns alunos respondem: *Fine, thanks and you?* - *I'm very well, thank you,* responde o professor e ainda em inglês procura saber sobre a atividade deixada para casa: *What about the homework, students? Did you read the text again and again?* O professor enfatiza: *Again and again?*

Alguns alunos perguntam: *Professor vai receber os parágrafos?* Professor: *Yes, I need to read them. Preciso ler com calma...* Um aluno questiona: *'Fessor' o senhor disse que não era pra nota, não foi?* O professor diz: *Eu não disse que era pra nota, mas preciso saber o que vocês aprenderam com o texto...* (pausa...) *Bem, quem não estiver com o parágrafo pronto, eu ainda recebo hoje até o final da tarde, até às 5h30min.* O professor pede para uma aluna recolher o exercício dos colegas e colocar sobre a mesa do professor. Apenas 8 (oito) alunos não tinham realizado a atividade. O professor pede silêncio e a colaboração de todos para que se possam atingir os objetivos da aula. O professor fala: *Today let's start from page twenty-four. Open the book on page twenty-four, please!* Pergunta a todos: *What do you know about Simple Present Tense?* E acrescenta: *Pode responder em português...* Um aluno diz: *É o presente do indicativo, não é professor?* Professor: *Yes, it is. Remember the text about DNA? Lembram em que tempo verbal o texto foi escrito?* Uma aluna responde: *Como o texto trata de coisas científicas... o assunto do texto é científico, acho que é por isso que tá sempre no presente.* O professor retoma o turno: *Very well, ... excellent. Como vimos o texto trata de fatos científicos, realmente. Então vamos ver o que diz o livro sobre o Present Simple.* O professor lê o conteúdo na página indicada, enfatiza os conceitos, acrescenta comentários, enquanto os alunos acompanham. Em seguida, lê os exemplos dados e pede para que os alunos repitam cada frase. (é chamada a atenção da turma porque o professor percebe que alguns alunos não estão com os livros sobre a mesa. Três alunos dizem ter esquecido os livros em casa. O professor pede que esses alunos se juntem aos colegas mais próximos para acompanharem o estudo do conteúdo. Após as explicações sobre as características dos verbos, são analisados alguns exemplos de conjugação, destacando as regras de flexões verbais na terceira pessoa do singular e casos especiais na forma afirmativa. Na sequência de itens das estruturas gramaticais do material didático, os advérbios de frequência foram estudados, através de exercício de repetição. O professor conclui a exploração da estrutura do Simple Present Tense dizendo: *Ok, class!, We use the Simple Present to describe everything we do every day. Um exemplo disso podemos ver se formos entrevistado sobre o que fazemos todos os dias.* O professor prossegue convidando a turma para preparar uma entrevista nestes termos: *A propósito, Let's write some questions for an interview, ok? The title can be: An interview on Daily Actions.* Neste instante o professor pede para que todos abram os cadernos



para anotação das questões. Professor: *Take your notebooks to write the interview questions, right?* Os alunos abrem os cadernos e anotam as perguntas que o professor escreve no quadro. As questões as:

1. *What time do you get up every day?*
2. *What do you usually have for breakfast?*
3. *What do you generally do in the morning?*
4. *Do you watch TV every day?*
5. *When do you do your homework?*
6. *How do you go to school?*
7. *How long does it take you to get to school?*
8. *Why do you study English?*
9. *Do you have hobbies? If yes, what's your favorite one?*
10. *What time do you often go to bed?*

Após escrever as questões, o professor se voluntaria para ser entrevistado e pede que os alunos, alternadamente façam as perguntas.

Aluno 'a' começa com a questão 1. O professor responde: *I get up at 6 o'clock every day.* O professor repete a resposta e pede para que os alunos anotem, como se fossem jornalistas.

O aluno 'b' faz a segunda pergunta e a resposta do professor é: *I usually have some fruit, coffee, milk and toasts for breakfast.* Vários alunos pedem para que o professor repita mais devagar... ) professor repete e a entrevista continua normalmente.

Aluno 'c' – questão 3. Professor: *In the morning... Let me see... I always go to work in the morning.*

Aluno 'd' – questão 4. Professor: *Watch TV...* (o professor reage como quem não tem tempo para ver televisão) *No, not every day. Sometimes I watch TV in the evening.* (Muitos alunos querem perguntar a questão 5, mas o professor acalma a turma dizendo que a questão 6 será perguntada por todos.)

Aluno 'e' – questão 5. Professor: *Well, my homework!!! Yes, of course. Every day I do a lot of homework...* (os alunos sorriem...)

O professor diz: *Now everybody asks question 6, ok?* Os alunos perguntam e o professor responde: *By car. I always drive to school.*

Aluno 'f' – questão 7. Professor: *It takes me twenty minutes.* (alguns alunos não compreendem essa resposta) O professor responde pausadamente, mas ao perceber que ainda há dúvida ele repete de uma outra forma: *I spend twenty minutes by car, ok?* Os alunos demonstram entenderem e a entrevista continua.

Aluno 'g' – questão 8. Professor: *I study English because I'm an English teacher and I need to learn more and more everyday.* (alunos reclamam que não conseguiram acompanhar...) O professor repete mais lentamente.

Aluno 'h' – questão 9. Professor: *I love painting and cooking. I usually cook delicious meals...* (os alunos riem...) Todos são convidados para perguntarem a questão 10.

Alunos: *What time do you often go to bed?*

Professor: *I often go to bed late, at midnight.*

Nesse momento, o professor pede aos alunos para escreverem um *report* de acordo com as respostas dadas. Solicita muita atenção para o começo do texto que será colocado no quadro como exemplo, e pede para ser continuado como tarefa de casa.

#### **MY TEACHER'S DAILY ACTIONS**

*My English teacher gets up at 6 o'clock every day. He usually has some fruit, coffee, milk and toasts for breakfast.... Ad so on...* Neste exato momento a sirene toca e o professor pergunta se todos compreenderam a atividade e os alunos afirmam que sim. O professor recomenda

ainda a s atividades da página vinte e seis do textbook, e pede que os alunos entrevistem colegas de outras turmas, e deixa livre o acréscimo de outras perguntas curiosas, além da produção de um *report* semelhante ao que eles fizeram com o professor. Os alunos pergunta se é para nota. O professor responde que sim e que irá sortear dez alunos para lerem o *report* para os colegas na aula seguinte. (há muita inquietação) O professor despede-se da turma : *See you next class, bye!*

Eu, José Assis Santos lavrei a presente Ata de Observação das Aulas 1, 2, 3 e 4, observadas no CEFET- AL: Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. UNED - Unidade Descentralizada de Palmeira dos Índios – AL, e subscrevo-me: Palmeira dos Índios 17de maio de 2007

---

## QUESTIONÁRIO - PESQUISA ACADÊMICA

Este questionário é parte integrante do *corpus* de uma pesquisa acadêmica em nível de Mestrado. Sua aplicação visa, principalmente, a coletar dados da experiência de ensino-aprendizagem de professores de inglês do Ensino Médio da rede pública. A pesquisa tem como objetivo conhecer a realidade dos professores entrevistados e buscar entender dificuldades do processo de ensino da referida disciplina. A análise dos dados estará fundamentada em teóricos reconhecidos que estudam esse fenômeno mundialmente. Pretende-se com esse trabalho contribuir para a melhoria e eficiência do ensino da Língua Inglesa, sugerindo paradigmas.

Agradeço desde já a sua valiosa contribuição.

(Obs.: Não é necessário identificação do entrevistado.)

### QUESTÕES

1. Você é professor(a):

DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ( )    DA REDE PARTICULAR ( )  
PÚBLICA E PARTICULAR ( )    ESCOLA DE IDIOMAS ( )

2. Você acha que as abordagens de ensino da Língua Inglesa são diferentes entre a rede pública e particular ?

SIM ( )    NÃO ( )

Comentários:

---



---



---



---

3. Quais as dificuldades mais correntes enfrentadas pelo professor de inglês na rede pública de ensino?

- ( ) falta material didático para se trabalhar com maior aproveitamento  
( ) não há incentivo para a educação continuada do professor  
( ) falta de apoio da escola à pesquisa tanto do professor quanto do aluno

outro:

---

4. Qual ou quais habilidades comunicativas você busca desenvolver no aluno com maior frequência?

- ( ) ouvir/compreender    ( ) falar    ( ) ler    ( ) escrever    ( ) traduzir

5. Como você avalia o interesse do aluno pelas aulas de inglês?

BOM ( )    REGULAR ( )    ÓTIMO ( )    POUCO INTERESSE ( )    NENHUM ( )

6. Que método você utiliza com maior frequência?

- ( ) o método tradicional que focaliza mais o ensino de gramática

faz uso de uma abordagem instrumental visando, principalmente, a compreensão de textos em inglês

dá ênfase ao estudo de texto com exploração das estruturas gramaticais inseridas no contexto

outro:

---

7. Como você avalia o curso de Letras atual e a preparação docente para o ensino de inglês pelas faculdades?

BOM  REGULAR  ÓTIMO  INSATISFATÓRIO

COMENTÁRIO:

---



---



---

Considerando a meta comunicativa como um dos principais objetivos do ensino significativo da língua inglesa, visando um nível de aprendizagem que melhor atenda às necessidades do aluno, qual a contribuição do domínio dessa língua no contexto social brasileiro?

possibilitará a ampliação dos conhecimentos do aluno na sua vida acadêmica

facilitará sua inserção no competitivo mercado de trabalho

não há contribuição importante no contexto social brasileiro

outro: \_\_\_\_\_

9. Qual a importância da interação professor-aluno para uma aprendizagem significativa da língua Inglesa, considerando seus respectivos papéis no processo de ensino-aprendizagem?

a interação favorece a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem

a interação professor-aluno possibilita um processo de ensino mais democrático e menos autoritário

a interação é importante para tornar a aprendizagem do inglês mais comunicativa, interessante e eficiente

outro:

---

10. O que você como professor de inglês tem feito para superar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem e para atender a chamada: formação continuada do professor?

estuda continuamente de forma autodidata

faz cursos de pós-graduação para realizar pesquisas e ampliar conhecimentos

participa de seminários, congressos e eventos alusivos à disciplina

outro: \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO - PESQUISA ACADÊMICA

Este questionário é parte integrante do *corpus* de uma pesquisa acadêmica em nível de Mestrado. Sua aplicação visa, principalmente, a coletar dados da experiência de aprendizagem de estudantes de inglês do Ensino Médio da rede pública de ensino. A pesquisa tem como objetivo conhecer a realidade dos alunos entrevistados e buscar entender dificuldades do processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina. A análise dos dados estará fundamentada em teóricos reconhecidos que estudam esse fenômeno mundialmente. Pretende-se com esse trabalho contribuir para o melhoria e eficiência do ensino da Língua Inglesa, sugerindo novos paradigmas.

Agradeço desde já sua valiosa contribuição.

### PARTE 1 – DADOS PRELIMINARES.

(Obs.: Não é necessário identificação do entrevistado.)

1. Você cursou desde as séries iniciais ao Ensino Fundamental:
    - sempre na rede pública de ensino.
    - sempre na rede particular.
    - particular e pública, parcialmente.
  
  2. Você começou a estudar inglês:
    - nas séries iniciais
    - a partir do Ensino Fundamental
    - no Ensino Médio
  
  3. Você já estudou ou estuda em escolas de idiomas? Qual? Há quanto tempo?
    - SIM             NÃO
- 

### PARTE 2 – DADOS COMPLEMENTARES

4. Você tem vontade de aprender a falar inglês?            SIM (  )    NÃO (  )
  
5. Gosta de estudar a disciplina Língua Inglesa?            SIM (  )    NÃO (  )
  
6. Na sua experiência de estudo, como você avalia o processo de aprendizagem da referida disciplina ?  
 FÁCIL(  )    DIFÍCIL (  )    COMPLICADO (  )    DESMOTIVADOR (  )  
 IMPOSSÍVEL (  )
  
7. Você considera importante estudar inglês ? Por quê?  
 (  ) sim, porque inglês é a língua internacional das comunicações  
 (  ) sim, devido às exigências do mercado de trabalho  
 (  ) não, porque o inglês não possui utilidade prática no dia a dia social do povo brasileiro

8. Como você avalia, de modo geral, o desempenho dos seus ex-professores de inglês?  
BOM ( ) REGULAR ( ) ÓTIMO ( ) ESFORÇADO ( ) RUIM ( )
9. Como você avalia seu próprio desempenho como aluno?  
BOM ( ) REGULAR ( ) ÓTIMO ( ) ESFORÇADO ( )  
RELAXADO ( ) PÉSSIMO ( )
10. Você acha que o seu ambiente escolar: escola como um todo, sala de aula, número de alunos, material didático ou falta de material didático, condições para pesquisa, etc., favorecem um ensino-aprendizagem de inglês com qualidade?  
SIM ( ) NÃO ( )

Comentário: \_\_\_\_\_

11. Entre as habilidades comunicativas que envolvem a aprendizagem de um novo idioma: ouvir/compreender – falar - ler - escrever, qual ou quais delas você obteve maior desenvolvimento e com que intensidade, ao longo dos seus estudos?

- a. OUVIR/COMPREENDER: pouco ( ) nenhum ( ) suficiente ou desejado ( )
- b. FALAR: pouco ( ) nenhum ( ) desejado ( ) superou as expectativas ( )
- c. LER: pouco ( ) nenhum ( ) bom ( ) satisfatório ( )
- d. ESCREVER: pouco ( ) nenhum ( ) bom ( ) satisfatório ( )

12. Você teve alguma experiência negativa ou desagradável em algum momento do processo de aprendizagem do inglês? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Como você gostaria que fossem as aulas de língua inglesa?

- ( ) com maior ênfase nas estruturas gramaticais da língua
- ( ) com estudo, interpretação e leitura de textos diversos
- ( ) com as habilidades integradas enfatizando a oralidade e exercícios de conversação
- outro:

\_\_\_\_\_

14. O processo de ensino-aprendizagem de inglês é de responsabilidade exclusiva do professor ou também depende da atuação do aluno e de sua interação com colegas e sociedade? Por quê?

- o sucesso do ensino-aprendizagem da língua inglesa depende exclusivamente do professor
- depende mais do professor do que do aluno
- depende tanto do professor quanto do aluno num processo contínuo de interação
- é de responsabilidade exclusiva do aluno

# 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](#)