



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-
PPGLA**

**O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: A
PRÁTICA DE UMA PROFESSORA EM UMA ESCOLA DE
IDIOMAS**

LETÍCIA MARIA DAMACENO SATELES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2012**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-
PPGLA**

**O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: A
PRÁTICA DE UMA PROFESSORA EM UMA ESCOLA DE
IDIOMAS**

LETÍCIA MARIA DAMACENO SATELES

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. VANESSA BORGES DE ALMEIDA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2012**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 997999.

Sateles, Letícia Maria Damaceno.
S2531 O lugar da gramática no ensino de línguas : a prática
de uma professora em uma escola de idiomas / Letícia
Maria Damaceno Sateles. -- 2012.
xiii, 198 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras
e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2012.
Inclui bibliografia.
Orientação: Vanessa Borges de Almeida.

1. Línguas estrangeiras. 2. Língua inglesa - Gramática.
3. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Almeida, Vanessa
Borges de. II. Título.

CDU 800:37

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-
PPGLA**

**O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: A
PRÁTICA DE UMA PROFESSORA EM UMA ESCOLA DE
IDIOMAS**

LETÍCIA MARIA DAMACENO SATELES

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.**

APROVADA POR:

**Prof^a Dr^a Vanessa Borges de Almeida (UnB)
(ORIENTADOR)**

**Prof^a Dr^a Mariana R. Mastrella de Andrade (UnB)
(EXAMINADOR INTERNO)**

**Prof^a Dr^a Eliane Hércules Augusto Navarro (UFSCar)
(EXAMINADOR EXTERNO)**

**Prof^o Dr^o José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)
(SUPLENTE)**

BRASÍLIA/DF, 07 de fevereiro de 2012 (07/02/12)

DEDICATÓRIA

A minha avó Agda e meu avô Anísio (em memória) pelo exemplo, educação, amor e carinho.

Ao Rodolfo, meu bem, meu cúmplice e meu amigo.

A meu pai, José, pelo ideal e orgulho e à minha irmã, Samara, pela paciência e amor.

A meu sogro e minha sogra pelo incentivo e apoio em vários momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me ilumina e me dá sabedoria para conduzir a vida.

A meu esposo, Rodolfo, por sempre estar a meu lado, inclusive me acompanhando nas indas e vindas a UnB, nos congressos e encontros de Linguística Aplicada.

A minha orientadora, a Prof^a Dr^a Vanessa Borges de Almeida, pela paciência, ética, confiança, pelos importantes conhecimentos compartilhados e pelo incentivo de me fazer sempre buscar o melhor.

Ao Prof^o Dr^o Almeida Filho (querido José Carlos) pela simplicidade, atenção, confiança e pelos ensinamentos valiosos, os quais sem, eu não poderia me tornar mestre.

A Prof^a Dr^a Mariana R. Mastrella Andrade pela sabedoria, dedicação e competência com que ministrou a disciplina “Conceitos de Gramática”.

A Prof^a Dr^a Eliane H. Augusto Navarro por aceitar examinar este trabalho e pelas contribuições com seus escritos sobre ensino de gramática.

Ao Prof^o Dr^o Augusto L. Moura Filho por nos contagiar com seu entusiasmo ao ensinar metodologia de pesquisa.

A todos os meus colegas de mestrado, pelo companheirismo e pela rica troca de experiências. Com carinho, a Jaqueline (Jaque) por sempre estar pronta a ajudar, com um lindo sorriso no rosto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-PPGLA pelo incentivo na participação em eventos da área e à pesquisa.

E a todos que torceram por mim e de alguma forma me ajudaram, lembrando de minha amiga Ana Paula (Paula), por sempre oferecer seu auxílio.

Quando eu não conheço a mim mesmo, eu não posso saber quem são os meus alunos. Eu os verei através de um vidro escurecido, nas sombras da minha vida não examinada, e quando eu não posso vê-los claramente, eu não posso ensiná-los bem.

(Palmer, 1998)

RESUMO

Este trabalho investiga, com base na análise das aulas de inglês de uma professora em uma escola de idiomas do Brasil, o lugar da gramática no ensino de línguas e, a partir disso, deseja situá-la em uma das duas grandes abordagens de ensino: a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa. Isto significa averiguar qual tem sido a função da instrução gramatical para a aquisição/aprendizagem da língua e de que forma tem acontecido tal instrução. Para o desenvolvimento desta pesquisa, temos como orientação as seguintes perguntas: 1) Qual concepção de língua e gramática subjaz a prática da professora pesquisada? e 2) Qual é o lugar do ensino de gramática nas aulas da professora pesquisada? Para responder a essas perguntas decidimo-nos por uma pesquisa qualitativa de base etnográfico-interpretativista, a qual aconteceu em uma escola de línguas do estado de Goiás e teve como participante uma professora. Os instrumentos de coleta dos registros utilizados foram: um questionário; uma entrevista semiestruturada; a observação e gravação em áudio de 10 aulas; e notas de campo. O procedimento de análise dos dados usado foi a triangulação. Os resultados da investigação revelam que a professora pesquisada segue uma Abordagem Gramatical de ensino, mais diretamente identificada pelo Método Audiolingual, pois há com frequência nas aulas exercícios de repetição, *drills* gramaticais e instruções explícitas isoladas, que parecem produzir unicamente o conhecimento formal de regras e não possibilitam o uso autêntico da língua. Concluímos que a professora compreende *língua* como um sistema de regras separadas, para serem praticadas por meio de exercícios gramaticais, e *gramática* como uma coleção de formas e estruturas rígidas e inflexíveis, às quais os alunos podem recorrer quando preciso, mas sem alterá-las, já que nesta concepção a língua não é dinâmica.

Palavras-chave: língua estrangeira; ensino de gramática; abordagem gramatical; abordagem comunicativa; foco na forma.

ABSTRACT

This work investigates the place of grammar in the language teaching, based on the analysis of EFL classes in a private language school in Brazil. It aims to place such practice into one of the two major teaching approaches: the Grammatical Approach and the Communicative Approach. This means examining what the role of grammar instruction for the language acquisition/learning has been and how it has happened. For the development of this research, the following questions serve as guide: 1) What conception of language and grammar underlies this teacher's practice? and 2) What is the place of grammar teaching in her classes ? To answer these questions we have adopted an ethnographic-interpretative qualitative investigation, which took place in a language school in the state of Goiás and had a teacher as participant. The data collection instruments used were: a questionnaire, a semi-structured interview, observation and audio recording of 10 classes and field notes. Data analysis procedure was the triangulation. Research results reveal that the teacher investigated follows the Grammatical Approach of teaching, more directly identified by the Audiolingual method, because in her classes there are frequent repetition exercises, grammatical *drills*, and isolated explicit instruction, that seems only promote the formal knowledge of rules and do not enable authentic language use. We conclude that the teacher understands *language* as a system of separated rules, which should be practiced through grammatical exercises, and *grammar* as a collection of forms and rigid and inflexible structures, to which students can refer back when necessary, but not changing them, since in this conception, language is not dynamic.

Keywords: foreign language, grammar teaching; grammatical approach; communicative approach; focus on form.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A Abordagem Gramatical e seus matizes.....	26
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Definições de língua e áreas de aplicação.....	31
Quadro 02: Definições de língua e suas correspondentes unidades do currículo e práticas de ensino.....	33
Quadro 03: Métodos- conceito de língua e ensino de gramática	35-36
Quadro 04: As relações dos professores com a gramática e a comunicação	39
Quadro 05: Descrição dos instrumentos de pesquisa.....	78

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram baseadas parcialmente em Marcuschi (1986) e são as seguintes:

T: professor

SS: todos os alunos

T SS: professor e alunos

S1, S2, S3, S4, S5, S6: alunos identificados

(...): pausa longa

(.): pausa breve

(()): comentário da pesquisadora

SXX: aluno não identificado

XXX: fala não compreendida

...: não concretização de um pensamento ou fala

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	17
Organização do trabalho.....	17
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1. Uma pequena interpretação da evolução histórica do ensino de línguas no Brasil	18
1.1 O cenário atual do processo de ensinar/aprender línguas	24
2. Conceitos de língua e de gramática	27
3. A Abordagem Gramatical.....	40
4. A Abordagem Comunicativa.....	45
4.1 Instrução implícita	47
5. O Foco na Forma	49
5.1 Instrução explícita.....	57
6. A visão sobre o erro.....	66
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	70
2.1 A natureza da pesquisa	70
2.2 O contexto e os participantes da pesquisa	75
2.2.1 O acesso ao contexto da pesquisa.....	75
2.3 Instrumentos e procedimento de coleta dos registros.....	77
2.3.1 O questionário	79
2.3.2 A entrevista.....	79
2.3.3 A observação e gravação de aulas em áudio	81
2.3.4 As notas de campo	81
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	82
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS	84
3.1 Situando o ensino	84
3.2 <i>Drills</i> e repetições.....	90

3.3 Produção controlada	100
3.4 Instrução gramatical: explícita ou implícita	108
3.5. Correção de erros.....	123
3.6 O uso da língua materna em sala de aula – a tradução	130
3.7 O uso de atividades de real interesse/necessidade dos alunos.....	139
3.8 Possíveis caminhos a serem seguidos: uma reflexão sobre o lugar da gramática	151
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	155
4.1 Limitações do trabalho e sugestões para estudos futuros	157
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	168
APÊNDICE 1:	169
APÊNDICE 2:	170
APÊNDICE 3:	181
APÊNDICE 4:	184
APÊNDICE 5:	185
APÊNDICE 6:	187

INTRODUÇÃO

Desde o início do ensino de línguas presenciamos uma discussão sobre o ensino de gramática; alguns estudiosos defendem que o bom ensino só é possível se houver instrução gramatical, enquanto outros pensam de forma contrária. Nos primeiros tempos do Brasil, por exemplo, os jesuítas ensinavam aos índios a língua portuguesa por meio da instrução gramatical, e ainda, era considerando melhor professor aquele que escrevesse sua própria gramática.

Em torno do ensino de gramática estão muitas indagações por parte de professores: Como ensinar gramática de forma integrada à comunicação? Como contribuir para que os alunos adquiram a competência comunicativa e gramatical concomitantemente? Por que não posso ensinar só gramática? Por que tem que se ensinar gramática? Como ensinar gramática implicitamente? Posso, em todas as aulas, reservar um momento para ensinar gramática?

É, então, significativo o conhecimento da história do ensino de línguas no Brasil para a compreensão da estabilidade da Abordagem Gramatical no ensino de línguas, já que a gramática tem sido base para o ensino de línguas desde quando o país era colônia de Portugal (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010). Segundo Livia (2006, p. 2),

a história do ensino de línguas é essencialmente a história das reivindicações e contra-reivindicações a favor e contra o ensino de gramática. Ela tem sempre ocupado o debate principal no ensino de línguas estrangeiras¹.

Não é possível pensar o ensino de línguas sem pensar em gramática, uma vez que ela é quem estrutura uma língua. É a gramática que organiza e dá sustentação ao sistema

¹ “*The history of language teaching is essentially the history of the claims and counterclaims for and against the teaching of grammar. It has always been the central debate in foreign language teaching*”.

linguístico, possibilitando que os falantes usem a língua e sejam compreendidos uns pelos outros, tanto na modalidade oral como na escrita.

Há diferentes conceitos de gramática, os quais apresentamos com mais detalhes na fundamentação teórica desta investigação, mas para nós a gramática se refere a um processo dinâmico onde suas formas e estruturas são utilizadas para atender ao significado e proporcionar o uso verdadeiro e preciso da língua.

Segundo esse conceito, a gramática pode ser entendida como uma habilidade da língua, pois diz respeito a algo vivo, dinâmico, que pode ser modificado pelos falantes a qualquer momento da interação comunicativa. É mais útil pensar na gramática como uma habilidade, a qual os alunos podem desenvolver, do que como uma área do conhecimento que corresponde simplesmente a um armazenamento de conhecimento sobre a língua e seu uso (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Pelo fato de a gramática ser um componente essencial dentro do ensino de línguas e por haver uma polêmica sobre a melhor forma de incluí-la no currículo de ensino é que desenvolvemos este trabalho. Esta pesquisa partiu do interesse em compreender o lugar ocupado pela gramática no ensino de línguas em um contexto de escola de idiomas. O lugar da gramática é entendido nesta dissertação como o papel ocupado por ela na sala de aula com base em Ellis (2002b) – *The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum*.

Assim, investigamos o lugar da gramática no ensino de línguas realizado pela professora observada (de que forma a gramática é ensinada, por exemplo, se a instrução gramatical ocorre para atender ao uso comunicativo da língua estrangeira, ou seja, se as regras são ensinadas para possibilitar que os alunos se comuniquem de maneira apropriada sobre assuntos de seu real interesse ou necessidade, se ela é ensinada de forma isolada ou se é integrada a outras habilidades).

Queremos reconhecer a partir da análise das notas de campo, do questionário, da entrevista e das aulas gravadas e transcritas qual é a função da instrução gramatical no ensino promovido pela professora pesquisada. Apesar de o foco da pesquisa ser o professor, não podemos desprezar a presença marcante dos alunos na sala de aula, pois os alunos são agentes influenciadores na ação dos professores: o professor pode mudar seu modo de elaborar as aulas, por exemplo, dependendo da reação dos alunos à sua proposta de ensino. Isso ocorre porque, para cada ação do professor, há uma reação dos alunos (o professor pode ensinar a gramática de forma implícita, entretanto os alunos podem se mostrar insatisfeitos e quererem um ensino explícito das estruturas). Assim, o perfil dos alunos pode influenciar diretamente a abordagem do professor e o foco dado à gramática.

Esta pesquisa não pretende propor uma metodologia para o ensino de línguas e de gramática, até porque não podemos recomendar um método ou abordagem de ensinar sem conhecer o contexto em que se vai atuar. O que pretendemos é discutir algumas concepções sobre língua e gramática e identificar qual tratamento tem sido dado a esta por uma professora em um contexto de um curso de idiomas. Ao mesmo tempo, buscamos perceber qual é a reação dos alunos à maneira como a gramática é ensinada, e qual a concepção da professora em relação à aprendizagem dos alunos e dos próprios alunos a respeito de sua aprendizagem.

Para fundamentar este trabalho apresentamos as visões trazidas por alguns autores que têm se dedicado a investigar a gramática e seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Analisamos e contrastamos as diversas visões, identificando o que as últimas pesquisas têm demonstrado sobre a instrução gramatical na sala de aula. Essa discussão se dará a partir da sustentação teórica de autores como Ellis (2002a, 2002b, 2006, 2008), Celce-Murcia (1985, 2002), Doughty e Williams (2009), Larsen-Freeman (2003), Almeida Filho (2007), Savignon (2002), Nassaji e Fotos (2004), Long e Robinson (2009), Hinkel e Fotos (2002), Lightbown e Spada (2008), Krashen (1982), dentre outros.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Como já afirmamos anteriormente, este trabalho investiga o lugar da gramática na sala de aula, já que ela há mais de cinco séculos continua sendo norteadora do ensino de línguas em muitos contextos. A pesquisa tem como objetivo descrever, através dos dados coletados, como se manifesta o ensino de gramática nas aulas da professora pesquisada e, ao mesmo tempo, descobrir qual concepção de língua, ensino-aprendizagem de língua e gramática está subjacente à postura do professor.

As perguntas que orientaram nossa investigação são:

- 1) Qual concepção de língua e gramática subjaz a prática da professora pesquisada?; e
- 2) Qual é o lugar do ensino de gramática nas aulas da professora pesquisada?

Organização do trabalho

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro corresponde à fundamentação teórica do trabalho. Iniciamos apresentando um breve histórico do ensino de línguas no Brasil, especificamente do ensino de gramática, em seguida falamos sobre os conceitos de língua e gramática e a visão do erro, e finalizamos com a exibição das Abordagens Gramatical e Comunicativa e do Foco na Forma e discutindo o papel da gramática nestas filosofias de ensinar línguas.

O segundo capítulo se refere à metodologia da pesquisa, então descrevemos as características de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica. No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da análise dos dados.

Ao final, apresentamos as considerações finais da pesquisa, apontando suas limitações e fazendo encaminhamentos para os próximos estudos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos primeiramente um breve histórico do ensino de línguas no Brasil a fim de mostrar a vigência da gramática como base organizadora dos modos de ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, apresentamos alguns conceitos de língua, para tentar entender conceitos de gramática, e as visões de alguns autores sobre o erro. Em seguida, definimos a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa e por fim exibimos os construtos teóricos sobre o Foco na Forma e diferentes opiniões sobre a instrução gramatical no ensino de línguas.

1. Uma pequena interpretação da evolução histórica do ensino de línguas no Brasil

Faz-se relevante e necessário conhecer a história do ensino de línguas no Brasil para tentar compreender as ações já empreendidas e que resultaram na atual compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas, e na atual prática de ensino. A partir deste estudo, identificamos os indícios característicos da abordagem gramatical no ensino de línguas no Brasil desde o seu descobrimento.

Isto significa que a gramática sempre esteve presente, mesmo que de forma implícita, organizando e dando suporte ao ensino de línguas, assim podemos compará-la a uma vertebralção que articula um corpo pela espinha. Os métodos de ensino utilizados no ensino de línguas apresentam alguns traços particulares, entretanto a base de muitos tem sido a mesma: a gramática.

O ensino de línguas no Brasil coincide com a ocupação da nova terra descoberta pelos portugueses que depois seria conhecida como Brasil. Em 1549, os padres jesuítas da

Companhia de Jesus, acompanhados pelo primeiro governador geral, Tomé de Souza, chegaram ao território, e logo no início perceberam que precisavam empreender alguma estratégia para dominar os indígenas que ali habitavam.

A solução estava na linguagem. Logo conhecendo a língua dos povos autóctones (o tupi), os padres poderiam atingir o objetivo de Portugal de subordinar os índios aos seus propósitos, e ao mesmo tempo, seu próprio objetivo de convertê-los ao cristianismo. Desse modo, nessa época o português era considerado uma segunda língua (L2)², já que os padres faziam prioritariamente o uso do tupi para facilitar a sua aproximação com os índios e catequizá-los. Anchieta chegou a escrever uma gramática de língua autóctone, entre 1553 e 1555, para possibilitar que os outros padres (que não dominavam o tupi como ele) e todos os portugueses da colônia aprendessem o tupi, para facilitar a intercomunicação com os *brasílicos*.³

A ordem religiosa jesuítica no Brasil reinou no Brasil durante 210 anos, de 1549 a 1759, pois neste último ano a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil por Marquês de Pombal, que instituiu o português como língua única através do alvará de 28 de junho de 1759. Com a vinda da família real portuguesa para o país em 1808 e de acordo com a Decisão nº 29 de 1809, o professor deveria ensinar as línguas modernas como as clássicas eram ensinadas “e pelo que toca a matéria do ensino, dictarão as suas lições pela gramática que for mais bem conceituada, enquanto não formalizarem alguma de sua composição” (Decisão nº 29 de 1809). Era, destarte, considerado bom professor aquele que fosse capaz de elaborar sua própria gramática.

Almeida Filho (2003, p. 22) chama o período (de 1500 a 1808) de *ontem longínquo*, e o período seguinte de *ontem próximo*. De acordo com o autor, o ontem próximo representa o período que vai desde a chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808, até a

² Uma segunda língua (L2) trata-se de uma língua usada para a comunicação (verdadeira), pelos falantes, assim como a língua materna (L1), em pequenas comunidades de um país (SAVIGNON). Nesta pesquisa, os termos segunda língua, L2 e língua-alvo têm o mesmo significado de língua estrangeira.

³ Nome utilizado no período para nomear os povos autóctones do Brasil.

formação da primeira república (1889) e sua vigência (1930), e que “vai cuidar da produção de quadros humanos educados da elite e relegar a educação básica a plano desimportante de uma maneira geral” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 22).

Nessa ocasião, não há mudanças significativas na maneira de se ensinar línguas, os textos são enfocados da mesma forma como no ensino das línguas clássicas, objetivando a leitura e tradução, e a gramática é explicitamente estudada e praticada. Esta maneira de ensinar que prioriza o estudo das regras gramaticais e do vocabulário da língua a ser aprendida (língua-alvo) para a tradução de textos ficou conhecida como Método da Gramática e Tradução na Europa, e vigorou pelo menos durante um século (1840 a 1940), mas ainda hoje está presente, de uma maneira modificada às vezes, em algumas salas de aula de línguas.

Em 1931, o Brasil vive uma mudança marcante no ensino das línguas com a instituição do Método Direto. Este método, conhecido como método da reforma, se configurou como uma reação ao método então vigente, indireto, gramatical ou clássico (SCHIMDT, 1935, p. 25) e determinava o uso constante da língua-alvo nas aulas, sem abertura para a tradução e com um ensino indutivo da gramática. O método direto foi adotado oficialmente em 1931 no Colégio Delgado de Carvalho, no ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no ministério de Francisco de Campos (evento marcante no ensino das LEs no Brasil conhecido como a Reforma Francisco Campos).

A Reforma Francisco de Campos foi valiosa, uma vez que proporcionou o conhecimento de novas ideias no ensino de línguas, que ressoou nos livros didáticos e possibilitou ainda experiência importante no Colégio Pedro II, relatada por Antônio Carneiro Leão – um dos maiores propagadores do Método Direto no Brasil – em seu livro *O ensino das línguas vivas* (1935). Neste mesmo ano, Maria Junqueira Schimdt publica *O ensino científico das línguas modernas*, obra tão relevante quanto à primeira. As duas obras almejavam uma mudança no

enfoque do ensino típico das línguas clássicas que se seguia no momento para o ensino das línguas estrangeiras

Este método foi muito importante, porque não ficou estagnado e nem se perdeu no decorrer das décadas. Ele foi além, dando origem e inspiração a outros métodos que estão sendo utilizados até hoje como Método Audiolingual (CASIMIRO, 2005, p. 21).

O Método Audiolingual assim como o método direto tem como foco a comunicação na língua-alvo. Entretanto, o primeiro postula que a aprendizagem da língua depende da formação de hábitos, por isso faz o uso de *drills* (exercícios repetitivos) para treinar as estruturas gramaticais corretas da língua. Acredita-se que quanto mais se repetem as estruturas corretas da língua mais rapidamente se dá sua memorização e aprendizagem da língua (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45).

O Método Audiolingual seguia os princípios do behaviorismo (SKINNER, 1957) e do estruturalismo, considerando a aprendizagem de línguas um processo de condicionamento e formação de hábitos. Dessa forma, para que o aluno aprendesse a língua estrangeira (LE) ele deveria receber um estímulo (informação do professor), responder a este estímulo corretamente e reforçar a resposta correta (repetindo-a) até que fosse memorizada e aprendida. Essa teoria perdurou nos programas acadêmicos dos EUA durante pelo menos 10 anos, mas teve uma influência mais clara entre os anos de 1959 e 1966. No Brasil, no entanto, começou a entrar nas escolas no final de 1960.

Dentre as principais características deste método podemos destacar: o uso da língua materna é intolerável na sala de aula; as novas lições são apresentadas na forma de diálogo e devem ser aprendidas através da imitação e repetição do professor; as habilidades da língua devem seguir a ordem “ouvir, falar, ler e escrever”; há repetição de expressões padrão (*drills*); a língua é ensinada em si mesma sem considerar seu significado e o contexto; o professor é o

líder que conduz todas as atividades e o aluno tem o papel responder seus estímulos; o professor deve prevenir o erro dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2000).

O Método Audiolingual teve seu auge entre 1950 e 1970, e do mesmo modo como o método direto, também ainda marca presença no cenário do ensino de línguas. O período que vai de 1930 a 1970, é chamado de *ontem moderno* por Almeida Filho (2003).

A partir dos anos 70, começa a surgir um interesse maior por um ensino de línguas voltado para uma comunicação verdadeira entre os aprendizes da língua-alvo, baseada em situações da vida real dos alunos, autênticas e significativas. No Brasil, o movimento comunicativo é palpável a partir de 1978, ano em que aconteceu o Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas, o “... primeiro evento acadêmico nacional dedicado a uma ortodoxia comunicativista que quer o lugar hegemônico de influência nos modos de se ensinarem línguas” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 23).

A partir de então, desenvolve-se a Abordagem Comunicativa, uma abordagem de ensinar que não tem a gramática como orientadora do processo de ensino-aprendizagem da língua. Isso não quer dizer que para a Abordagem Comunicativa a gramática não tenha valor; ela tem, uma vez que é a estruturação da língua. O que ocorre é que postula que o ensino de suas regras não é suficiente para desenvolver nos alunos uma competência comunicativa (a habilidade de construir significado a partir da interação com os outros na língua-alvo) e promover um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele seja capaz de usar a língua na realização de ações verdadeiras na interação com os outros usuários dessa língua (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010).

Se há agora uma Abordagem Comunicativa, a qual considera a língua como um veículo para comunicar significados, voltado para a interação real entre os falantes, ela deve ser tomada em oposição à outra abordagem, a qual vê a língua como um conjunto de regras através das quais os alunos podem construir frases relacionadas a combinações permitidas de

palavras. Essa abordagem, que enxerga o ensino de línguas como o ensino de regras gramaticais, sistemáticas, chamamos de Abordagem Gramatical. Assim, a Abordagem Gramatical vê a língua como sistema, enquanto a Abordagem Comunicativa vê a língua como significado.

A Abordagem Gramatical é uma abordagem voltada para o estudo da gramática como base organizadora para todas as materialidades que praticamos como professores e aprendizes no ensino formal de idiomas (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010). Logo, os métodos provenientes dessa abordagem, como o Método da Gramática e Tradução, o Método Direto e o Método Audiolingual, apesar de suas particularidades, têm em comum uma base gramatical, uma vez que seus currículos, suas práticas de ensino são estruturados pelo estudo da gramática.

Segundo Anthony (1963) a *abordagem* é um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e do ensino e aprendizagem de línguas. É uma filosofia, uma fé, algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente possa provar. Almeida Filho (1997, p. 22) diz que “a abordagem pode ser entendida como uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor”, portanto, é ela que orienta suas atitudes em relação ao ensino.

Os métodos usados pelos professores são reflexos de sua abordagem, e as técnicas e os instrumentos de ação (recursos, materiais) utilizados nas aulas são representações deste método proveniente daquela abordagem. Abordagem é, pois, uma força subjacente que só se manifesta indiretamente na ação dos professores, materializada, por exemplo, nos fragmentos de aula, a partir do método, das crenças e do planejamento do professor, no sistema de avaliação do rendimento dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1997).

Na história do ensino de línguas do Brasil haveremos de reconhecer muitos métodos gramaticais que, por força da abordagem que os rege, fazem-nos pertencer a uma família

própria de métodos gramaticais. Reconhecer uma Abordagem Gramatical pode ser altamente construtivo para uma visão avaliadora contrastiva das duas grandes abordagens colocadas para o desejo e a prática dos professores de nossa época (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010).

1.2. O cenário atual do processo de ensinar-aprender línguas

SATELES (2010), em pesquisa realizada em uma escola de ensino de línguas constatou que a professora observada era orientada por uma variante da Abordagem Gramatical de ensino, porém marcada por traços comunicativos, isto é, da Abordagem Comunicativa. Essa aparência reconhecível por características comunicativas acopladas sobre um dorso espinhal gramatical e de uma nomenclatura comunicativa (tópicos, cenários, papéis sociais, funções e tarefas comunicativas, por exemplo), nos faz reconhecer essa abordagem como Gramatical Comunicativizada (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010) na medida em que não abandona o ensino de regras ou padrões seguidos de exercícios rotinizadores e ao mesmo tempo proporciona aos alunos um envolvimento com a língua a partir de temas verdadeiros.

A aula tem fortes características comunicativas, evidenciadas nas práticas de uso significativo da língua-alvo que emergem no contexto da sala de aula a partir da interação entre a professora e os alunos sobre temas de seu interesse /ou relevância, mas não pode ser considerada plenamente como tal, uma vez que a aula gira em torno de uma sequência gramatical que precisa ser explicitada e conscientemente trabalhada. Assim, a interação entre a professora e alunos num determinado momento da aula se dá a partir de perguntas e respostas usando os condicionais *would* e *if*, o que demonstra que as perguntas feitas com *if* e *would* pela professora foram planejadas anteriormente para que os alunos praticassem esses condicionais.

A partir dessa pesquisa sobre análise de abordagem, que corrobora os resultados de outras (como, por exemplo, FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; FONTÃO DO PATROCÍNIO; BIZON, 1995; PÉREZ, 2007), percebemos que a Abordagem Comunicativa não tem estado presente como organizadora do processo de ensinar e aprender línguas. Isto é, a Abordagem Comunicativa se apresenta mais como desejada do que realmente efetivada na prática pelos professores de línguas. E sua abordagem contrária, a Abordagem Gramatical⁴, tem ocupado o cenário de ensino-aprendizagem, às vezes com pequenas mudanças em seus métodos de ensino, com outra denominação, mas com a mesma essência em seu interior.

Como vimos até agora, desde o ensino do português e tupi pelos jesuítas (1534) até os dias de hoje a gramática tem sido referência ocupando um lugar de destaque no processo de aprendizagem e de ensino de línguas. Ela é que ininterruptamente estruturou os métodos e abordagens de ensinar (exceto as abordagens nocionais-funcionais⁵), porém se modernizando, assumindo novas roupagens, nomes diferentes, que são reconhecidos por um ou outro matiz específico.

Por exemplo: o Método Direto é herdeiro da Abordagem Gramatical, mas com um traço que camufla sua raiz gramatical, que é o uso constante da língua-alvo e o não consentimento da tradução para a língua materna. O matiz representa este traço distintivo. É como se tivéssemos um feixe de cores: o verde representa a Abordagem Gramatical, e inserida nesta abordagem temos o verde água representando o Método Direto, o verde musgo o Ensino Religioso dos Jesuítas com base na recitada nos autos das vidas dos santos, o verde claro o Método Audiolingual, o verde escuro a Abordagem Gramatical Comunicativizada.

⁴ A Abordagem Gramatical pode ser entendida como Abordagem Estrutural, uma vez que se refere à gramática como estrutura, forma.

⁵ Para mais detalhes sobre abordagens nocionais-funcionais ver Richards e Rodgers (2001) e Larsen-Freeman (2000).



Figura 01: A Abordagem Gramatical e seus matizes

Segundo o que foi colocado até aqui, podemos verificar a força da tradição da abordagem gramatical nos processos de aprender e ensinar línguas desde os primeiros tempos do Brasil até o atual cenário de ensino de línguas. Ela prevalece com nomenclaturas diferentes, mas sempre tendo como referência a gramática que dá base para as abordagens e métodos de ensino. Podemos concluir, assim, que o que parece ocorrer são ligeiras modificações de algo que, na essência, ainda é a mesma coisa. Em outras palavras, foram empreendidas tentativas para inovar a Abordagem Gramatical, mas ainda hoje ela se mantém com novas características comunicativas que a distinguem dos métodos passados e a assemelham à abordagem anterior à Comunicativa.

2. Conceitos de língua e gramática

Como bem lembra Larsen-Freeman (2003) e Tudor (2001), não podemos falar em ensino de gramática sem considerarmos os conceitos de língua e ensino-aprendizagem de línguas, na medida em que um determinado conceito que se tem de gramática decorre de um determinado conceito que se tem do que é língua e do que significa aprender e ensinar língua.

Um professor, por exemplo, que promove o ensino de uma língua estrangeira tomando como base somente a instrução de regras gramaticais, possivelmente vê a língua como um código e, portanto, ao ensinar preocupa-se com a compreensão e descrição da estrutura linguística, a qual, nessa visão tradicional, é indispensável para a aprendizagem de uma língua estrangeira, compreendendo as propriedades estruturais, sintáticas, semânticas e morfológicas.

A seguir, vejamos alguns conceitos de gramática:

1. Um sistema de regras governando o arranjo convencional e relações de palavras em uma frase (Brown, 1994, p. 347)⁶.

⁶ “*A system of rules governing the conventional arrangement and relationships of words in a sentence*”.

2. O modo como as palavras são colocadas juntas para formar frases corretas (UR, 1996, p. 175)⁷.
3. Um conjunto de regras que define como as palavras (ou partes de palavras) são combinadas ou modificadas para formar unidades aceitáveis significativas dentro de uma língua (UR, 1996, p. 87)⁸.
4. A descrição da estrutura de uma língua e o modo no qual as unidades linguísticas tais como palavras e frases são combinadas para produzir orações na língua (Richards; Platt; Weber, 1987, p.125 apud PAIVA; FIGUEIREDO, 2005, p.176)⁹.

Podemos notar que nos quatro conceitos acima, a gramática é definida como um sistema de regras que orientam a organização das frases. Para Paiva e Figueiredo (2005), as gramáticas registram um momento da língua, já que esta passa sempre por alterações através do uso e dos tempos. “A língua é um sistema dinâmico em processo contínuo de transformações. Seu uso varia dependendo do contexto e nem sempre todos os seus usos são contemplados pelas descrições encontradas nas gramáticas” (PAIVA; FIGUEIREDO, 2005, p.177).

Segundo Travaglia (2000) há basicamente três concepções do que seja gramática. Na primeira a gramática é vista como um manual de regras a serem seguidas para aqueles que desejam se expressar de maneira apropriada. Essa concepção, normalmente conhecida como gramática normativa, trata apenas da língua padrão, da norma culta de uma língua, a qual é oficial.

⁷ “The way words are put together to make correct sentences”.

⁸ “A set of rules that define how word (or parts of words) are combine or changed to form acceptable units meaning within a language”.

⁹ “A description of the structure of a language and the way in which linguistics units such as words and phrases are combined to produce sentences in a language”.

Na segunda concepção, a gramática está relacionada com a descrição da estrutura e funcionamento da língua, por esse motivo, tem sido chamada de gramática descritiva. Este tipo de gramática

descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto uma abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos (TRAVAGLIA, 2000, p. 32) .

A gramática descritiva, portanto, considera não somente a variedade padrão, mas qualquer variedade da língua. A terceira e última concepção vê a gramática como um conjunto de regras aprendidas e dominadas pelo falante, das quais este se utiliza para se comunicar. Essa gramática é normalmente conhecida como gramática internalizada.

Neste trabalho vemos a gramática como um conjunto de regras e estruturas da língua que são colocadas em ação para permitir o diálogo fluente e preciso entre os aprendizes. A gramática, desse modo, não está relacionada ao ensino das formas isoladas, mas ao ensino das formas vinculadas ao significado, o que quer dizer que as regras da língua são estudadas para serem aplicadas na prática, na interação coerente e verdadeira entre os alunos. Assim, também entendemos a gramática como um meio de interação, capaz de promover a comunicação interpessoal, e como meio de realizar alguma proposta, ou seja, que tem uma função social.

Da mesma forma como Larsen Freeman (2003), entendemos que a gramática não precisa ser avaliada como algo rígido e estático, mas que ela pode ser vista como um conhecimento dinâmico, vivo, que promove a comunicação entre os falantes que podem modificá-la a qualquer instante. Para a autora, “a gramática é um dos processos linguísticos dinâmicos de formação de padrões na língua, que pode ser usado pelos humanos para construir significado de maneiras apropriadas ao contexto”¹⁰ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 142).

¹⁰ “Grammar(ing) is one of the dynamic linguistic processes of pattern formation in language, which can be used by humans for making meaning in context-appropriate ways”.

Larsen Freeman (2003) acrescenta que é preciso desconstruir o conceito de que a gramática é um produto inerte que é constituído de formas absolutas e que compõem um sistema fechado. A gramática não é um produto estático, mas opera em um processo dinâmico no qual as formas têm significados e usos em um sistema aberto, discursivo e flexível.

A língua e a gramática não são neutras, mas políticas, pois instauram relações de poder, que segregam os seres humanos. Ao usar a língua(gem) e sua gramática estamos estabelecendo relações de poder não igualitárias, uma vez que a língua e a gramática representam uma classe social (mais privilegiada ou marginalizada) (MICCICHE, 2004). Assim, o tipo de linguagem que usamos nos define.

A análise da Gramática Persuasiva (*Rhetorical Grammar*) pode encorajar os alunos a ver a escrita como uma prática social material na qual o significado é ativamente construído, em vez de passivamente transmitido ou produzido sem esforço¹¹ (MICCICHE, 2004, p. 716). A autora postula que a língua funciona propositalmente e as escolhas gramaticais que fazemos (incluindo o uso de pronomes, de verbos na voz ativa ou passiva) são a expressão da forma como entendemos as palavras dos outros e da forma como nos posicionamos em relação aos outros.

Brown (2000) define língua como um sistema; um conjunto de símbolos arbitrários (que são principalmente vocais, mas que também podem ser visuais, e que convencionalizaram significados para os quais eles se referem) e um meio de comunicação, que opera no discurso de uma comunidade ou cultura. Ele acrescenta que a língua é adquirida por todas as pessoas do mesmo modo e que tanto a língua como a aprendizagem e o ensino possuem características universais.

¹¹ “*Rhetorical Grammar analysis encourages students to view writing as a material social practice in which meaning is actively made, rather than passively relayed or effortlessly produced*”.

O quadro abaixo reúne as definições de língua e suas áreas de aplicação propostas por Brown (2000).

Quadro 01: Definições de língua e áreas de aplicação

A língua é sistemática	Explicações do sistema da língua, formais e explícitos, em diferentes possíveis níveis: fonológico, sintático, lexical e análise semântica
A língua é um conjunto de símbolos arbitrários	A natureza simbólica da língua, a relação entre língua e realidade, a filosofia da língua, a história da língua
Os símbolos são principalmente vocais, mas também podem ser visuais	Fonética e fonologia, sistemas de escrita, o papel do gesto, distância, o contato dos olhos e outras características da língua paralinguísticas
Os símbolos convencionalizaram significados para os quais se referem	Semântica, língua e cognição, psicolinguística
A língua é usada para a comunicação	Sistemas de comunicação, interação falante-ouvinte, processamento de frases
A língua opera no discurso de uma comunidade ou cultura	Dialetologia, sociolinguística, língua e cultura, pragmática, bilinguismo e aquisição de segunda língua
A língua é essencialmente humana, embora possivelmente não limitada aos humanos	A língua humana e comunicação não humana, neurolinguística, fatores inatos, transmissão genética, biológico versus ambiente (social)
A língua é adquirida por todas as pessoas ao mesmo tempo, tanto a língua como a aprendizagem de língua tem características universais.	Universais linguísticos, aquisição de primeira língua

Brown (2000) ressalta que o professor de línguas precisa conhecer sobre esse sistema de comunicação e questiona se os professores de língua estrangeira podem efetivamente ensinar uma língua se eles não entenderem, pelo menos em geral, sobre a relação entre língua e cognição, os sistemas de escrita, a comunicação não verbal, a sociolinguística e a aquisição de primeira língua. E ainda diz que para os alunos adquirirem com sucesso um sistema de comunicação tão complexo como a língua, é necessário que o professor tenha consciência de quais são os componentes de uma língua.

Segundo Brown (2000, p. 7)

o seu entendimento dos componentes da língua determinam em grande medida como você ensina uma língua. Se, por exemplo, você acredita que a comunicação não-verbal é uma chave para a aprendizagem de segunda língua bem sucedida, você irá dedicar alguma atenção no seu currículo para os sistemas não-verbais e dicas. Se você percebe a língua como um fenômeno que pode ser desmontado em milhares de partes separadas e essas partes programadamente ensinadas uma a uma, você atentará cuidadosamente para um entendimento das formas separadas da língua. Se você pensar que a língua é essencialmente cultural e interativa, sua metodologia será imbuída com estratégias sociolinguísticas e tarefas comunicativas¹².

Brown (2000) também diz que os professores de língua precisam considerar os conceitos de ensino e aprendizagem e salienta que aquele não pode ser definido separado deste. Para o autor, o ensino orienta e facilita a aprendizagem, possibilitando ao aprendiz aprender, estabelecendo as condições para a aprendizagem. A concepção que o professor tem de como o aprendiz aprende determinará sua filosofia de ensinar, sua abordagem, seus métodos e técnicas de sala de aula.

Tudor (2001) afirma que a sala de aula é um espaço onde interagem diferentes participantes (alunos e professores) com diferentes perspectivas sobre a natureza e os objetivos do ensino de línguas. Assim, o ensino e a aprendizagem são dinâmicos, porque envolvem a tentativa de diversos participantes de viver suas próprias concepções e buscar seus próprios objetivos em um contexto onde se encontram e se interagem diferentes perspectivas.

Larsen-Freeman (2003) assevera que quando um professor é perguntado sobre o que é língua, certamente sua resposta conterà suas crenças sobre o que é ensino-aprendizagem de línguas e as estratégias que utiliza na sala de aula para ensinar a língua. Assim, se o professor

¹² “Your understanding of the components of language determines to a large extent how you teach a language. If, for example, you believe that nonverbal communication is a key to successful second language learning, you will devote some attention in your curriculum to nonverbal systems and cues. If you perceive language as a phenomenon that can be dismantled into thousands of discrete pieces and those pieces programmatically taught one by one, you will attend carefully to an understanding of the discrete forms of language. If you think language is essentially cultural and interactive, your classroom methodology will be imbued with sociolinguistic strategies and communicative tasks”.

encara a aprendizagem de segunda língua como um processo dedutivo ao invés de indutivo, provavelmente ele optará por apresentar aos alunos regras e paradigmas inesgotáveis ao invés de permitir que eles descubram tais regras indutivamente.

A seguir, reunimos em um quadro algumas definições de língua e suas respectivas unidades do currículo e práticas de sala de aula apresentadas por Larsen-Freeman (2003 p. 1-5), uma vez que a escolha que se faz dos conteúdos e estratégias para o ensino depende da concepção de língua que se tem.

Quadro 02: Definições de língua e suas correspondentes unidades do currículo e práticas de ensino

Definições de língua	Unidades do currículo	Práticas de ensino
1. A língua como meio de transmissão cultural	Trabalhos de literatura, poesia, história e o vocabulário e as estruturas gramaticais que constituem os constituem.	Exercícios de tradução
2. A língua é o que as pessoas usam para expressar as ocorrências da vida diária	Falar sobre família, rotinas e situações diárias	Diálogos situacionais
3. Um conjunto de sons e padrões de significado	Padrões de frases fixas e semifixas e sequências como declarações, perguntas e declarações negativas, contrastes de som, entonação, ritmo, sílaba tônica; que resultam em diferentes significados.	Prática de padrões de frase e pouco treino entre pares
4. Um conjunto de regras pelas quais os humanos podem criar e entender enunciados	Regras de uma construção frasal relacionada a combinações permitidas de palavras e a ordem de palavras	Exercícios gramaticais indutivos e dedutivos
5. Língua como meio de interação	Linguagem interativa, para a comunicação interpessoal, ou seja, escolher e utilizar uma linguagem apropriada para o contexto social	Execuções de papéis
6. Língua como meio de realizar algo/ alguma proposta/objetivo	Funções como: concordar, discordar, propor, esclarecer, expressar preferências	Atividades e tarefas comunicativas, como perguntar e dar direções, pesquisar preferências da turma
7. Veículo para comunicar significados	Linguagem transacional, especialmente os itens lexicais, relacionados ao significado	Resposta física total. Atividades nas quais o significado dos itens lexicais e das mensagens é produzido claramente através das ações
8. Instrumento de	Competências como encontrar um	Atividades problematizadoras, por

poder	lugar para morar, participar de uma entrevista de trabalho, fazer consultas médicas; habilidades sociopolíticas como escrever cartas de protesto, aprender direitos civis e responsabilidades	meio das quais os alunos discutem soluções para seus problemas do mundo real
9. Meio através do qual se aprende outras coisas	Conteúdos como geografia (aprender sobre latitude e longitude, clima), juntamente com estratégias de aprendizagem da língua, como, por exemplo, ler uma passagem procurando seu ponto principal, editar a escrita de alguém, adivinhar o significado de uma palavra em um contexto	Atividades baseadas no conteúdo. Os alunos participam de alguma atividade, por exemplo, resolver problemas de matemática, ao mesmo tempo em que os objetivos da língua estão sendo encaminhados
10. A língua é holística, portanto é mais bem compreendida da maneira como se manifesta no discurso	Ler e escrever diferentes textos, aprender sobre padrões de retórica e gêneros como o que distingue a linguagem da narrativa daquela da prosa expositiva, em disciplinas específicas, trabalhar a coesão e a coerência	Atividades de análise de textos, onde os alunos examinam as características dos textos que promovem sua coesão ou o processo de escrita, por meio do qual os alunos produzem consecutivos esboços de sua escrita, e recebem um retorno depois de cada rascunho

Como podemos ver no quadro 02, a concepção que se tem de língua modela a visão que o professor tem do que seja aprendizagem e, conseqüentemente, interfere nos conteúdos que ele considera importante ensinar aos alunos. Do mesmo modo, a definição de língua que o professor tem influencia sua prática de ensino, ou seja, a metodologia, as estratégias e as atividades empregadas nas aulas.

Algumas teorias de aprendizagem se enquadram mais naturalmente com determinadas definições de língua do que com outras. Por exemplo, os linguistas estruturalistas, como Bloomfield, que veem a língua como um conjunto de sons/signos e padrões de frases (definição 3 do quadro 02), promoveram o Método Audiolingual, mímica-memorização e prática de diálogos. A concepção que Bloomfield tinha de língua era compatível com visão de aprendizagem de língua através da formação de hábito, o que também foi proposto pela perspectiva behaviorista de Skinner, a qual dizia que a aprendizagem de língua se dava a partir do reforço das respostas certas dos alunos ao estímulo recebido. Nessa concepção de

língua a responsabilidade do professor era a de ajudar os alunos a superar os hábitos de sua língua materna (o que representava uma interferência negativa) e trocá-los pelos hábitos da segunda língua.

Uma definição diferente de língua é dada por Chomsky. Este, ao contrário de Bloomfield, vê a língua como um conjunto de regras (definição 4). Tal concepção de língua poderia compreender uma explicação cognitivista para a aprendizagem, e sendo assim, espera-se que os alunos formulem e testem hipóteses, pois dessa forma eles poderiam descobrir e internalizar as regras da língua que eles estão aprendendo.

Já os que definem a língua como um meio de interação entre as pessoas (definição 5) provavelmente fazem parte do grupo daqueles que têm uma visão do processo de aprendizagem interacionista. De acordo com esta concepção de língua, os alunos são chamados a interagir uns com os outros, mesmo que com erros, desde o início do ensino, na medida em que a interação facilita o processo de aquisição da língua.

O quadro 03, trazido por Dutra e Mello (2004), apresenta os conceitos de línguas subjacentes aos métodos mais populares no século XX e como o ensino de gramática é considerado por eles.

Quadro 03: Métodos- conceito de língua e ensino de gramática

Método/Abordagem	Conceito de língua	Ensino de gramática
Gramática-Tradução	Língua literária é superior à língua falada	Estudo dedutivo. Memorização de regras e paradigmas gramaticais. Tradução de trechos literários e sentenças.
Direto	Língua falada precede a língua escrita	Gramática é aprendida indutivamente por meio dos exemplos e da prática. Textos são controlados linguisticamente para ensinar certas estruturas.
Áudio-lingual	Língua é um sistema compartimentalizado em níveis, por exemplo, fonológico,	Regras gramaticais não são apresentadas e sim aprendidas indutivamente, com exemplos e

	morfológico e sintático.	drills.
Comunicativo	Língua é usada para comunicação. Forma e função são indissociáveis	Gramática é vista, geralmente, de maneira indutiva após o uso de funções em contextos situacionais e levando-se em consideração os interlocutores.

Analisando o quadro 03, identificamos que somente o Método da Gramática e Tradução promove o estudo dedutivo das estruturas da língua, ou seja, as formas linguísticas são apresentadas explicitamente. Entretanto, parece existir uma tendência entre todos os métodos, exceto pela Abordagem Comunicativa, de valorização do ensino sobre a língua (a forma por si só) e não por meio da língua.

Embora a definição de língua de um professor tenha uma poderosa influência sobre a sua visão de aprendizagem/aquisição de língua e sobre a sua prática de ensino, devemos considerar prioritariamente as necessidades dos alunos e o modo como eles aprendem quando formos escolher as unidades do currículo e as estratégias para a realização do ensino, pois, antes de qualquer coisa, estamos ensinando alunos e não só ensinando a língua. (LARSEN-FREEMAN, 2003)

Segundo Tudor (2001), a visão que os professores têm sobre a língua influenciam em suas escolhas e prioridades. As atividades de ensino-aprendizagem escolhidas pelo professor, por exemplo, as quais são resultado de uma determinada abordagem ou método, procedem de um conjunto de suposições subjacentes ao professor sobre a natureza da língua e da aprendizagem de língua. Portanto, a concepção de língua que um professor tem exerce forte influência sobre os tipos de atividades que serão utilizadas no ensino dessa língua e, desse modo, as escolhas metodológicas nunca são neutras.

Também as razões que levam os alunos à aprendizagem de uma segunda língua afetam as decisões dos professores sobre o que e como ensinar. Para ilustrar, quando um professor precisa preparar os alunos para passarem em um exame padronizado, ele se sente fortemente

influenciado pela expectativa dos alunos em relação ao objetivo de estarem preparados para passarem na prova. Assim, o modo como consideramos a língua gera consequências na nossa forma de ensinar, porque uma acepção de língua é sempre, de modo implícito ou explícito, uma significação de seres humanos no mundo (WILLIAMS, 1977 apud LARSEN-FREEMAN, 2003).

Precisamos considerar o que faz mais sentido para os alunos; se é preparando-os para o ensino de algum conteúdo gramatical, ajudando-os a desenvolver o controle das formas da língua e a construir sua competência, ensinando-os de uma maneira *bottom-up* (a partir de elementos mínimos da língua como: sons, palavras, para a construção maior do todo) ou se é ensinando-os de uma maneira *top-down*, (de uma compreensão geral para os microelementos linguísticos), na qual os alunos aprendem a usar outra língua usando-a, isto é, os alunos adquirem as novas formas da língua ao mesmo tempo em que se comunicam. Nesse último caso, o desempenho dos alunos na língua estrangeira deve acontecer de modo indeciso e sem precisão gramatical, mas acredita-se que eventualmente os alunos irão obtendo o domínio das formas linguísticas e conseguirão usá-las com precisão e fluência.

Larsen-Freeman (2003) acredita que a dicotomia forma-função é falsa e que nenhuma das duas abordagens, *bottom-up* ou *top-down*, devem ser praticadas isoladamente, pelo contrário elas precisam ser integradas. Isso não significa que tal integração deva ocorrer rotineiramente, pois nem os professores nem os livros focarão as duas abordagens em todas as aulas.

A autora assevera ainda que poucos alunos têm entusiasmo para aprender quando a aula enfoca partes da língua, ou seja, elementos gramaticais. Com frequência é perceptível o desprazer que os alunos sentem em estudar regras gramaticais, itens de vocabulário e pronúncia, embora a maioria deles reconheça o valor de estudá-los e, então, voluntariamente, fazem um esforço. Alguns até exigem a inclusão dos pontos gramaticais, quando eles não

compõem o currículo. No entanto, muitos professores e alunos dizem que aplicam as regras gramaticais somente em exercícios escritos, e na comunicação autêntica, na fala ou escrita espontânea, não.

Os alunos se tornam desmotivados quando eles não podem fazer nada de útil com o que eles estão aprendendo, isto é, quando eles não conseguem usar as regras da língua que aprendem. Por isso, é necessário tornar significativo para os alunos a aprendizagem dos elementos gramaticais, eles precisam ver a aplicabilidade de seu conhecimento das regras, saber que as utilizarão na prática comunicativa. Para isso, precisamos construir um elo entre as formas e o uso.

Não se podem considerar as formas da língua separadas da comunicação e nem a comunicação separada das formas. São as formas da língua que estruturam a comunicação e a partir da comunicação que damos vida às formas da língua. Assim, colocando as regras isoladas, descontextualizadas em ação, em contexto, estamos impedindo que o conhecimento gramatical seja concebido como algo inativo e imutável.

A aprendizagem diz respeito a fazer parte e se tornar parte de um todo maior. Para Sfar (1998 apud Larsen Freeman, 2003) “aprender uma língua é imaginado como um processo de se tornar um membro de certa comunidade”, isso alude à habilidade de se comunicar na língua dessa comunidade e agir de acordo com suas normas. Essa visão se assemelha à visão de aprendizagem de línguas de Vygotsky, a qual não vê o uso da língua e a aprendizagem de suas estruturas como processos distintos.

A língua pode ser descrita como uma coleção de produtos e como um processo. A coleção de produtos é o conjunto de regras as quais os aprendizes dispõem em sua estante e podem recorrer quando necessário. O processo é a língua em dinamismo, sendo construída e desconstruída pelos falantes no ato comunicativo, ou seja, é a língua sendo vivida ao mesmo

tempo em que os seres humanos, e vivida em prol da ação verdadeira de se comunicar (LARSEN-FREEMAN, 2003).

No quadro 03, apresentamos de acordo com Larsen Freeman (2003, p. 9), o que alguns professores de língua pesquisados nos últimos cem anos disseram quando foi pedido que eles relacionassem as palavras gramática e comunicação. No quadro, a ideia dos professores sobre o que signifique gramática está representada por língua- coleção de produtos e a ideia sobre do que seja comunicação por língua- processo.

Quadro 04: As relações dos professores com a gramática e a comunicação

Língua- coleção de produtos	Língua- processo
Regulamentos	Juízo dinâmico
Partes da língua	As quatro habilidades
Ordem das palavras nas frases	Alcançar alguma proposta
Formas, estrutura	Significado
Exercícios individuais repetitivos	Atividades em grupos pequenos
Divertida	Chata
Memorização	Interação
Institui punições	Institui relações

Os professores de línguas precisam refletir e fazer sua escolha: ou ensinar a língua como um organismo vivo e que desenvolve a interação entre as pessoas ou conceber a língua como um conjunto de regras estáticas que, quando lembradas pelos alunos ou exigidas pelos professores, são buscadas em sua coleção na memória ou nas gramáticas de sua estante e nem sempre são usadas a serviço da prática verdadeira.

Preferimos pensar a língua como um processo ativo e a gramática como sua constituinte também. A gramática está sempre sendo negociada no discurso. Suas formas não são fixas, mas surgem da interação face a face, de modo que refletem a experiência individual dos falantes (locutor e interlocutor) e sua avaliação do contexto presente (HOPPER, 1988).

Logo, o que determina a gramática são as necessidades comunicativas dos usuários da língua. Estes não procuram intencionalmente mudá-la, porém fazem isso nas interações do dia a dia, quando a colocam em uso.

3. A Abordagem Gramatical

A Abordagem Gramatical começou no século XVIII e teve seu maior desenvolvimento no século XX. As aulas eram conduzidas a partir da leitura dos clássicos, estudos do vernáculo e da gramática com um enfoque especial na tradução. Estudar línguas representava a erudição. Mesmo sendo a abordagem mais antiga na história do ensino de línguas, a Abordagem Gramatical continua exercendo grande influência no meio educacional.

A Abordagem Gramatical é também chamada de Tradicional, pois realmente se configura em uma tradição que

atravessou, quase incólume, trezentos anos de história do ensino de línguas, resistindo bravamente a todas as mudanças que essa história registrou, a partir do século XIX até os nossos dias. Materializada pela Metodologia Tradicional da gramática e tradução, essa abordagem de ensinar vive ainda hoje, de uma maneira ou de outra, nas salas de aula de LE brasileiras e, em provavelmente, nas salas de aula de LE de muitas outras partes do mundo ocidental. (FERREIRA, 2001, p. 278)

A herança da Abordagem Gramatical é a da sistematização das línguas e do conhecimento adquirido de seu funcionamento, desprezando os aspectos pragmáticos apresentados em contextos diferentes. De acordo com Abreu-e-Lima (2006, p. 61),

essa herança levou professores a acreditar que somente ao se estudar a gramática e o vernáculo da língua somos capazes de nos comunicar por ela. Essa crença ainda persiste em nossas escolas e, não raramente, vemos pais, professores e alunos dizerem que o mais importante a ser estudado numa sala de aula de língua estrangeira é a gramática e a tradução de textos em LE, mesmo que essas práticas tenham pouco ou nada haver com as necessidades pelas quais estejam estudando essa língua.

O entendimento dessa abordagem, portanto, permite aos professores e pesquisadores ter a consciência da realidade presente nas escolas e compreender o motivo dessa herança.

Almeida Filho (2001) considera que existe uma tradição de aprender já enraizada entre os professores de línguas e os alunos, na maioria das vezes [...] “num híbrido de métodos da abordagem gramatical sedimentados por estrato social, por região, etc.” [...]. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 26). E uma tradição procura se proteger de inovações que possam ameaçar a confortável estabilidade de uma situação de ensino-aprendizagem.

O autor ainda acrescenta que a falta de proficiência oral dos professores (que acaba por privilegiar a escrita), a falta de competência teórica, a falta de reflexão sobre as práticas, entre outros motivos, pode contribuir para a perpetuação de práticas relacionadas com a Abordagem Gramatical.

A Abordagem Gramatical é caracterizada por um ensino mais formalista, privilegiando o estudo das estruturas e o conhecimento das categorias, às quais eram atribuídas, em uma condição dedutiva (da regra para o exemplo). Há também uma priorização da forma sobre o conteúdo. A língua é vista como um sistema de regras, linguagem para transmissão e perpetuação de conceitos clássicos. O professor é a autoridade da sala de aula, o transmissor de conhecimentos que não precisa ter fluência na língua-alvo, e o aluno é um espectador que recebe a instrução e a aplica sob a direção do professor (PÉREZ, 2007).

O ensino de gramática estrutural vê a língua como um objeto de aprendizagem constituída de lições gramaticais nas quais estruturas são explicitamente apresentadas pelo professor de forma descontextualizada. A abordagem tradicional foca na apresentação consciente e manipulação das formas através de *drills* e prática, acreditando que desse modo os aprendizes desenvolverão o tipo de conhecimento que eles precisam para o uso comunicativo da língua (NASSAJI e FOTOS, 2004).

Percebemos que Nassaji e Fotos (2004) consideram características tanto do Método da Gramática e Tradução (explicitação de regras isoladas e descontextualizadas) como do Método Audiolingual (*drills* e repetições) como sendo características da Abordagem Gramatical. Nesse trabalho, consideramos também esses métodos como pertencentes à Abordagem Gramatical.

Long e Robinson (2009) também definem o foco em formas¹³ com as mesmas peculiaridades da Abordagem Gramatical. Para os autores, o foco em formas é uma abordagem sintética para o ensino de línguas cujo principal princípio organizador é a acumulação de elementos individuais da língua. A segunda língua é decomposta em palavras e colocações, regras gramaticais, fonemas, entonação, estruturas e noções ou funções, e esses elementos isolados são colocados em sequência para serem apresentados como modelos aos aprendizes, seguindo critérios, geralmente avaliados intuitivamente, como dificuldade, frequência ou utilidade.

Os currículos sintéticos (baseados no foco em formas), segundo Wilkins (1976 apud LONG; ROBINSON, 2009) são aqueles em que “partes da língua são ensinadas separadamente e passo por passo, de forma que a aquisição é um processo de acumulação gradual das partes até que a estrutura completa da língua tenha sido construída”¹⁴. As práticas de sala de aula dos currículos sintéticos caracterizam-se pela repetição de modelos, exercícios de transformação, questões de demonstração e retorno explícito negativo, por exemplo, na correção de erros (LONG; ROBINSON, 2009).

É necessário salientar a preocupação que a Abordagem Gramatical tem com a perfeição, o que significa que não há tolerância ao erro, o qual tenta ser evitado pelo professor, que determina o turno o tempo todo. Ela também valoriza a leitura e a precisão na escrita, dando

¹³ O Foco em Formas diz respeito ao ensino das formas gramaticais da língua de maneira isolada, fora de um contexto comunicativo. Em sessão mais a frente distinguiremos o Foco em Formas de Foco na Forma.

¹⁴ “*Parts of the language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up*”.

quase nenhuma atenção à língua oral. Nessa abordagem, uma língua estrangeira proporcionava um maior engajamento social, devido ao *status* linguístico que a pessoa adquire, ainda que não exista uma aplicação real desse conhecimento.

Portanto, a gramática na Abordagem Gramatical ocupa um lugar central, uma vez que ela é a organizadora do curso de línguas, as aulas têm como foco prioritário a instrução gramatical e as atividades com foco no significado quase não acontecem. Segundo Ellis (2002a), nos métodos de ensino baseados em um currículo estrutural, a gramática ocupa um lugar de orgulho.

A Abordagem Gramatical desconsidera as necessidades específicas dos alunos. As diretrizes do curso e as atividades executadas em sala de aula são padronizadas e aplicadas de forma igual, independentemente das diferenças entre os alunos. A construção da realidade é percebida somente por meio da literatura da época, que na maioria das vezes é de períodos já passados. Não há lugar para a reflexão sobre momentos passados, nem sobre possíveis consequências para a vida presente dos alunos e professores, e nem para discussão das emoções vividas pelos mesmos (PÉREZ, 2007).

Hoje, a gramática e a Abordagem Gramatical vêm assumindo um lugar de descrédito no âmbito educacional. Os professores não têm coragem de assumir que são gramaticais, porque essa abordagem de ensinar é vista como antiquada, defasada e tradicional. Do mesmo modo, professores que se baseiam na gramática para ensinar a língua estrangeira são caracterizados como tradicionalistas atrasados e não criativos, por não buscarem se adequar a uma nova proposta para o ensino de línguas, que é a Abordagem Comunicativa.

Segundo Pérez (2007), talvez essa visão sobre a gramática decorra do momento que estamos vivendo, um período de total questionamento em relação ao nosso papel e o da sociedade, dentro dos parâmetros globalizados. Talvez os professores e pesquisadores na área

de ensino-aprendizagem de línguas estejam se sentindo mais conscientes de que também são responsáveis pela qualidade do ensino ministrado a seus alunos.

Quando falamos em gramática, os alunos já associam ao ensino de regras para serem praticadas e decoradas, algo que lhes é imposto pelo professor, que é o líder da sala de aula, sem chance de questionamento. A maneira como a gramática foi sempre apresentada a eles faz com que esse modo de pensar aconteça.

De acordo com Pennington (2002), em sua experiência como professora e formadora de professores, os módulos de gramática geralmente são considerados irrelevantes pelos alunos e são os mais odiados e os mais temidos pelos professores e futuros professores de línguas. Por isso, a autora acredita que

novas perspectivas sobre gramática e ensino de gramática são necessárias para devolvê-la das margens para o coração da língua e para a profissão de ensino de línguas a qual ela pertence. A gramática é nada mais ou menos que os princípios organizadores de um sistema linguístico ou (amplo) comunicacional, sem o qual, não há sistema¹⁵ (PENNINGTON, 2002, p. 78).

A gramática, pois, é o que dá base à língua, assim, não é possível imaginar esta sem aquela. Faz-se necessário, então, redefinir o ensino da gramática, não apenas de língua estrangeira, mas também de língua materna, e esclarecer para os usuários da língua que suas regras gramaticais são estabelecidas pelas pessoas que a falam (PÉREZ, 2007).

É ainda importante acrescentar que apesar de a linguagem cotidiana ser criativa e enriquecer a nossa língua em um processo ininterrupto, é a forma culta que garante a unidade linguística nacional, por meio da gramática que descreve a norma padrão. Essa padronização da língua é exigida uma vez que é a partir dela que falantes de outras línguas podem conhecê-la.

¹⁵ “New perspectives on grammar and the teaching of grammar are needed to bring it back from the margins and into the heart of language and language teaching profession where it belongs. For grammar is nothing more or less than the organizing principles of a linguistic or (broader) communicational system, without which, there is no system”.

4. A Abordagem Comunicativa

Abordagem Comunicativa defende a ideia de que a língua deve ser usada para a realização de interações sociais autênticas e significativas para os seus falantes/ usuários. Segundo essa abordagem, para que a comunicação aconteça é necessário mais do que uma competência linguística, é necessário também uma competência comunicativa e a criação de uma interação significativa (NORTLAND; PRUETT, 2006, p. 18).

Para Almeida Filho (2007, p. 47-48)

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L [língua] mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Isso significa que o ensino baseado somente na estrutura, na exposição de regras, não é suficiente para que o aprendiz se desenvolva na língua e adquira uma competência comunicativa para conseguir interagir com os outros a partir de situações reais da vida cotidiana. Para Savignon (2002), saber uma língua significa ter competência comunicativa, e esta se caracteriza como

a capacidade dos aprendizes de língua numa sala de aula de interagir com outros falantes, para construir significado, de modo distinto de sua habilidade de recitar diálogos ou atuar em testes de conhecimento gramatical sobre pontos discretos¹⁶ (SAVIGNON, 2002. p. 3).

Para Savignon (2002), o Método Audiolingual, assim como o Método da Gramática e Tradução, não é capaz de preparar os aprendizes para a interpretação, a expressão e a negociação do significado, enfim, para atividades que envolvam a comunicação oral e escrita.

¹⁶“*The ability of classroom language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to recite dialogues or perform on discrete-point tests of grammatical knowledge*”.

Acima do ensino de regras está a oportunidade de os aprendizes se comunicarem genuinamente, espontaneamente e com significado na L2 (BROWN, 2000).

A Abordagem Comunicativa defende que os cursos de línguas sejam planejados para atender às necessidades ou aos interesses específicos dos alunos, portanto o ensino está centrado no aluno. Desse modo, o professor deixa de assumir um papel de autoridade e passa a ser um orientador (LEFFA, 1988).

Segundo Hinkel e Fotos (2002), a Abordagem Comunicativa não fornece uma instrução gramatical formal, mas apresenta um insumo com foco no significado contendo as formas-alvo e vocabulário. A ideia é a de que os aprendizes adquiram as formas e o vocabulário naturalmente, durante o processo de responder e compreender o insumo, de modo semelhante a como as crianças aprendem sua primeira língua. Ou seja, não há um momento da aula destinado ao ensino de gramática e as formas da língua-alvo não são ensinadas diretamente aos aprendizes: estes é que devem tentar perceber e compreender as estruturas da língua presentes no insumo recebido.

Na Abordagem Comunicativa, quando realmente necessário, há a tolerância no uso da língua materna devido ao seu papel na aprendizagem da língua estrangeira (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Savignon (2002) afirma que, na época em que a prática de sentenças-padrão e os erros eram evitados, o professor não encorajava os aprendizes a se arrisarem na língua, pedindo informações, por exemplo. E ressalta que, uma das características do ensino de línguas comunicativo é a de incentivar que os alunos corram riscos para produzirem na língua-alvo, pois assim eles poderão se reunir para negociar o significado e para se dedicarem à tarefa comunicativa. Isso mostra que nessa abordagem os alunos têm a liberdade de tomar o turno, isto é, de se expressarem espontaneamente na interação.

Assim sendo, a Abordagem Comunicativa deu origem a uma nova forma de entender a gramática, que deixou de ser concebida como uma descrição da língua, feita por meio de explicações sobre regras gramaticais isoladas, para passar a ser abordada como um conjunto de noções e funções comunicativas, que se concretizam através do uso real e contextualizado da língua na comunicação com os outros falantes.

Ser comunicativo, para Almeida Filho (2007, p.42), significa

Preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

A instrução gramatical na Abordagem Comunicativa, portanto, ocupa um lugar periférico (mas não de total exclusão), já que a “essência do Ensino de Línguas Comunicativo é o engajamento dos aprendizes na comunicação para permitir que eles desenvolvam sua competência comunicativa”¹⁷ (SAVIGNON, 2002. p 22).

O importante, segundo essa abordagem, é que os alunos interajam usando a língua legitimamente para atender às suas necessidades comunicativas. A gramática deve ser percebida na interação, de modo inconsciente, ao mesmo tempo em que os alunos fazem o uso da LE, e não a partir de seu ensino explícito. Portanto, na Abordagem Comunicativa a aprendizagem das regras e estruturas da língua deve acontecer de maneira implícita.

4.1 Instrução implícita

Krashen (1982) defende o ensino implícito de gramática. Para esse autor, ensinar de forma implícita é ensinar para a aquisição. A aquisição é um processo semelhante, senão

¹⁷ “*The essence of CLT is the engagement of learners in communication to allow them to develop their communicative competence*”.

idêntico, à maneira como as crianças desenvolvem habilidades em sua primeira língua ou língua materna. Tal processo é subconsciente na medida em que os aprendizes da nova língua não estão sempre conscientes de que estão adquirindo a linguagem, eles só percebem o fato ao se verem usando essa língua para a comunicação. A aquisição é, portanto, “uma aprendizagem” em ambiente natural, informal e implícito (KRASHEN, 1982).

Para Krashen (1982), só a aquisição permite a fluência na língua-alvo. A aprendizagem serve para alimentar o sistema do monitor, que corrige, que monitora e que ativa o uso das regras. O monitor é uma função cerebral aprendedora de regras, editor da produção linguística, que utiliza o conhecimento consciente da gramática aprendida para monitorar e corrigir os erros do aprendiz. O sistema do monitor atua como um juiz que determina se as regras têm boa aplicabilidade na língua.

O autor também afirma que o conhecimento explícito gramatical sobre regras e estruturas nunca pode se transformar em conhecimento implícito e, ainda, que ele não é útil e tem uma função limitada. O conhecimento consciente, explícito é usado para monitorar nossa produção na segunda língua e para fazer pequenos reparos gramaticais, quando nós temos tempo, quando nós estamos pensando sobre correção e quando nós sabemos as regras (KRASHEN, 1982).

Truscott (1996, 1998) também desconsidera o valor da instrução gramatical explícita, argumentando que seus efeitos duram pouco tempo e são superficiais, e ressalta que a instrução gramatical sozinha pode não promover um conhecimento autêntico da língua. O autor afirma que, se as pesquisas mostraram benefícios advindos da instrução com foco na forma, tais resultados foram obtidos com testes que avaliam somente o conhecimento metalinguístico explícito e não a capacidade do aprendiz em usar a língua alvo na comunicação espontânea.

N. Ellis (2002) adverte que a aprendizagem da língua é definitivamente implícita por natureza e que tal aprendizagem depende de milhares de horas de prática, a qual não pode ser substituída pelo simples fornecimento de algumas regras. Entretanto, isto não significa que o ensino de gramática não seja útil, o que o autor sugere é que os alunos tenham também oportunidades de processar e usar as formas ensinadas nas várias relações de forma e significado, pois assim as formas podem se tornar parte da interlíngua dos alunos.

Reber (1993 apud LONG; ROBINSON, 2009) assevera que a aprendizagem implícita geralmente é superior à aprendizagem. Entretanto, reconhece que quando a regra é simples e a atenção do aprendiz está focada nos aspectos relevantes das estruturas a serem aprendidas, aí nesta situação, a pesquisa da estrutura de forma consciente e explícita e a consciente aplicação das regras seguindo instruções pode ser mais eficiente do que a aprendizagem implícita.

5. O Foco na Forma

Devido aos problemas trazidos pelo ensino tradicional de gramática e às limitações de uma metodologia puramente comunicativa, Long (1991) propôs uma nova metodologia para o ensino de línguas que combina instrução formal e uso comunicativo da língua, denominada Foco na Forma (HINKEL; FOTOS, 2002).

De acordo com Hinkel e Fotos (2002), os currículos estruturais que ensinam sequências específicas de formas gramaticais não produzem competência comunicativa. Do mesmo modo, os currículos comunicativos parecem ser inadequados, pois descuidam da instrução gramatical, levando os aprendizes a terem um baixo nível de precisão. Os autores afirmam que pesquisas feitas comparando a aprendizagem da língua com e sem instrução demonstraram expressivas vantagens para a instrução, no que diz respeito à taxa de aprendizagem e ao nível de produção dos alunos.

Long e Robinson (2009), ao definirem Foco na Forma, distinguem claramente essa perspectiva do *foco em formas*. Enquanto o foco em formas envolve formas gramaticais selecionadas e apresentadas de maneira isolada, o Foco na Forma diz respeito às tentativas do professor para direcionar a atenção dos alunos para os elementos linguísticos que surgem incidentalmente nas aulas cujo foco mais importante é no significado ou na comunicação (LONG; ROBINSON, 2009).

A principal diferença entre o foco em formas e o Foco na Forma é que o Foco na Forma requer um engajamento no significado antes de ser dada atenção às características linguísticas esperadas efetivas. E, ainda, a atenção do aluno é direcionada precisamente para uma forma da língua quando exigida por uma demanda comunicativa, ou seja, o aluno só será instruído sobre uma estrutura da língua se ele realmente precisar desta para interagir na comunicação com os outros (DOUGHTY; WILLIAMS, 2009).

Essa perspectiva, o Foco na Forma, é motivada pela Hipótese da Interação, que sustenta que a aquisição de segunda língua é um processo não explicável por um nativismo genuinamente linguístico, assim como por uma teoria puramente ambientalista. Segundo a Hipótese da Interação, um lugar decisivo para o desenvolvimento da língua é a interação entre os aprendizes com outros falantes, especialmente entre aprendizes e falantes mais proficientes e entre aprendizes e textos bem escritos. É considerada muito importante a negociação pelo significado, que pode acontecer com maior ou menor intensidade em certas interações, por exemplo, de acordo com os tipos de tarefas nas quais os falantes estão engajados (LONG; ROBINSON, 2009).

De acordo com Long e Robinson (2009, p. 23) o Foco na Forma “¹⁸geralmente consiste em uma mudança ocasional de atenção para características do código linguístico – pelo

¹⁸ “Often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features- by the teacher and/or one or more students- triggered by perceived problems with comprehension or production”.

professor e/ou um ou mais alunos – causada pelos problemas percebidos com a compreensão ou produção”.

O Foco na Forma tem sido muito defendido na literatura por diversos pesquisadores. Harley (2009) encara o foco explícito em termos metalinguísticos como um componente importante no gênero gramatical. Do mesmo modo, Swain (2009) coloca o uso da reflexão metalinguística como um dos principais papéis para a prática da produção. A autora estudou alunos em salas de aula de imersão e verificou que eles demonstraram se beneficiar da discussão sobre o seu conhecimento explícito das regras da língua.

Nassaji e Fotos (2004) atestam que as pesquisas atuais indicam que a gramática é necessária para que os aprendizes atinjam altos níveis de proficiência/realização na língua estudada. E ressaltam também que as abordagens de ensino de gramática tradicionais baseada na estrutura têm sido substituídas por tratamentos que apresentam as formas em vários contextos comunicativos planejados para desenvolver a consciência do significado nos aprendizes, promover relacionamentos entre eles e permitir que o processamento da forma aconteça com o tempo.

DeKeyser (2009) e Ligthbown (2009) acreditam que os aprendizes podem guardar as formas necessárias para suas propostas comunicativas na memória para um futuro processamento. Porém, a habilidade cognitiva é limitada; então, se não houver oportunidade para usar as formas, elas não permanecerão por muito tempo na memória.

Celce-Murcia (1991) defende a ideia de que a gramática nunca deve ser ensinada como uma finalidade em si mesma, mas sempre com referência ao significado, aos fatores sociais ou ao discurso, ou como uma combinação desses fatores.

Alguns pesquisadores (Doughty; Varela, 2009; Ellis, 2002a, 2002b) têm discutido que, se o objetivo da aprendizagem de segunda língua é o desenvolvimento de uma competência comunicativa, capacitando os alunos para usar a língua para propósitos comunicativos, logo o

ensino de gramática e a comunicação devem ser integradas. O desafio é ampliar a oportunidade para o Foco na Forma sem sacrificar o foco no significado e na comunicação.

Para Spada (2007 apud VIDAL, 2010) o Foco na Forma refere-se a

qualquer esforço pedagógico utilizado para se chamar a atenção dos aprendizes para aspectos formais da língua-alvo de maneira implícita ou explícita dentro de abordagens voltadas para o significado nas quais o foco na língua-alvo pode ocorrer de maneira planejada ou espontânea.

A intenção do Foco na Forma é resultar em percepção (*noticing*) que está relacionada aos elementos da língua que serão armazenados na memória (SCHIMDT, 1993a). Tais elementos são percebidos pelos aprendizes durante a instrução formal e são guardados em sua memória. A partir disso, os alunos têm condições de usar as regras conscientemente.

Schmidt (1990, 1993a) relata que quando a consciência do aprendiz sobre uma forma-alvo é elevada através da instrução formal ou da constante exposição comunicativa, ele tende a perceber a regra no insumo. Tal percepção ou contínua consciência do aspecto linguístico é considerada importante, uma vez que parece dar início à reestruturação do sistema de conhecimento linguístico implícito ou inconsciente do aprendiz (SCHIMDT, 1990, 1993a).

Segundo Swain (2009), a produção na língua-alvo (*output*) promove a percepção e, quando uma forma da língua é percebida no insumo da aula, ela é percebida com o intuito de ser adquirida pelo aprendiz (SCHIMDT, 1990). A autora salienta que enquanto o aprendiz tenta produzir na língua-alvo é que ele pode perceber que ele não sabe dizer ou escrever com precisão o significado que ele deseja expressar:

A atividade de produzir a língua-alvo pode incitar os aprendizes de segunda língua a reconhecer conscientemente alguns de seus problemas linguísticos: Isso pode trazer para a sua atenção algo que eles precisam descobrir sobre a sua segunda língua (possivelmente direcionando sua atenção para o insumo relevante)¹⁹ (SWAIN, 2009, p. 67).

¹⁹ “The activity of producing the target language may prompt second language learners to recognize consciously some of their linguistic problems: It may bring to their attention something they need to discover about their second language (possibly directing their attention to relevant input)”.

Hinkel e Fotos (2002) também acreditam que quando um elemento da língua é percebido constantemente, os aprendizes desenvolvem consciência sobre ele e inconscientemente comparam o elemento ao seu sistema de conhecimento linguístico da L1. E, ao fazerem essa comparação, os aprendizes inconscientemente constroem novas hipóteses para adequar as diferenças entre a regra percebida e sua competência da segunda língua.

De acordo com Long e Robinson (2009), os efeitos da instrução com Foco na Forma, a percepção da regra e seu posterior armazenamento na memória, são graduais e cumulativos, ou seja, os alunos normalmente não conseguem usar as regras percebidas (*noticed*) imediatamente após seu armazenamento na memória.

Nassaji e Fotos (2004) afirmam que entre as condições essenciais para a aquisição das formas gramaticais estão: a percepção do aprendiz e a contínua consciência das formas-alvo, a repetitiva exposição do foco no significado e a oportunidade para a prática e produção. E reconhecem ainda que, como a aquisição de gramática é afetada por restrições do processamento interno, a produção precisa e espontânea pode não ser imediata, exigindo tempo, na medida em que os aprendizes avançam em busca do domínio da língua.

De acordo com Lightbown e Spada (2008), alguns estudos empíricos, investigando o tipo de conhecimento adquirido durante a instrução com Foco na Forma²⁰ (Form-Focused instruction) têm mostrado esse tipo de instrução pode desempenhar o papel de ajudar os aprendizes no ensino de línguas comunicativo a usar a segunda língua com maior fluência e precisão e a usar formas da língua de níveis mais avançados. As autoras observam que sem a instrução com Foco na Forma algumas estruturas nunca emergem na língua dos alunos e

²⁰Lightbown e Spada (2008) definem a instrução com Foco na Forma (IFF) isolada como aquela que considera as formas em lições separadas que ocorrem em um programa que é fundamentalmente comunicativo, diferente da definição de Long (1991) de Foco em Formas, que diz respeito ao ensino de formas isoladas em um contexto onde pouca ou nenhuma prática baseada no significado acontece. Já a IFF integrada não pode simplesmente ser vista como um sinônimo do Ensino de Línguas Comunicativo com pouco ou nenhuma atenção à forma da língua. A IFF integrada inclui explicações breves, *feedback* corretivo, apresentações explícitas das formas corretas e insumo aprimorado fornecido dentro de um contexto de instrução baseada no significado.

algumas formas não-alvo persistem por anos. E a capacidade dos aprendizes para usar a língua com maior fluência e precisão pode contribuir para aquisição da língua de diversos modos:

A experiência com CLT (*Communicative Language Teaching*) e CBI (*Content-Based Instruction*) mostra que a exposição baseada no significado permite aos aprendizes de L2 desenvolver habilidades de compreensão, fluência oral, autoconfiança e capacidades comunicativas, mas eles continuam a ter dificuldades com a pronúncia, assim como com as características morfológicas, sintáticas e pragmáticas da L2²¹ (LIGHTBOWN; SPADA, 2008, p.184).

Lightbown e Spada (2008) concluem que tanto a pesquisa quanto a experiência de ensino têm mostrado um crescente consenso de que a instrução é mais eficiente quando considera a forma e o significado. Isso pode ser percebido nos debates sobre o ensino de segunda língua, que não discutem *se* a instrução com Foco na Forma deve ser incorporada ao currículo comunicativo, mas discutem *como* ela deve ser incluída e *quando* ela é mais eficaz. Portanto, o ensino de línguas não pode desconsiderar nem a forma e nem o significado para o uso comunicativo da segunda língua. Porém, devemos pensar como a instrução formal deve acontecer se de maneira isolada ou integrada às atividades comunicativas da língua.

Diferente de Lightbown e Spada (2008), Ellis (2002b) diz que os professores de línguas devem ensinar a gramática separadamente, sem tentar integrá-la ao componente baseado em tarefas, a não ser que metodologicamente através de *feedback*. De igual modo pensa DeKeyser (2009), o qual tem discutido que a gramática deve primeiro ser ensinada de forma explícita, a fim de atingir a máxima compreensão e, posteriormente, deve ser seguida de alguns exercícios que a fixem na consciência dos alunos, pois dessa forma se torna mais fácil mantê-la na mente durante a realização dos exercícios comunicativos.

²¹ “*Experience with CLT e CBI shows that meaning-based exposure to the language allows L2 learners to develop comprehension skills, oral fluency, self-confidence, and communicative abilities, but that they continue to have difficulties with pronunciation as well as with morphological, syntactic, and pragmatic features of the L2*”.

Também Van Patten (1996) sugere que perceber alguns aspectos formais da língua enquanto tentamos compreender o significado de um texto pode ser difícil e problemático para aprendizes iniciantes, por isso uma instrução com Foco na Forma isolada pode ser benéfica.

Long (1991) vai ao encontro do pensamento de Lightbown e Spada (2008), já que entende que a instrução gramatical deve considerar a forma e o significado. Ele alerta para o fato de que os professores devem fornecer o foco na forma somente para aquelas estruturas da língua que aparecerem naturalmente durante o desenvolvimento de uma tarefa ou atividade na qual os alunos estejam usando a língua significativamente na interação. Pesquisas em salas de aulas comunicativas com crianças e adultos (DOUGHTY e VARELA, 2009; WILLIAMS e EVANS, 2009) evidenciam que a atenção à forma juntamente com o contexto da prática comunicativa pode conduzir à evolução no desenvolvimento da língua nos aprendizes.

Assim, a explicitação de alguma regra precisa surgir no ambiente de interação, quando ela for essencial para o desenvolvimento preciso da tarefa comunicativa, isto é para possibilitar que a comunicação autêntica entre os alunos seja fluente e atenda ao significado. Se a interação na sala de aula não estiver comprometendo o uso apropriado da língua, não há motivo para que ela seja interrompida para a explicitação de regras.

Segundo Lightbown e Spada (2008), a escolha por uma instrução com Foco na Forma explícita isolada²² ou integrada depende de fatores como a influência da língua materna, a importância, a ênfase do insumo, a frequência do insumo, a complexidade da regra, o valor comunicativo, o nível de desenvolvimento dos alunos, a idade dos alunos, a aptidão para a aprendizagem da língua e as preferências do professor e dos alunos sobre ensinar ou aprender a forma.

²² A instrução com Foco na Forma isolada refere-se ao ensino de formas de modo significativo, mas que acontece separado das tarefas com foco na comunicação. A palavra isolada na instrução com Foco na Forma não faz menção ao ensino de regras isoladas e descontextualizadas, que não têm aplicabilidade para os aprendizes da LE, características de uma Abordagem Estruturalista.

As autoras afirmam que as experiências e pesquisas sobre o Ensino de Línguas Comunicativo demonstram que nem todos os elementos da língua precisam ser ensinados isoladamente, uma vez que a aprendizagem incidental permite que os alunos adquiram uma grande quantidade de língua enquanto acontece o foco no significado.

O acréscimo de uma instrução com Foco na Forma integrada pode contribuir para a automatização dos aspectos da língua que emergiram na língua dos alunos, mas que não são usados de maneira confiável quando há demandas concorrentes para a atenção²³ (LIGHTBOWN; SPADA, 2008, p. 200)

Todavia, também de acordo Lightbown e Spada (2008), as lições apresentadas isoladamente podem ser úteis ou mesmo preponderantes para promover a aquisição de alguns aspectos linguísticos, como aqueles difíceis de serem notados na sucessão normal do discurso comunicativo, aqueles onde há uma semelhança errônea com a língua materna e, ainda, aqueles que presumem causar prejuízo à comunicação. As lições isoladas são um ponto de partida para as atividades com base no conteúdo e na comunicação e, também, podem preparar os alunos para aproveitar melhor as oportunidades para continuar sua aquisição da língua, por meio de atividades com foco no significado e por meio da instrução com Foco na Forma integrada, quando ela acontecer.

O que determinará que tipo de instrução gramatical, isolada ou integrada, o professor dará nas aulas é o contexto de ensino-aprendizagem. Somente depois de reconhecer as necessidades dos alunos; sua capacidade de compreensão linguística, suas limitações quanto ao uso da língua, o professor compreenderá o momento apropriado para fornecer uma instrução com Foco na Forma, de maneira isolada ou integrada à tarefa comunicativa.

Para Ellis (2008) o ensino de uma segunda língua deve assegurar que os alunos foquem predominantemente no significado, mas também deve garantir que eles tenham em suas aulas

²³ “The addition of integrated FFI can contribute to the automatization of language features that have emerged in students’ language but that are not used reliably when there are competing demands for attention”.

um foco na forma, na medida em que a aquisição também exige atenção à forma. Segundo ele, a instrução pode atender ao foco na forma através de lições indutivas (planejadas para estimular os alunos a perceber as formas pré-selecionadas do insumo) e dedutivas (procura tornar os alunos conscientes da regra gramatical explícita) de gramática.

O Foco na Forma propõe que no processo de ensino-aprendizagem de língua haja a instrução gramatical, mas associada a atividades comunicativas, isto é, o ensino de estruturas da língua para servir a interação significativa dos falantes. Desse modo, a gramática nessa perspectiva assume um lugar importante, uma vez que o seu conhecimento é necessário para que o aprendiz se comunique com precisão.

5.1 Instrução explícita

Nosso objetivo nesta subseção é analisar e contrastar as diversas visões dos pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas sobre a instrução gramatical explícita, identificando o que as últimas pesquisas têm demonstrado sobre sua ocorrência na sala de aula.

Doughty (1988) realizou uma pesquisa, em que comparou o efeito da instrução gramatical implícita e explícita, e percebeu que os alunos que receberam instrução explícita tiveram um melhor desempenho na língua estrangeira comparados àqueles que somente foram expostos aos itens gramaticais.

Ellis (2002b) defende um ensino de gramática explícito, dizendo que o currículo estrutural é a única forma de assegurar uma cobertura sistemática da gramática da L2, uma vez que ele provê uma clara sensação de progresso, o que não ocorre nos currículos baseados em tarefas ou nos nocionais. Porém, salienta que isso não significa um abandono aos currículos baseados no significado e um retorno direto ao currículo estruturalista. “Em vez

disso, eu vejo uma necessidade por ambos. Isso envolve um currículo que incorpora ambos os tipos de currículo”²⁴ (ELLIS, 2002b, p. 21).

O autor, portanto, sugere uma prática comunicativa que envolva a realidade dos aprendizes, mas que também considere as estruturas da língua. Isso representa usar os componentes gramaticais na realização de tarefas comunicativas.

Para Ellis (2006), o conhecimento explícito pode ser definido como um conhecimento consciente de uma língua que pode ser tipicamente acessado por meio do processamento controlado do insumo, quando os alunos tiverem alguma dificuldade linguística no uso da segunda língua.

Hulstijn (2005, p.131 apud FINGER e VASQUES, 2010, p. 843) afirmam que a aprendizagem explícita é

processamento do insumo com a intenção consciente de encontrar se a informação de insumo contém regularidades e, se tiver, trabalhar os conceitos e regras com que essas regularidades possam ser capturadas. A aprendizagem implícita é o processamento do insumo sem tal intenção, acontecendo inconscientemente.²⁵

Ellis (2002b) acredita que a gramática deve ser incluída no currículo de segunda língua e, ainda, que o componente gramatical pode ser incorporado a um currículo comunicativo. O autor alerta para o fato de que alguns alunos adquirem a competência discursiva (comunicativa) e estratégica, mas não avançam na competência gramatical. Isso pode ser justificado pelo período crítico (ter passado dos 15 anos de idade); pela suficiência comunicativa (os alunos satisfazem suas necessidades comunicativas sem adquirir as normas

²⁴ “Rather, I see a need for both. This involves a curriculum that incorporates both types of syllabus”.

²⁵ “Input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured. Implicit learning is input processing without such an intention, taking place unconsciously”.

da língua-alvo); pelas oportunidades limitadas de produção (*output*) e pela falta de *feedback* negativo.

Em outras palavras, os aprendizes conseguem se comunicar e sabem criar estratégias para usar as estruturas da língua, porém eles não sabem explicar tais estruturas, porque ainda não têm consciência linguística e competência gramatical. Larsen-Freeman (2003) considera que a conscientização das regras denota um conhecimento explícito dos alunos em relação às mesmas. E é ao utilizar a língua para a comunicação que o aprendiz adquire tal consciência linguística.

Para obter fluência na segunda língua, os alunos precisam ter, além da competência discursiva, a competência gramatical. A conscientização das estruturas da língua e a aquisição da competência gramatical dependem da instrução formal.

De acordo com Ellis (2002a), a instrução formal é efetiva para desenvolver conhecimento explícito de características gramaticais. Há evidência substancial para sugerir que a instrução formal é bem-sucedida quando a aprendizagem é medida por meio de instrumentos que permitem o uso de língua controlado, planejado (por exemplo, uma tarefa de unir sentenças). É nesse caso de uso da língua que os aprendizes são capazes de recorrer a seu conhecimento explícito (ELLIS, 2002b).

O autor recomenda o ensino de gramática a partir de um nível intermediário.

Se o ensino de gramática é estar de acordo com como os aprendizes aprendem, então, ele não deve ser direcionado aos iniciantes. Em vez disso, ele deve esperar o tempo quando os aprendizes tiverem desenvolvido um léxico suficientemente variado para proporcionar uma base para o processo de extração da regra. De grosso modo, isso é provável de acontecer nos estágios mais intermediários do desenvolvimento²⁶ (ELLIS, 2002b, p. 23).

²⁶ “If grammar teaching is to accord with how learners learn, then, it should not be directed at beginners. Rather, it should await the time when learners have developed a sufficiently varied lexis to provide a basis for the process of rule extraction. In crude terms, this is likely to be at the intermediate-plus stages of development”.

Ellis (2006) acredita que é mais eficiente ensinar gramática aos aprendizes que já tenham adquirido alguma capacidade de uso da língua, do que aos iniciantes. Porém, ressalta que a gramática pode ser ensinada através do retorno corretivo (*corrective feedback*) a partir do momento que os aprendizes começarem a fazer um uso produtivo da língua. Segundo ele, o retorno corretivo é importante para a aprendizagem de gramática e é melhor aproveitado pelos alunos quando é fornecido implícito e explicitamente.

Ao contrário do que pensa Ellis (2002b, 2006), para Richards (2002) a utilização de retorno corretivo sobre os erros que surgem durante a conclusão da tarefa comunicativa pode não ser suficiente para atingir níveis aceitáveis de exatidão gramatical. Daí a necessidade de dar um maior enfoque na forma gramatical durante a utilização de tarefas. Em tarefas de negociação do significado a comunicação acontece, mas com falhas na precisão gramatical. Richards (2002), então, assevera que é perigoso imergir um aluno em um ambiente de comunicação livre sem uma estruturação da gramática. Assim, o autor acredita que a gramática precisa ser ensinada desde o início do curso.

Segundo Richards (2002) o foco na gramática deve ser sempre parte integrante de uma tarefa de comunicação e não uma atividade isolada, isto é, o foco na forma e o desempenho da tarefa comunicativa precisam se relacionar e acontecer simultaneamente. De igual forma, acreditamos que o ensino de gramática deve ser resultado de uma necessidade da comunicação, portanto, deve ocorrer desde o instante que os alunos passem a realizar uma tarefa comunicativa, ou seja, no começo do curso.

Usar a gramática implica tomar uma série de decisões sobre quando e por que usar uma forma e não outra. Obviamente, é preciso conhecer as opções formais ou ser capaz de aproximá-las adequadamente para tomar essas decisões de forma eficaz (CELCE-MURCIA, 2002).

A mesma autora acredita que a gramática deve ser ensinada no contexto e por meio do discurso, porque o conhecimento livre de contexto é menos útil do que o conhecimento contextualizado. Ensinar gramática pelo contexto significa ensinar gramática através do discurso incorporado ao contexto, ao invés de pelo uso de frases abstratas descontextualizadas.

É importante dar aos alunos exemplos autênticos do discurso para ilustrar todas as regras de gramática do contexto que eles irão aprender. Precisamos do conhecimento contextual (pragmático, real e proposital dos participantes) além do conhecimento da gramática e do léxico para sermos capazes de usar um enunciado apropriadamente em uma variedade de contextos comunicativos.

Fotos (2002) afirma que apresentar tarefas projetadas para promover a consciência das formas da gramática-alvo é uma opção pedagógica útil para proporcionar um fortalecimento dos pontos gramaticais ensinados. As tarefas devem ser com base na estrutura, isto é, criadas para colocar as estruturas em prática.

Ao invés de ensinar a gramática separadamente, precisa-se criar uma tarefa que considere a estrutura, assim os alunos realizam a tarefa, usam as formas gramaticais e ganham consciência delas. Para Fotos (2002), currículos que possuem o foco na forma, ao invés de foco em formas, são considerados mais efetivos para introduzir pontos gramaticais, uma vez que apresentam a gramática indiretamente.

Uma metodologia puramente comunicativa tem tido pouco impacto real ao redor do mundo, onde o ensino de línguas continua tendo um currículo estrutural e o ensino baseado no método da gramática-tradução. Há evidência mostrando que a instrução explícita é necessária para promover níveis altos de acuidade na língua-alvo, mesmo quando oportunidades comunicativas para encontrar formas da língua-alvo são abundantes (FOTOS, 2002).

Lightbown e Spada (1993) confirmam essa ideia ao dizerem que algumas pesquisas realizadas em salas de aula evidenciaram que o ensino com Foco na Forma ao lado de correções (*feedbacks*) decorrentes de um contexto comunicativo é mais eficaz na promoção da aprendizagem da segunda língua que os currículos que se limitam a um destaque exclusivo na precisão ou na fluência.

Segundo Fotos (2002), alguns autores têm ressaltado que os aprendizes se beneficiam do ensino formal que ocorre antes das atividades com foco no significado porque tal ensino os ajuda a ativar seu conhecimento prévio das estruturas-alvo e promove mais atenção para as formas que eles irão encontrar.

Assim, a autora rejeita um currículo baseado completamente em abordagens comunicativas, em favor de um currículo que combine instrução formal (sustentado pela execução de tarefas interativas baseadas na estrutura) e tarefas adicionais ao final da aula/lição:

Tarefas baseadas na estrutura explícita foram sugeridas por serem uma atividade comunicativa útil para o ensino de gramática de inglês como língua estrangeira porque elas promoveram ganhos de proficiência e produziram interação significativa²⁷ (FOTOS, 2002, p.148).

Segundo Ferreira (2001), quando o professor ensina a gramática explicitamente, ele tem a possibilidade de mensurar o que os alunos estão focando, estudando e aprendendo. Já se o ensino for implícito, o professor não tem condições de saber de que maneira o tópico está sendo adquirido pelos alunos, pois não há uma resposta sobre o efeito da explicitação da gramática.

Um curso de língua estrangeira não refere-se a estudar sobre a língua, mas na língua. Por outro lado, a sala de aula não pode dispensar inteiramente o recurso ao saber gramatical. Ferreira (2001) defende uma instrução gramatical explícita, mas pedagogizada. O propósito

²⁷ ...“*explicit structure-based tasks were suggested to be a useful communicative activity for EFL grammar instruction because they promoted proficiency gains and produced meaningful interaction*”.

de uma gramática pedagógica, para Widdowson (1974 apud PÉREZ, 2007), é o de ajudar o aluno a adquirir um domínio prático de uma língua.

A gramática pedagógica leva em conta as palavras e as relações semânticas e funcionais existentes entre elas. O que importa é levar o aprendiz a se dar conta de como as formas e estruturas gramaticais funcionam para servir ao significado e, portanto, ajudá-lo a obter o domínio prático da língua (FERREIRA, 2001).

Larsen-Freeman (2003) chama essa atitude, de usar as estruturas gramaticais para expressar nossas intenções e opiniões, de habilidade gramatical (*grammaring*). De acordo com a autora, o termo *grammar* propõe uma gramática fixa e rígida que propõe um conhecimento inerte e estático. É mais útil pensar na gramática como uma habilidade, a qual os alunos podem desenvolver, do que como uma área do conhecimento que corresponde simplesmente a um armazenamento de conhecimento sobre a língua e seu uso.

Do mesmo modo como Larsen Freeman (2003), Batstone (1994) vê a gramática como uma habilidade. Por isso, propõe uma forma de ensinar gramática em que o aluno deve refletir sobre a estrutura linguística para conseguir desempenhar a tarefa comunicativa.

Ferreira (2001), Larsen-Freeman (2003), Ellis (1997, 2002a, 2002b, 2006, 2008), Richards (2002), Fotos (2002), Celce-Murcia (2002) comungam de uma mesma ideia, pois defendem uma instrução gramatical realizada no contexto de ensino, na prática pedagógica, a partir da atividade comunicativa significativa desempenhada pelos aprendizes. São as formas da língua-alvo contribuindo para a expressão e uso da língua, para a materialização de nossas intenções de comunicação e para a construção da competência linguístico-comunicativa dos alunos.

Ellis (2002a) acredita que é mais provável que os alunos entendam, aprendam e utilizem regra se a instrução explícita for de descoberta, ou seja, quando professor e o material didático

oferecem um insumo que possibilite aos aprendizes descobrir por si sós como um ponto gramatical funciona.

A instrução indireta envolve ajudar os alunos a descobrir a regra gramatical por eles próprios. Isso sugere uma abordagem de resolução-problema na qual aos alunos são fornecidos dados ilustrando uma estrutura gramatical específica, que eles são, portanto, ajudados a analisar com o objetivo de extrair a regra subjacente (ELLIS, 2002a, p. 164)²⁸.

Para Ellis (2002a), uma abordagem baseada na descoberta para ensinar o conhecimento explícito é mais motivadora do que expor a regra diretamente e, ainda, os alunos têm mais chances de lembrar o que aprenderam. Essa abordagem encoraja os alunos a formarem e testarem hipóteses sobre a gramática da segunda língua e pode conduzir a percepções (*noticing*, SCHMIDT, 1990) “poderosas” sobre a gramática que não podem ser encontradas em quaisquer descrições publicadas.

Oferecer aos alunos dados da língua, através dos quais eles possam perceber sozinhos como as regras são usadas, pode contribuir para que eles desenvolvam consciência das formas e, com isso, sejam capazes de utilizá-las no uso da língua.

Para aumentar a consciência (SCHMIDT, 1990) dos aprendizes sobre gramática, Ellis (2002a) sugere que os professores tragam para sala de aula insumo enriquecido, aquele em os textos na língua-alvo apresentam formas destacadas em negrito, itálico ou sublinhadas. Desse modo, as formas ficam mais em evidência, os alunos as percebem de imediato pelo seu destaque e isso facilita o descobrimento da regra que regulamenta as estruturas evidenciadas.

A pesquisa e teoria em Aquisição de Segunda Língua (ASL) sugere que os materiais de prática gramatical devem incluir tarefas do tipo descoberta, para aumentar a consciência dos aprendizes sobre gramática, e também dados da língua na forma de insumo estruturado para induzir a percepção das estruturas-alvo (ELLIS, 2002a).

²⁸ “*Indirect instruction involves helping learners discover grammatical rules for themselves. It implies a problem-solving approach in which students are given data illustrating a specific grammatical structure, which they are then helped to analyze in order to extract the underlying rule*”.

Para Ellis (2002a, p. 163), é difícil ensinar o conhecimento implícito, porque em algumas pesquisas realizadas “os aprendizes mostraram adquirir estruturas gramaticais em uma ordem particular e também a aprender cada estrutura muito gradualmente”²⁹. O autor conclui que a prática de gramática, mesmo que “comunicativa” (atividades de gramática contextualizada, nada mais é que a Abordagem Gramatical com traços da Abordagem Comunicativa), não permite aos alunos ignorar os processos naturais de aprendizagem de gramática.

Portanto, de acordo com Ellis (2002a) ensinando o conhecimento implícito, através da prática, parece não funcionar a menos que a instrução coincida com o estado de prontidão do aprendiz, o que é virtualmente impossível. A solução seria fazer do conhecimento explícito o alvo dos materiais de ensino de gramática.

Canale e Swain (1980), ao proporem seu modelo com os componentes da competência comunicativa, não sugerem que a gramática não seja importante, mas procuram situar a competência gramatical dentro de uma competência comunicativa mais amplamente definida.

Se a competência comunicativa depende igualmente de atividades com foco na forma e no significado, ela ainda continua um objeto a ser pesquisado (Savignon, 2002). A combinação ideal desses dois tipos de atividades em qualquer contexto instrucional depende, sem dúvida, de fatores como: idade dos aprendizes, a natureza e a duração da sequência instrucional, das oportunidades para contato com a língua fora da sala de aula, da preparação do professor e de outros fatores. A gramática é importante e os alunos parecem focalizar melhor nela quando se relaciona às suas experiências e necessidades comunicativas (LIGHTBOWN; SPADA, 1993; ELLIS, 1997).

De acordo com Savignon (2002), enquanto o envolvimento em eventos comunicativos é visto como central para o desenvolvimento linguístico, esse envolvimento necessariamente requer atenção para a forma. A comunicação não pode acontecer na ausência de estrutura, ou

²⁹ ... “learners have been shown to acquire grammatical structures in a particular order and also to learn each structure very gradually...”

gramática, um conjunto de premissas compartilhadas sobre como a língua funciona, juntamente com o desejo de que os participantes cooperem na negociação do significado.

6. A visão do erro

Segundo Harmer (2003), os erros³⁰ ou desvio da norma culta fazem parte da interlíngua dos alunos, que é a parcela de língua que o aprendiz tem em qualquer estágio de desenvolvimento e que é sempre remodelada dependendo de como o aprendiz objetiva alcançar o domínio da língua. O autor acrescenta que responder aos erros dos alunos deve ser entendido pelos professores como dar um retorno (*feedback*) que contribua para o processo de remodelamento da interlíngua, e não como “dar bronca” nos alunos quando eles erram.

Cardoso-Brito (2004) assevera que os erros muitas vezes são ocasionados porque os alunos estão tentando se aproximar da língua-alvo, o que acontece no estágio de interlíngua (contínuo entre a L1 e a L2 pelo qual todo aprendiz passa).

Para Figueiredo (2002), os erros indicam que os alunos estão empregando estratégias para se expressar na língua-alvo e, por isso, são muito importantes no processo de ensino e de aprendizagem. O professor deve encará-los “não como um obstáculo para o sucesso dos alunos, mas como um ‘trampolim’ para chegar à proficiência na língua-alvo” (FIGUEIREDO, 2002, p. 121).

Segundo Figueiredo (2002) a correção direta³¹ muitas vezes pode atrapalhar a fluência do aluno. Por isso, recomenda que o professor procure utilizar métodos indiretos de correção, no quais os alunos participem ativamente do processo. “Quanto mais os próprios alunos corrigirem os seus erros, mais chances terão de refletir sobre a língua que estão aprendendo”

³⁰ Nesta pesquisa não fazemos distinção entre erro e lapso. O erro é visto aqui como desvio da forma e do conteúdo apropriado da língua padrão.

³¹ A pesquisa do autor se refere mais diretamente à correção da escrita, mas acreditamos que a discussão estabelecida em seu texto também se aplica à correção oral, já que ele trata da correção de erros no processo de ensino e aprendizagem que acontece na sala de aula.

(FIGUEIREDO, 2002, p. 123). E acreditamos que refletir sobre a língua, significa observá-la, analisá-la e formular hipóteses sobre o que é correto e significativo empregar em seu uso. Ao refletir sobre a língua, certamente os alunos estão ganhando consciência dela.

Figueiredo (2002) salienta que um dos tipos de correção mais empregados em sala de aula é a correção direta, que ocorre quando o professor marca no texto os erros e fornece a forma correta com grande enfoque nos aspectos estruturais, sem considerar às vezes o aspecto comunicativo.

Nessa abordagem o aluno não participa do processo de correção, porque o professor lhe dá a forma correta, não lhe oferecendo assim oportunidades de tentar corrigir seus próprios erros. “O professor, dessa forma, não ‘ensina o aluno a pescar’, mas lhe dá o ‘peixe’. Se desejarmos que nossos alunos se tornem bons ‘pescadores’, devemos utilizar um meio de correção indireta” (FIGUEIREDO, 2002, p. 123). A correção indireta, logo, permite que os alunos testem suas ideias e pressuposições sobre a LE e os possibilita inferir o significado e a regra de maneira independente.

Um das modalidades de correção indireta sugeridas pelo autor é a de correção no quadro-negro. Nesse meio de correção, o professor escolhe alguns tipos de erros e faz sua análise no quadro, junto com os alunos. Partindo da ideia de que o erro de um pode ser a dúvida do outro, os alunos poderão tirar proveito do erro do colega. Figueiredo (2002) alerta para o fato de que, ao adotar esse tipo de correção, o professor não deve dar explicações gramaticais sobre os erros cometidos. Pelo contrário, ele precisa estimular os próprios alunos a encontrar tais explicações. O professor interfere somente se os alunos não conseguirem identificar e corrigir os erros.

Cardoso-Brito (2004) conclui que, se for dada ao aluno a chance de autocorrigir-se (com ou sem a ajuda do professor), ele terá, em pelo menos 50% das ocorrências, sucesso no autorreparo. “Essa chance seria disponibilizada ao aluno se o professor fosse paciente, dando-

lhe um tempo de cinco segundos para reparar sua produção” (CARDOSO-BRITO, 2004, p. 136). A autocorreção, a nosso ver, pode contribuir para o aumento da consciência dos alunos sobre as formas corretas da língua.

A autora apresenta algumas possibilidades de autocorreção que o professor pode lançar mão para ajudar o aluno a se autocorriger. Dentre elas, apresentamos algumas que acreditamos serem mais eficientes na prática:

- a) **localização com precisão**, o professor localiza o erro repetindo o que o aluno disse, exagerando na entonação, mas sem fornecer a forma correta;
- b) **paráfrase da pergunta**, o professor parafraseia uma pergunta não compreendida de forma mais simples;
- c) **questionamento**, quando o aluno usa uma palavra que o professor não entende, este faz perguntas para tentar chegar a um significado mais preciso;
- d) **pistas**, o professor provê algumas opções e o aluno precisa indicar a correta.

Para Allwright e Bailey (1991), somente o próprio aluno é capaz de mudar o estágio em que se encontra na interlíngua e avançar nesse processo. Os autores ainda acrescentam que deveria ser objetivo do professor levar o aluno a corrigir os erros de suas produções e produzir com fluência e precisão na língua estrangeira sem o seu acompanhamento.

A exposição do aluno, de acordo com Figueiredo (2002), provoca um aumento do filtro afetivo, o que, segundo Krashen (1982), dificulta a aprendizagem/aquisição da língua. O filtro afetivo é um mecanismo mental que seleciona o insumo compreensível e pode impedir que as pessoas que o recebem o aproveitem completamente para chegar à aquisição da língua. Para aprender ou adquirir uma segunda língua, o aprendiz precisa estar motivado, confiante e não estar ansioso, ou seja, o filtro afetivo deve estar baixo ou fraco. Isso porque o alto filtro

afetivo não permite que o insumo recebido alcance a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua, chamada de dispositivo de aquisição de língua (DAL).

No Método Audiolingual o professor é orientado a prevenir o erro dos alunos, porque estes podem internalizar a estrutura incorreta, o que é prejudicial à aprendizagem da língua-alvo. No Audiolingualismo, as línguas são diferentes e, pela análise contrastiva dos sistemas fonológico, lexical, sintático e cultural entre as duas línguas, acredita-se ser possível prever os erros dos alunos. A principal tarefa do professor é a de “detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna” (LEFFA, 1988, p.6).

Já na Abordagem Comunicativa os erros são vistos como o resultado do desenvolvimento das habilidades de comunicação, isto é, os erros são positivos, pois demonstram a tentativa dos alunos em alcançar o domínio da língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2000). Na Abordagem Comunicativa existe uma clara tolerância sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, incluindo os erros que nesta abordagem representam mais sinais de crescimento da capacidade de uso da língua. (ALMEIDA FILHO, 2007).

No Foco na Forma, o erro também é visto com uma tentativa dos alunos de utilizar a língua para a comunicação, mas o professor pode intervir quando o aluno erra, apontando-lhe o caminho, dando-lhe possibilidades de descobrir seu erro e reconhecer a forma correta da língua.

METODOLOGIA

O presente capítulo trata da metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento desta investigação. Em um primeiro momento, apresentamos a natureza da pesquisa. Posteriormente, falamos sobre o contexto no qual a pesquisa acontece, apresentando seus participantes. Por fim, abordamos os instrumentos empregados na coleta de registros juntamente com os procedimentos de análise dos dados.

2.1 A natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de base etnográfico-interpretativista que objetiva investigar o lugar reservado ao ensino de gramática nas aulas de língua estrangeira (língua inglesa) pela professora observada. Ao analisar de que forma (explícita ou implícita) e em que proporção a gramática está presente nas aulas dessa professora, acabamos também por reconhecer as características que a levam a ter uma determinada postura.

As pesquisas qualitativas se caracterizam pela interpretação do sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao seu falar e ao seu fazer. O termo qualitativo ocasiona uma partilha profunda com fatos, locais e pessoas que formam objetos de pesquisa, para retirar dessa inter-relação os significados latentes e palpáveis que só são percebidos a um pesquisador atento (CHIZZOTTI, 2006).

Esse tipo de investigação está presente em diferentes áreas de pesquisa, e compartilha a suposição básica de que a pesquisa dos fenômenos humanos é constituída de características específicas, como criar e atribuir significados aos episódios e às pessoas nas interações

sociais. Muitos autores se consideram qualitativos e se diferenciam por meio de pressupostos teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação ou objetos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade que situa o observador no mundo, assim ela incide em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que proporcionam visibilidade a este. Dessa forma,

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Becker (1998, apud DENZIN; LINCOLN, 2006) caracteriza o pesquisador qualitativo como *bricoleur* ou confeccionador de colchas, uma vez que ele utiliza as ferramentas estéticas e materiais da sua ocupação, aplicando de maneira efetiva quaisquer métodos, estratégias ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 19) “esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”.

Na pesquisa qualitativa, a etnografia foi escolhida como base metodológica deste estudo, por ter como objetivo descrever e analisar as práticas de uma comunidade ou grupo de pessoas (FREEBODY, 2003), no caso desta pesquisa as práticas de uma sala de aula. A etnografia é para Fetterman (1988) o que os etnógrafos fazem no campo, a maneira como conduzem um estudo. Origina-se da antropologia cultural e da sociologia quantitativa (SANDÍN ESTEBAN, 2010), e refere-se à descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

A base teórica para explicar o sentido da etnografia na sala de aula está em nomes de destaque nessa área como Watson-Gegeo (1997), Erickson (1986), Nunan (1992), Moita Lopes (1996), Fetterman (1998), Freebody (2003), dentre outros. Para Moita Lopes (1996,

p.167) a pesquisa de base etnográfica é caracterizada “pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo”. Essa pesquisa descreve narrando os padrões característicos da vida diária dos professores e alunos, buscando compreender os processos de ensinar-aprender línguas.

Segundo Watson-Gegeo (1997) a etnografia aplicada à sala de aula destaca a natureza sociocultural dos processos de ensino-aprendizagem, incorpora as perspectivas dos participantes sobre seu comportamento e fornece uma sensível análise holística para níveis de contexto nos quais as interações e salas de aulas estão localizadas. Ela afirma também que a etnografia escolar envolve uma observação forte e detalhada de uma sala de aula durante um determinado período (no caso dessa pesquisa, por um período de três meses). Além de considerar a observação intensa na sala de aula, Watson-Gegeo (1997) diz que a etnografia escolar ainda se utiliza de instrumentos como gravações em áudio e/ou vídeo de uma grande porção das atividades escolares e entrevistas realizadas com alunos e professores.

De acordo com Nunan (1992) a etnografia direcionada ao ensino implica o estudo das características e da cultura de um determinado grupo em contextos naturais. Por isso, Watson-Gegeo (1997) assevera que o pesquisador tem o papel de originar a descrição e o relato interpretativo-explicativo do que as pessoas realizam em um contexto, que acontece com o professor e com os alunos em uma sala de aula, o resultado de suas interações e o significado destas para os alunos e para o professor.

Erickson (1986) acredita que a pesquisa de campo de orientação etnográfica anseia responder algumas perguntas:

- 1) O que está acontecendo de forma explícita no contexto;
- 2) Qual o significado das ações acontecidas neste contexto para as pessoas envolvidas nelas;

- 3) Como os fatos estão organizados em categorias sociais para a gerência da vida habitual;
- 4) Como o que está ocorrendo em um contexto se relaciona com outros níveis deste mesmo contexto e de outros;
- 5) Como as formas de vida diária de contexto específico são comparadas com outras formas de organização social de outros contextos e de outras ocasiões.

Van Lier (1988, p. 16) diz que as pesquisas etnográficas são fundamentadas em dois princípios; holístico e o êmico. O primeiro princípio dá ao pesquisador uma visão ampla e completa do grupo social estudado por tentar realizar descrições completas que considerem o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo em estudo, e por relacionar os dados levantados com outras características da cultura investigada e com eventos semelhantes que acontecem em culturas diferentes da analisada.

Já o princípio êmico conduz a observação participante, na medida em que incorpora perspectivas e interpretações em relação às condutas, aos acontecimentos e às situações do grupo observado através da ótica dos participantes desse grupo (WATSON-GEGEO, 1988, p.580).

Segundo Fetterman (1988, p. 37), a realização de uma etnografia depende basicamente do contato próximo, permanente e duradouro do pesquisador com o pesquisado, pois é a partir desse contato que o pesquisador poderá interpretar as crenças básicas, os medos, as esperanças e as expectativas da(s) pessoa(s) que ele está observando. Segundo o autor, a maioria das pesquisas etnográficas é caracterizada pela observação participante, já que esta é indispensável ao trabalho de campo, porque combina a participação do pesquisador na vida do pesquisado com uma atitude de distanciamento profissional, que permite realizar, de forma adequada, observações e registros de dados.

Antes de passarmos para a apresentação do contexto da pesquisa e de seus participantes, falamos de forma muito breve sobre a relevância das perguntas de pesquisa para o pesquisador e para a investigação etnográfica.

Para Erickson (1986, p. 143-145), a pesquisa de campo se inicia com a proposição das perguntas que a orientarão. Assim, considera três pontos como essenciais ao processo de elaboração das perguntas de pesquisa.

1º identificar uma ampla gama de modos de organizações sociais formais e informais;

2º coletar vários exemplos de acontecimentos recorrentes no contexto da pesquisa;

3º observar os eventos que acontecem nos diversos níveis do sistema (na escola, na sala de aula) e revelar as conexões que existem entre eles.

De acordo com Fetterman (1988), o estabelecimento das perguntas de pesquisa é que determina o formato que a pesquisa terá, a abordagem teórica mais adequada e o modo de apresentação dos resultados. O autor também afirma que tal estabelecimento (a elaboração das perguntas) deve antecipar a escolha da abordagem teórica, porque dessa forma evita-se o arapuca de haver um método à procura de perguntas, o que pode produzir resultados imprecisos e frustrantes.

Laville & Dionne (1999, p.102) salientam que no processo de elaboração da(s) pergunta(s) de pesquisa o(s) pesquisador(es) devem se empenhar para que estas sejam claras e significativas para ele e para o(s) outro(s), o que contribuirá muito para a pesquisa. Para que uma pergunta seja considerada clara, precisa-se primeiro que ela seja clara para o próprio pesquisador, o qual necessita de tal condição para identificar o problema objeto de sua investigação e esboçar o caminho em busca de respostas significativas.

Após ter explorado os conceitos relativos à natureza da pesquisa, apresentamos adiante o contexto no qual a pesquisa se realizará e seus participantes.

2.2 O contexto e os participantes da pesquisa

A pesquisa aconteceu em uma sala de aula de inglês, no último estágio do nível básico (que corresponde ao quarto semestre do curso), de uma escola de línguas do estado de Goiás. O curso de língua inglesa oferecido por essa escola tem duração total de 10 semestres, isto é, cinco anos. Além do curso de língua inglesa, a instituição também oferece cursos das línguas espanhola, francesa, italiana e alemã.

A carga horária semanal de aulas na instituição é de duas horas. As aulas são ministradas, prioritariamente, na língua estrangeira. A escola possui salas de aula específicas e distintas para o ensino de cada língua estrangeira, todas equipadas com ar-condicionado, quadro branco e aparelho de som. As carteiras são dispostas em semicírculo, o que possibilita ao professor a visão de todos os alunos e aos alunos a visão do professor e de todos os colegas.

A participante direta da pesquisa foi a professora da turma, a qual tem 25 anos de idade e estudou inglês durante 6 anos em uma escola de línguas. Os alunos do curso foram participantes indiretos, porque influenciam o contexto investigado, mas não foram o foco deste trabalho. Na turma há três homens e três mulheres e sua faixa etária varia entre 18 e 40 anos de idade. Com exceção de uma aluna que estuda inglês há cinco anos, os outros estudam inglês há aproximadamente um ano e meio, o que corresponde ao período em que estão na escola.

2.2.1 O acesso ao contexto da pesquisa

A qualidade da coleta dos registros da pesquisa está diretamente dependente das abordagens empregadas pelo pesquisador etnógrafo para o acesso ao indivíduo ou grupo que pretende investigar (MOURA FILHO, 2000, p. 22).

O acesso não é um dos procedimentos mais fáceis, e no caso de pesquisas em instituições escolares, é necessário o uso de abordagens diversas, dependendo de quais posições as pessoas ocupam nas escolas (BURGESS, 1984, p. 45). Para o autor, o acesso é uma fase muito importante da pesquisa. Obter o acesso é uma pré-condição para que a pesquisa seja realizada. Além disso, o acesso influencia a credibilidade e a validade dos registros que serão colhidos pelo pesquisador. O contato que este estabelece com a instituição influencia na coleta dos registros e “as atividades que ocorrem durante este momento-chave da pesquisa influenciarão as maneiras como o pesquisado encara pesquisador e as atividades que ele realiza.

Burgess (1984) também afirma que, durante o processo de acesso, a figura do guardião (*gatekeeper*) é de grande relevância, pois ele é a pessoa que em uma instituição tem o poder de permitir ou impedir o acesso a situações ou a pessoas que têm relação com a pesquisa. É o guardião que pode abrir as portas da instituição, que geralmente são fechadas aos pesquisadores, e levar os participantes da comunidade pesquisada a terem interesse pela pesquisa realizada pelo etnógrafo. Isso, de algum modo, assegura uma coleta de registros com qualidade. Fetterman (1988) acredita que o acesso em algumas instituições é impossível sem a mediação de um guardião.

Hammersley e Atkinson (1983, p.65) salientam que os guardiões se preocupam com a forma como o etnógrafo apresentará a instituição pesquisada, principalmente porque eles desejam ser representados de maneira favorável pelo pesquisador. Tal preocupação leva o guardião a tentar exercer domínio e vigilância, e assim ele impede que questões que possam colocá-lo em perigo sejam consideradas ou orienta o pesquisador a seguir por uma direção ou outra.

Segundo Burgess (1984) a confiança é estabelecida entre o pesquisado e o pesquisador no momento em que aquele entende que este não faz espionagem acobertado por um

guardião. É preciso, então, que questões relacionadas à confidencialidade e manutenção de anonimato sejam bem discutidas entre pesquisador e pesquisado e que este seja informado de como os resultados da pesquisa serão utilizados.

O acesso ao contexto da presente pesquisa se deu a partir de uma conversa, inicialmente com a coordenadora pedagógica, e posteriormente com o diretor. A instituição se dispôs a contribuir com a pesquisa, permitindo que a professora-pesquisadora pudesse assistir e gravar o número de aulas que fosse necessário. Tanto a coordenação pedagógica quanto a direção mostraram ter compreensão da importância da pesquisa para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, e por isso, deram considerável abertura para a professora-pesquisadora realizar sua pesquisa na escola.

2.3 Instrumentos e procedimento de coleta dos registros

Para a coleta dos registros foram utilizados os seguintes instrumentos: um *questionário* direcionado ao professor e outro direcionado aos alunos, uma *entrevista* semiestruturada com a professora investigada, a fim de conhecê-la melhor e ver o que ela pensa sobre língua, linguagem, ensino de línguas e ensino de gramática, *gravação em áudio* das aulas e *notas de campo* das aulas observadas, com o relato crítico da pesquisadora acerca do desenvolvimento das aulas.

A pesquisa iniciou-se com a entrega de um questionário à professora pesquisada para levantamento inicial dos dados da pesquisa. Foi feita também uma entrevista semiestruturada com a professora pesquisada durante a fase das observações, gravações em áudio e transcrições das aulas, a fim de esclarecer pontos relevantes não esclarecidos no questionário. E por fim, nos dedicamos à análise e interpretação de todos os registros e informações obtidas no ambiente das aulas observadas.

O seguinte quadro apresenta de maneira mais objetiva os instrumentos de pesquisa a serem utilizados.

Quadro 05: Descrição dos instrumentos de pesquisa

Instrumentos	Quem	Quando	Objetivos
Questionário	Professor participante e alunos da turma	No início da observação, 3ª semana de fevereiro de 2011.	Identificar o perfil dos participantes e suas percepções em relação à gramática e a maneira como acontece seu ensino.
Entrevistas Semiestruturadas	Professora participante	Da metade para o fim do período de observação, na 3ª semana de abril.	Obter da entrevistada informações baseadas em fatos; focar nos pontos mais relevantes no desenvolvimento da conversa e colher as informações não obtidas através do questionário.
Observação e gravação das aulas em áudio	Professora pesquisadora	Durante a observação das aulas e da realização das entrevistas.	Proporcionar a captação de registros que o pesquisador não tenha conseguido perceber no momento da aula e dar a ele a possibilidade de analisar e reanalisar os eventos da sala de aula quantas vezes convier.
Notas de campo	Professora pesquisadora	Durante toda a observação das aulas, de 15 de fevereiro a 26 de maio de 2011.	Filtrar os dados fornecidos pela aula, convertendo-os em anotações críticas acerca do lugar da gramática no contexto de ensino.

2.3.1 O questionário

O professor participante e os alunos da turma inicialmente responderam a um questionário. O objetivo de tal instrumento de pesquisa foi o de identificar o perfil dos participantes e suas percepções em relação à gramática e à maneira como acontece seu ensino.

O questionário levantou questões sobre a idade e sexo dos participantes, sobre a frequência de sua participação em eventos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, local onde se deu sua formação na língua estrangeira, titulação e visão sobre o ensino de línguas e, especificamente, gramática.

Para Wallace (1988), os questionários costumam ser mais quantitativos e, por isso, tendem a gerar dados mais conclusivos. Esta característica fez com que fosse possível delinear o perfil dos participantes. Nunan (1992) lembra que os questionários são instrumentos de coleta de registros muito utilizados em pesquisas de pós-graduação. O questionário se configura como um instrumento aceito para uma primeira coleta de registros sobre questões que envolvem o perfil dos participantes da pesquisa e suas opiniões a respeito de certos fatos.

Consideramos os dados derivados do questionário importantes para esta pesquisa. Deste modo, eles foram retomados para estruturar as entrevistas.

2.3.2 A entrevista

Segundo Fetterman (1988), a entrevista é a técnica de coleta de registros mais importante que o etnógrafo tem. Rosa e Arnoldi (2006) consideram que os principais tipos de entrevistas qualitativas são: (a) as entrevistas estruturadas, que são constituídas de questões formalmente elaboradas, as quais seguem uma sequência, que se voltam para a obtenção de respostas curtas

e objetivas; (b) as entrevistas semiestruturadas , cujas questões permitem que o participante verbalize suas opiniões e reflexões sobre o assunto apresentado, ou seja, as perguntas são mais abertas, não obedecem à uma sequência e servem como um roteiro; (c) as entrevistas livres, na quais não há uma elaboração prévia das questões, e assim o entrevistado desenvolve suas ideias quase sem a interferência do entrevistador.

Neste estudo, optamos pelas entrevistas semiestruturadas, uma vez que elas permitem obter dos entrevistados informações baseadas em fatos, porque funcionam como uma conversa profissional entre colegas e permitem ao pesquisador focar nos pontos que julgar ser mais relevantes no desenvolvimento da conversa (WALLACE, 1988).

A entrevista realizada com a professora observada tem como objetivo investigar quais as percepções que a professora e alunos têm sobre o ensino de gramática, como, por exemplo, se ele é essencial e deve acontecer em todas as aulas ou se não é importante ensinar/aprender regras gramaticais, e também tentar compreender se o processo de ensino-aprendizagem de gramática é entediante ou motivacional, mesmo sendo considerável ou não.

A entrevista foi gravada em áudio para posterior análise, pois dessa forma, poderemos identificar com maior precisão e clareza o que foi relatado pela professora. A entrevista aconteceu no final do período de observação, porque acreditamos que neste momento a professora da turma já tinha adquirido mais proximidade com a professora-pesquisadora, logo a comunicação entre ambas foi mais natural, e, ainda, porque a pesquisadora naquele momento já tinha participado mais do contexto da sala de aula e compreendido melhor suas características, o que contribui para a elaboração das perguntas que direcionaram a entrevista.

2.3.3 A observação e gravação de aulas em áudio

Os gravadores prestam uma grande contribuição ao trabalho de campo do pesquisador ao liberá-lo do registro manual dos dados para que possa interagir, com maior liberdade, com o seu observado. Além disso, a gravação em áudio possibilita ao investigador a captação de registros que ele não tenha consigo perceber no momento da aula, e ainda a possibilidade de analisar e reanalisar os eventos da sala de aula quantas vezes convier.

Hammersley e Atkinson (1983) asseguram que as gravações em áudio proporcionam registros mais detalhados e completos, porém admitem que elas são incapazes de registrar as particularidades do contexto e os aspectos não-verbais da comunicação. Assim, para superar essas limitações, os autores recomendam que as áudio-gravações sejam complementadas com as notas de campo.

Nesta investigação as gravações em áudio foram usadas para registrar as aulas observadas e a entrevista semiestruturada com a professora da turma.

2.3.4 As notas de campo

De acordo com Fetterman (1988), as notas de campo correspondem ao estágio inicial de análise durante a coleta de registros e são constituídas dos principais dados necessários às análises posteriores mais fundadas.

Todas as informações consideradas salientes para esta pesquisa e para responder às suas perguntas foram anotadas pela pesquisadora durante as aulas observadas. Foram descritos de forma crítica todos os procedimentos adotados durante as aulas pela professora da turma e as reações dos alunos em relação a tais procedimentos.

Fetterman (1988) também salienta que o trabalho de campo sobrecarrega o pesquisador com informações, ideias e acontecimentos, o que pode fazer com que ele pare de fazer anotações ou adie para o próximo dia o tratamento que deve dar às notas obtidas no campo. Isso, segundo o autor, pode comprometer a veracidade das notas, pois a demora em seu registro reduz a capacidade do etnógrafo para fazer seu arquivamento.

Por esse motivo, foi utilizado o recurso da gravação em áudio. Desse modo, se alguma informação relevante não for anotada ou comentada, o pesquisador terá a oportunidade de ouvi-la novamente e tecer as considerações necessárias.

Após as transcrições das aulas e das entrevistas, fizemos a análise dos dados. Os procedimentos para essa análise serão explanados a seguir.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Fetterman (1988) propõe algumas categorias de análise de dados como a racionalização, triangulação, estudo de padrões de pensamento e comportamento, análise de eventos-chave, estudo de documentos, análise de conteúdos, métodos estatísticos básicos e cristalização. Dentre esses, será utilizado neste estudo a triangulação. Tal método é o ponto central da validade da etnografia, já que confere uma fonte de informação com outra para obter esclarecimentos e confirmar suposições.

Na pesquisa qualitativa, a triangulação não significa apenas o uso de três métodos ou a intersecção de três dados. Watson-Gegeo (1988) diz que a triangulação acontece ao se compararem os dados de fontes diferentes para que haja a possibilidade de legitimar as conclusões encontradas na pesquisa. Para Wallace (1998), a triangulação na pesquisa qualitativa garante não só a validade, mas também a confiabilidade dos resultados, pois

estabelece um controle da subjetividade ao dar voz aos participantes e usar diferentes instrumentos para verificar a realidade.

A partir da triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos (o questionário aplicado à professora e aos alunos, a entrevista feita com a professora, as aulas transcritas e gravadas e as observações no campo de pesquisa), buscamos identificar qual é o papel ocupado pela gramática no ensino de línguas, e ainda, qual é a sua posição na hierarquia dos eventos da aula, se ela ocupa o lugar principal, ou seja, se está no topo da hierarquia, se seu papel é restrito e limitado a um determinado momento da aula, ou ainda se ela não tem lugar no ensino da língua, não ocupando então nenhuma posição na hierarquia da sala de aula.

Neste capítulo tentamos descrever a natureza da pesquisa, seu contexto e seus participantes, os instrumentos empregados para a coleta de registros e o procedimento de análise dos dados. O próximo capítulo abordará a análise e discussão dos dados da pesquisa.

ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de investigar como a professora observada situa a instrução de gramática nas aulas da língua estrangeira e, assim, inferir sua visão de ensino-aprendizagem de línguas, neste capítulo apresentamos possíveis respostas às perguntas de pesquisa que se seguem: Qual é o lugar do ensino de gramática nas aulas da professora pesquisada? Qual concepção de língua, ensino-aprendizagem de língua e gramática subjaz a sua prática?

A análise dos dados desta investigação será dividida a partir de temas reconhecidos pela pesquisadora como recorrentes em todas as aulas observadas e gravadas. Os temas selecionados foram analisados separadamente para uma melhor organização do capítulo e para um melhor entendimento do leitor.

Antes de passarmos de maneira propriamente dita à análise dos dados, falaremos de modo breve acerca do material didático utilizado pela professora nas aulas.

3.1 Situando o ensino

O material didático é composto por um livro texto, acompanhado de um cd, que é utilizado nas aulas do curso e para tarefas de casa e de um livro de tarefas (*workbook*), algumas de sala de aula, mas prioritariamente tarefas de casa. As tarefas do *workbook* são relativas a: textos para os alunos ouvirem do cd e completarem os espaços em branco; a frases já iniciadas para serem completadas; a uma história iniciada para os alunos completarem; a respostas para as perguntas ouvidas no cd e a uma composição que os alunos devem criar a partir do título trazido no livro de tarefas, por exemplo, *The advantages of being bilingual*.

As lições do livro são divididas da seguinte forma:

a) *Input lessons*: As lições de *input* (insumo) trazem a apresentação de conteúdo novo e acontecem na seguinte sequência: (a.1) *verbs* (há a apresentação e repetição dos verbos que nortearão a lição e de frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa contendo estes verbos. Após a apresentação dos verbos a professora pede que os alunos criem frases usando os mesmos), (a.2) *vocabulary* (Inicialmente há a apresentação e repetição do vocabulário que dará base à lição, em seguida os alunos devem criar frases com as palavras do vocabulário), (a.3) *expressions* (há a apresentação e repetição de expressões vinculadas ao vocabulário da lição). No excerto 01 temos um exemplo de (a.1) e no excerto 02 temos um exemplo de (a.2).

Excerto 01- transcrição de aula 14/04/2011

CD: *To cost, cost.*

T SS: *To cost, cost.*

CD: *To trust, trusted.*

T SS: *To trust, trusted.*

(...)

T: *Regis, I want a sentence with to cost...*

S6: *How much cost this book?*

T: *You want to know in the present or in the past?*

S6: *Presente.*

T: *How much does this book cost? Don't forget you need to use the auxiliary. How much does this book cost?*

Excerto 02- transcrição de aula 05/05/2011

T: *Vocabulary.*

SS: *Vocabulary.*

T: *Usual.*

SS: *Usual.*

(...)

T: *(...) Make a sentence using usual, Aline.*

S5: *Eu não entendi o que que é usual.*

T: *Ok, Regis, usual.*

S6: *Ah, é play soccer in Brazil is a thing usual.*

T: *Usual thing. Playing soccer in Brazil is something usual. Everybody plays soccer, it is very common (...)*

(a.4) *grammar* (acontece a repetição e prática de sentenças contendo os verbos e o vocabulário da lição. Depois a professora faz alguns *drills* com os alunos contemplando os verbos e o vocabulário da lição e/ou subseqüentemente ela fala frases, que não estão no livro do aluno, na afirmativa e pede para os alunos passarem para a negativa ou vice-versa). Essa etapa da aula pode ser evidenciada no excerto 03.

Excerto 03- transcrição de aula 14/04/2011

T: Let's repeat some sentences?

T: This car costs too much.

SS: This car costs too much.

T: These products cost too much.

T SS: These products cost too much.

(...)

T: Ok. Ah, I say the negative sentence and you say the affirmative, ok? He doesn't travel whenever he wants.

T SS: He travels whenever he wants

T: This doesn't cost too much.

T SS: This costs too much.

e (a.5) *text* (nesta etapa os alunos ouvem um texto, completam as partes em branco e respondem oralmente a questões de interpretação). As lições de *input* são chamadas também de lições ímpares (vão da lição 1 até a lição 29) e correspondem a um tipo de aula onde ocorre 100% de repetição, tudo o que é introduzido pelo livro e pelo cd é repetido pelos alunos. No excerto 04 temos uma demonstração desta última parte da lição.

Excerto 04- transcrição de aula 07/04/2011

T: Ok, people let's listen to the text. Pay attention, this is, ah, a long text. Ok.

CD: Text: See the big picture.

(...)

T: What is the text about?

S6: Trabalho?

T: Work.

S5: É pra completar já?

T: Huhum.

CD: Three men were doing the same kind of job...

S1: The same kind?

T: Of. The same kind of job
S6: The same.
CD: ... and they asked, what kind of job do you do?
S1: Kind to?
T: Kind of, always kind of

b) *Output lessons*: As lições do tipo *output* (produção) são lições em que os alunos colocam em prática o que aprenderam na lição de *input*. A ordem de apresentação dessas lições, também chamadas de lições pares, (da lição 2 à 30) é: (b.1) *fluency* (os alunos repetem juntos a frase-modelo e as outras frases dessa etapa. Depois, em pares, um aluno lê uma frase e o outro faz a transformação pedida no material.

Por exemplo:

Excerto 05- transcrição de aula 31/03/2011

CD: Lesson 12, fluency. She's a very funny person.
T SS: She's a very funny person.
CD: I didn't know she was so funny.
T SS: I didn't know she was so funny.
T: So, I say: she is a very funny person. And you make a comment: I didn't know she was. I say she is, the comment is in the past. I didn't know she was so, and the adjective, funny. You didn't complete: I didn't know she was so funny. They are very intelligent. I didn't know they were so intelligent. Ok? Let's try?

(b2) *speak right now* (a professora pede aos alunos para criarem frases na afirmativa, interrogativa, negativa e interrogativa-negativa com as palavras contidas nesta seção).

O excerto 06 exemplifica isto:

Excerto 06- transcrição de aula 31/03/2011

CD: Speak right now. Politician.
T SS: Politician.
(...)
T: Affirmative Aline, I don't want to be a politician.
S1: I want to be a politician.
T: Question Tamires.
S4: Ah?
T: I don't want to be a politician. I want to be a politician. Question.
S4: I want, I want to be a politician.
T: Do you want to be a politician? Negative question, Sueni.

(b.2) *questions/dialogue* (um aluno lê a pergunta e o outro responde e vice-versa, no caso de “questions”, ou um aluno lê a frase e o outro dá continuidade a esta, no caso de “dialogue”, fazendo uma pergunta ou um comentário). O excerto abaixo demonstra a etapa de *dialogue* de uma aula.

Excerto 07- transcrição de aula

T: Há quanto tempo. How long ago did you go through costumes? Ok, dialogue.

CD: I can't find my passport.

T SS: I can't find my passport.

(...)

T: É, I'm going do this way. You two again, wake up. And you ok. One person with the sentence and the other make a comment or a question and begin the conversation, ok? Let's start with sentence number one.

(b.3) *culture/song* (os alunos ouvem uma música ou um texto e devem interpretá-los) e tema motivacional, segundo o guia do professor (são pensamentos da lição que a professora pesquisada chama de *inspiration*).

c) *Review lessons*: As lições de revisão acontecem ao término de cada seis lições, isto é, três lições de *input* e três lições de *output*. A sequência desse tipo de lição é a seguinte: (c.1) *linking sounds* (repetição de frases onde há palavras com som de ligação), como no exemplo:

Excerto 08- transcrição de aula 26/05/2011

CD: Linking sounds.

SS: Linking sounds.

CD: Reading his letter gave her comfort.

T SS: Reading his letter gave her comfort.

T: Gave her.

SS: Gave her.

T: Do you remember, if I say: stop, take, call. All these verbs end with a consonant sound. So, if I have him, her or them, they will lose the initial sound, so stop him, repeat.

SS: Stop him.

(c.2) *highlights* (blocos de frases a serem repetidas e praticadas pelos alunos e onde estão as principais estruturas trabalhadas nas seis lições anteriores), (c.3) *Self-mastery and emotional intelligence* (são cinco perguntas do livro sobre emoção que a professora pede para os alunos responderem oralmente, a partir disso pretende-se discutir o tema emoção), (c.4) *song* e tema motivacional. Os excertos 09, 10 e 11 exemplificam (c.2), (c.3) e (c.4), respectivamente.

Excerto 09- transcrição de aula 26/05/2011

CD: *Highlights.*

T SS: *Highlights.*

CD: *I need to go.*

SS: *I need to go.*

CD: *So do I.*

T SS: *So do I.*

CD: *You received a car.*

T SS: *You received a car.*

CD: *So did I.*

T SS: *So did I.*

(...)

T: *Ok, so for the affirmative, so am I, so will I, so would I. For negative, neither can I. neither would I, neither should I. Ok? Let's practice it a little.*

T: *I don't need to go.*

SS: *Neither do I.*

T: *Everybody together.*

T SS: *Neither do I.*

T: *He didn't received a card.*

T SS: *Neither did I.*

Excerto 10- transcrição de aula 26/05/2011

CD: *Self mastery and emotional intelligence. How do you consider the quality of your communication with?*

T SS: *How do you consider the quality of the communication with?*

CD: *Your date?*

T SS: *Your date?*

CD: *Your friends?*

T SS: *Your friends?*

CD: *Your spouse.*

T SS: *Your spouse.*

(...)

T: *Ok, Adriano how do you consider the quality of your communication with people around you. With your daughters, your wife, co-workers, classmates. Do you think you have good communication with them?*

S3: *Good communication. Very good.*

Excerto 11- transcrição de aula 26/05/2011

T: Ok people, let's go to the inspiration? Every review we will have this kind of conversation. Toda revisão, we will have this kind of conversation. So, prepare for the next reviews, ok? We are going to talk a lot about emotional intelligence.

CD: Emotions are choices.

T: Repeat.

T SS: Emotions are choices.

T: Escolhas (...) Emotions are choices.

CD: Nobody can make me feel inferior without my consent.

T SS: Nobody can make me feel inferior without my consent.

Ainda em relação ao material didático da escola, o guia do professor indica que ele deve manter um tom de voz alto, porém agradável e expressivo, determinando o ritmo e o compasso da aula, porque é através desse dinamismo que os alunos serão motivados. Além disso, o guia diz que o professor precisa garantir que todos os alunos reproduzam as frases em uníssono, jamais individualmente, pois essa técnica é essencial para promover a descontração entre eles e a maximização do tempo de sala de aula.

De acordo com a orientação do Guia do professor, a avaliação deve ser feita continuamente a cada aula, de forma que o professor possa resgatar o conteúdo imediatamente diante qualquer dificuldade. Utilizam-se os conceitos O (ótimo), MB (muito bom), B (bom) e R(regular) para o registro das avaliações nos impressos pedagógicos da escola.

3.2 Drills e repetições

As aulas da professora observada seguem fielmente e na íntegra o material didático da escola. Ao longo de todo o período de observação e gravação das aulas, a professora não utilizou em suas aulas nenhum material diferente do da escola, não lançou mão de gêneros textuais diferentes dos trazidos pelo livro didático, como textos jornalísticos, publicitário, poesia ou canções. Com isso, depreendemos que os alunos já imaginavam o que estudariam em todas as aulas.

Uma aula típica inicia-se com a repetição dos verbos ou frases falados pelo cd de áudio. O excerto 12 traz a transcrição do início de uma aula de revisão em que a professora está trabalhando com *linking sounds*. Percebemos que o título da lição traz o nome de um tópico gramatical e de que a professora foca bastante a repetição. Percebemos também, que a professora entende que conversação, interação é sinônimo de repetição.

Excerto 12- transcrição de aula 15/03/2011

T: So, let's do the review? (...) Open your books please (...) Lesson six only next class, uhuh (...) We will correct (...) Number 5? (...) Ok, listen and repeat (...) Linking sounds ((só alguns repetem, a professor faz um gesto, indicando que é pra todos repetirem))

T: Everybody linking sounds.

SS: Linking sounds.

T: Ok. I met a cute girl at the wedding.

SS: I met a cute girl at the wedding.

T: Again, met a.

SS: Met a.

T: At the.

SS: At the.

T: I met a cute girl at the wedding.

SS: I met a cute girl at the wedding.

T: Very good.

CD: I need a hint on how to solve this problem.

T SS: I need a hint on how to solve this problem.

T: People, we have three linking sounds here: need a, hint on, how to. Three linking sounds. So,

repeat: need a, hint on, how to. I need a hint on how to solve this problem.

SS: I need a hint on how to solve this problem.

Após a introdução da aula, a professora continua seguindo a proposta do livro, tocando o cd para os alunos repetirem. Dependendo da entonação da professora ao ler a frase, os alunos já sabem que devem repetir. Acreditamos que sua intenção é a de que os alunos ouçam a pronúncia do nativo na língua estrangeira, que é a pronúncia considerada genuína³², e a internalizem.

³² Savignon (2002) diz que é um erro acreditar que o falante nativo é alguém que sabe a língua perfeitamente e a utiliza apropriadamente todas as interações sociais. Rampton (1990) ressalta que o fato de nascer em um determinado grupo não significa que o indivíduo automaticamente falará sua língua bem, pois as pessoas participam de diferentes grupos (família, grupos definidos por classe social, região idade, sexo, etc.) que mudam com o tempo e, logo, muda também a língua. O autor alerta para o fato de que muitos falantes nativos de inglês não sabem escrever ou contar histórias, enquanto muitos falantes não-nativos de inglês sabem. Para mais discussões sobre o falante nativo, vide Cook (1995).

Saber pronunciar corretamente as palavras é uma questão muito importante para a professora. O nativo que fala no cd provavelmente deve ser um americano ou um britânico (considerados falantes-modelo de inglês, por questões políticas e econômicas, que agora aqui não cabem discutir) que lida com comunicação social, como um jornalista do CNN ou do BBC, por exemplo. Entretanto, precisamos considerar que existem falantes nativos que falam variedades diferentes de inglês (*World Englishes*), além do falante americano e do falante britânico (o falante nativo de inglês jamaicano, australiano, irlandês, costa-riquenho, canadense, entre outros) que nem sempre são proficientes em sua língua; assim, não podem ser vistos como falantes ideais a serem imitados.

Excerto 13- transcrição de aula 15/03/2011

T: So, let's move on. Ah? ((o aluno demonstra não ter entendido)). Tip: suggestion, indication. I need a suggestion on how to solve this problem. An indication, ok? ((o aluno concorda que entendeu)).

T: Let's move on.

CD: Highlights

T SS: Highlights

CD: He wants to marry her soon.

T SS: He wants to marry her soon.

CD: She will marry John in May.

T SS: She will marry John in May.

CD: They got married last year.

T SS: They got married last year.

Da maneira como a professora conduz a aula e também por suas respostas ao questionário e à entrevista, fazendo os alunos repetirem tudo o que é tocado no cd e, ainda, repetirem depois as mesmas frases junto com ela, entendemos que a professora acredita que quanto mais os alunos repetirem as sentenças, mais rapidamente eles memorizarão e aprenderão a estrutura linguística, assim como a pronúncia das palavras. Isso pode ser observado também em sua resposta à pergunta 12 do questionário.

Excerto 14- questionário da professora 21/02/2011

Pesq.: *Que função tem a repetição na aprendizagem dos alunos?*

T: *Especialmente fixação do conteúdo estudado. Através da repetição o aluno grava palavras, seus significados, a pronúncia correta e também a gramática.*

Em todas as lições denominadas pela metodologia da escola de *input lessons*, há a apresentação de novos verbos, de um novo vocabulário e de novas expressões na língua inglesa. A seguir, mostramos o início de uma lição do tipo *input lessons*, com a exposição dos verbos norteadores da aula.

Excerto 15- transcrição de aula 07/04/2011

T: Ok, so lesson 13, let's start?

CD: *Lesson 13. To say- said.*

T SS: *To say- said.*

CD: *To tell- told.*

T e SS: *To tell- told.*

CD: *To notice- noticed.*

T SS: *To notice- noticed.*

CD: *To feel- felt.*

T SS: *To feel- felt.*

T: *Ok, repeat again: said.*

SS: *Said.*

T: *Told.*

SS: *Told.*

T: *Noticed.*

SS: *Noticed.*

T: *Felt.*

SS: *Felt.*

T: *Noticed.*

SS: *Noticed.*

S3: *Noticed?*

T: *Noticed. To notice- noticed.*

SS: *Noticed.*

Mais uma vez notamos aqui a importância que é dada à repetição. Além de pedir aos alunos para repetirem os verbos no presente e no passado junto com o cd, a professora pede também que eles repitam novamente junto com ela.

Esclarecidas algumas dúvidas dos alunos quanto ao significado dos verbos, a professora prossegue passando para a próxima etapa da aula. Esta traz frases com os verbos apresentados

no começo da lição. As frases estão na afirmativa (presente e passado), negativa (presente e passado) e interrogativa (presente e passado). Novamente, vemos a repetição das frases que contêm os verbos da lição.

Excerto 16- transcrição de aula 07/04/2011

T: Yeah. Let's move on.
CD: He said he would be at the party.
T SS: He said he would be at the party.
CD: Did they say anything about it?
T SS: Did they say anything about it?
CD: They said they would come back.
T SS: They said they would come back.
CD: I'd like to tell you something,
T SS: I'd like to tell you something,
CD: Can you tell me where you live?
T SS: Can you tell me where you live?
CD: She told me not to worry about it.
T SS: She told me not to worry about it.
CD: Did you notice what he did?
T SS: Did you notice what he did?
CD: We didn't notice anything.
T SS: We didn't notice anything.

Como vimos, a aula começou com a repetição dos verbos, porém o cd não mencionou o título *verbs* e no livro também não veio escrito o nome dessa classe gramatical. Entretanto, mais a frente, depois de passadas todas as frases contendo os verbos da lição, o cd e o livro trazem o título *verbs* e apresentam os mesmos verbos outra vez. Logo, percebemos que o objetivo disso é o de repetir e praticar os verbos mais de uma vez. Isso se confirma no excerto 17.

Excerto 17- transcrição de aula 07/04/2011

CD: Verbs: to say-said.
T SS: To say-said.
CD: To tell- told.
T SS: To tell- told.
CD: To notice- noticed.
T SS: To notice- noticed.
CD: To feel- felt.

T SS: To feel- felt.

Os excertos 18 e 19, respectivamente, exibem o vocabulário e as expressões da aula e a repetição dos mesmos pela professora e pelos alunos.

Excerto 18- transcrição de aula 07/04/2011

CD: Vocabulary.

T SS: Vocabulary.

CD: Overseas.

T SS: Overseas.

CD: Abroad.

T e SS: Abroad.

CD: Whenever.

T SS: Whenever.

CD: However.

T SS: However.

CD: Probably.

T SS: Probably.

CD: Probability.

T SS: Probability.

Excerto 19- transcrição de aula 07/04/2011

CD: Expressions.

T SS: Expressions.

CD: Instead of.

T SS: Instead of.

T: Instead of.

SS: Instead of.

CD: On time.

T SS: On time.

CD: In time.

T SS: In time.

CD: My goodness.

T SS: My goodness.

CD: To back up.

T SS: To back up.

CD: To forward.

T SS: To forward.

Na próxima etapa da aula intitulada *Grammar* há a repetição de frases com os verbos da lição novamente.

Excerto 20- transcrição de aula 07/04/2011

T: Ok, let's go to the grammar. Repeat: he said he was coming soon.

SS: He said he was coming soon.

T: He told me he was coming soon.

SS: He told me he was coming soon.

T: She said she was tired.

SS: She said she was tired.

T: She told him she was tired.

SS: She told him she was tired.

T: They said they would travel in July.

SS: They said they would travel in July.

T: They told us they would travel in July.

SS: They told us they would travel in July.

Após a repetição dos verbos, do vocabulário e de expressões contendo esses verbos e esse vocabulário e da prática de frases nas formas afirmativa, negativa, interrogativa e interrogativa negativa, a professora passa alguns exercícios repetitivos. Tais exercícios repetitivos chamados *drills*, em inglês, são realizados com a substituição de algum item gramatical, que pode ser um pronome, verbo, advérbio, substantivo ou adjetivo.

É como se tivéssemos uma fórmula pronta, uma regra de como se fazer frases. Têm-se um modelo estabelecido, a partir de uma frase, e para se criar novas sentenças, basta substituir um item da frase modelo por outro da mesma classe gramatical. A seguir temos exemplos de *drills* no excerto 21.

Excerto 21- transcrição de aula 07/04/11

T: Ok. Do you have any questions? No questions? Let's practice a little? Yeah. Sentences, I read and you repeat. He said he would travel soon.

SS: He said he would travel soon.

*T: **In July**³³.*

T SS: He said he would travel in July.

T: December.

SS: He said he would travel in December.

T: She told me it was cold there.

T SS: She told me it was cold there.

T: Hot.

T SS: She said it was hot there.

T: Crowded.

³³ As palavras em negrito se referem a grifos nossos e sua função é indicar ênfase.

T SS: She said it was crowded there.
T: I noticed he was nervous.
SS: I noticed he was nervous.
T: I noticed he was excited.
SS: I noticed he was excited.
T: Mad.
T SS: I noticed he was mad.
T: He was feeling tired.
T SS: He was feeling tired.
T: Sick.
T SS: He was feeling sick.
T: Cold.
T SS: He was feeling cold.
T: Will they go overseas?
T SS: Will they go overseas?
T: Abroad.
T SS: Will they go abroad?
T: Synonyms. Will they go overseas? Will they go abroad?
T: He will probably travel next week.
T SS: He will probably travel next week.
T: Month.
T SS: He will probably travel next month.
T: She should be studying instead of watching TV.
S4: Ah?
S1: Calma teacher, wait. Repeat please.
T: She should be studying instead of watching TV.
T SS: She should be studying instead of watching TV.
T: She should be working instead of watching TV.
T SS: She should be working instead of watching TV.
T: Yeah. The plain couldn't take off on time.
T SS: The plane couldn't take off on time.
T: Land.
T SS: The plane couldn't land on time.
T: He arrived in time to see her dancing.
T SS: He arrived in time to see her dancing.
T: Singing.
T SS: He arrived in time to see her singing.

Na transcrição acima, vemos inicialmente a substituição de substantivos, representados pelos meses do ano, com função de advérbio de tempo (*in July, in December*), e temos a substituição de adjetivos que estão qualificando um lugar qualquer, denominado *there* (*hot, crowded*) e qualificando pessoas (*mad, sick, cold*).

Depois, vemos a substituição de substantivos com função de advérbio de lugar (*abroad*) e de advérbio de tempo novamente (*month*). Mais adiante, a professora pratica mais

exercícios repetitivos com os alunos. Aqui há a substituição de verbos: (*studying, working, take off, land, dancing, singing*).

É importante ressaltar que os *drills* configuram-se em repetições, e são frequentes na sala de aula. Como vimos anteriormente, cada atividade, cada etapa da aula tem seu momento de repetição assegurado.

A prática repetitiva desses exercícios rotinizadores chamados de *drills* fundamenta-se nos princípios behavioristas de Skinner (1957) e no Método Audiolingual, que defendem que a aprendizagem de uma língua depende da formação de hábitos. Assim, o aluno recebe um estímulo do professor, responde corretamente a ele e o professor reforça essa resposta correta. O professor – e o falante do cd –, dessa forma, é um modelo a ser imitado, já que se deve repetir o estímulo correto fornecido por ele. A língua é manipulada sem a consideração do significado ou do contexto. No caso da sala de aula observada o cd com a voz do nativo é o modelo por excelência.

Desse modo, os objetivos do método áudiolingual são o de promover a instrução e o domínio perfeito e automático dos diferentes sistemas estruturantes da língua (fonológico, lexical e sintático). A gramática deveria ser adquirida pelo aprendiz de forma indutiva, isso significa, sem muitas explicações teóricas, prevalecendo o princípio da prática.

As atividades de ensino-aprendizagem realizadas na sala de aula se concentram, principalmente, em exercícios de repetição (técnica fundamental deste método), substituição e memorização de diálogos, vocabulário e estruturas sintáticas básicas. Tais atividades mecânicas acontecem sobre frases isoladas, exemplificativas de certa estrutura sintática, sem haver muita preocupação com o contexto em que supostamente ocorriam.

O excerto 22 traz a resposta dada pela professora ao ser questionada sobre como a aprendizagem de gramática poderia acontecer de forma eficiente.

Excerto 22- questionário da professora 21/02/2011

Pesq.: Você acredita que a aprendizagem de gramática é mais eficiente quando ela é ensinada separadamente, ou seja, quando se destina um momento da aula para o ensino de alguma regra? Por quê?

T: Não exatamente. O ensino de gramática, sem que nomes sejam citados, através de modelos tem se mostrado bastante eficaz.

Segundo a resposta da professora a aprendizagem de gramática é mais eficiente quando os conteúdos são ensinados através de modelos. Tais modelos correspondem às frases formulaicas, a fórmulas a serem repetidas e memorizadas para posterior substituição de algum elemento. Portanto, esses modelos mencionados pela professora nada mais são que os exercícios repetitivos (*drills*) característicos do Método Audiolingual.

As atividades realizadas de modo mecanizado geralmente não são consideradas significativas e importantes pelos alunos e, por isso, eles tendem a esquecer-las mais rapidamente. Isso pode ser observado no excerto 23.

Excerto 23- questionário do aluno 20/05/2011

Pesq.: O que gostaria que o professor fizesse nas aulas?

S5: (...) Preparasse uma aula dinâmica (...), pois acho que aprendemos com mais facilidade dessa maneira. Do jeito que aprendemos em sala, acredito que esquecemos com mais facilidade, já que não temos tanto tempo para dedicar ao idioma.

Percebemos que a aluna S5 neste excerto considera “aprender” não como reter conhecimento, mas como praticar, estudar a língua. Da forma como ela expõe, o fato de as aulas da professora não serem dinâmicas dificulta a aprendizagem do conteúdo. As aulas não são dinâmicas, porque o ensino se baseia em exercícios repetitivos, com prática de regras gramaticais e estruturas, que retiram dos alunos a possibilidade de produzir a língua espontaneamente.

A falta de dinâmica, assim, pode ser percebida nos modelos estáticos e inertes a serem treinados pelos alunos em todas as aulas. Tal ponto vai ao encontro da afirmação de Long (1991), quando diz que os tradicionais currículos estruturais, os quais ensinam sequências

específicas de formas gramaticais, não produzem competência comunicativa, mas somente o conhecimento formal de regras gramaticais.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que a repetição tem seu papel na aprendizagem. A repetição é importante, desde que não ocupe 90% da aula, ela se refere a uma questão fonológica de como os alunos vão pronunciar as palavras da língua. É possível haver repetição integrada a atividades comunicativas, quando ela acontece para servir ao significado e favorecer a interação entre os alunos.

3.3 Produção controlada

Na aula da professora acontecem pouquíssimos momentos de fala espontânea dos alunos. Isto é, ao invés de se comunicarem com os colegas e com a professora discutindo assuntos pertinentes à sociedade na qual estão inseridos, expondo suas opiniões, colocando em prática seu conhecimento de mundo, os alunos são convidados pela professora a completar frases/ideias já iniciadas e que trazem à tona temas diferentes, ao mesmo tempo, e que não são explorados para a comunicação. O excerto 24 exemplifica isso.

Excerto 24- transcrição de aula 15/03/2011

T: Ok, so now, I have the beginning of the sentences and you complete for me. Tamires, I don't believe (...) You just complete the sentence, huhum.

S5: I (...)

T: Anything, just complete. ((a aluna balbucia e não consegue completar, então a professora pergunta a outro aluno)).

T: ((nome da aluna)), I don't believe (...)

S2: This accident in Tokyo.

T: I don't believe this accident in Tokyo. Ahmmm (...) earthquake (...) in Tokyo, né? We had an earthquake, ok. Ahmmm (...) Adriano, he wants to begin (...) You need to complete, he wants to begin...

S3: He wants to begin the (...) new course.

T: Yeah. They tried... ((o aluno Regis começa a tentar dizer e a professora indica que é a para a S5 responder)) Aline, they tried (.)

S5: They tried é ...start a new course. They tried to start a new course, huhum.

Nesse excerto a professora espera que os alunos somente completem a frase que ela inicia. Ao dizer “*you just complete the sentence*”, a professora nos leva a entender que qualquer frase que o aluno criar para completar a frase tem valor e nada além disso importa, pois o objetivo do exercício é o que ele finalize a frase iniciada. Cabe à professora decidir quando ela pode ampliar a conversa, instigar a interação. A aluna S2 fala de algo de interesse real como o terremoto no Japão e a professora não aproveita a oportunidade de estender o diálogo e, assim, explorar o uso da LE pela aluna. Ela decide quando o aluno deve se expressar durante a aula, o que mostra que ela domina o turno.

Observamos a mesma perda de oportunidade no excerto25.

Excerto 25- transcrição de aula 31/03/2011

T: (...) Yeah, party, ((nome da aluna)). Remember political party?

S2: Huhum (...) I have...

T: A political party.

S5: A political party.

T: Huhum, I have a political party, ok. Negative.

S1: I don't have a political party.

T: Question, ((nome da aluna)).

S4: É, you have a political party?

T: Huhum, ((nome do aluno)), negative question.

S6: Don't you have a political party?

Nele a professora pede a aluna S2 para criar uma frase com a palavra *party* e a aluna diz, então, que tem um partido político. A sentença elaborada pela aluna suscita o assunto política, o qual está relacionado à realidade dos alunos e, por isso, é de seu interesse. Todavia, a professora não abre uma discussão sobre o tema, dando a possibilidade de os alunos exporem suas opiniões sobre a política, os partidos políticos e os governantes do país, sobre a função das eleições e do voto, por exemplo. Isso porque o objetivo da atividade é que um aluno crie uma frase com a palavra determinada pela professora, no caso *party*, e os outros transponham esta frase para a negativa, a interrogativa e a interrogativa negativa.

A produção é controlada porque, como o nome já diz, o que o aluno produz é controlado pelo professor, já que a frase que ele precisa produzir deve dar sequência à frase que a professora já iniciou. A sentença produzida pelo aluno não é algo que ele criou de forma livre e espontânea. Assim, a comunicação que acontece dessa maneira não é verdadeira e significativa, mas sim inventada e não interessante. O conteúdo do que o aluno diz não é valorizado, não interessa se o que ele está falando tem sentido real, o que é importante para a professora, o que ela analisa, é se ele está empregando a estrutura gramatical correta.

Quando a professora não pede que os alunos concluam uma frase já iniciada por ela, ela pede que eles criem uma frase, pode ser com um dos verbos da lição ou com uma das palavras do vocabulário ou com uma das expressões do dia da aula, o que importa é que ela tenha o controle do que o aluno irá produzir, ainda que totalmente descontextualizado. No excerto 26, vemos a professora pedindo para os alunos criarem frases com os verbos da lição e caso o aluno não consiga criar a frase, ela mesma cria.

Excerto 26- transcrição de aula 14/04/2011

T: Regis, I want a sentence with to cost...

S6: How much cost this book?

T: You want to know in the present or in the past?

S6: Presente.

T: How much does this book cost? Don't forget you need to use the auxiliary. How much does this book cost? In the past, how would it be?

T S5: How much did this book cost?

(...)

T: To cough., Sueni.

S2: I coughed a lot yesterday.

T: Huhum. Sneeze, Aline, Tamires.

S4: Como que fala poeira?

T: Dust.

S4: Ah tem no vocabulário. É, dust be I.

T: Makes me. Huhum, I think dust makes everybody sneeze, do you sneeze, because of dust Sueni? Regis. Ok, let's check the vocabulary.

O excerto 27 mostra a professora pedindo para os alunos criarem sentenças com as palavras do vocabulário. Ao final do excerto identificamos que a aluna S4 começa a criar a

frase com a palavra *vacancy* e a professora termina de elaborar a frase porque a aluna demora, a seu ver, fazer isso.

Excerto 27- transcrição de aula 14/04/2011

T: I want a sentence with medicine Aline.

S5: Take a medicine to?

T: For.

S5: For you cough Sueni.

(...)

T: Tamires, vacancy.

S4: There's a vacancy in...

T: The parking lot.

T: There's a vacancy in parking lot. Availabe Regis.

O excerto 28 traz mais exemplos da forte presença da produção controlada durante as aulas. Nele a professora enfatiza que quer uma frase com *myself* e não com *by myself*, uma vez que os alunos estão criando frases com *by myself* por acharem mais fáceis.

Excerto 28- transcrição de aula 14/04/2011

T: Ok. Now I want sentences with, myself, yourself, herself. Let's, try.

S4: I cut myself.

T: Oh, good, what more?

(...)

S5: Pode ser na negative?

T: Yes, negative, affirmative, question.

S5: I want to travel, no ai tem que ser by myself.

T: Yeah.

S4: Pode ser, I trust myself?

T: Yes, because if you don't trust yourself nobody will.

S5: I studied myself. Eu estudei sozinha.

T: No, daí eu me estudei.

S5: Nossa que difícil.

T: Esquece sozinho, forget alone Aline.

Às vezes, o aluno precisa completar uma frase que não tem nenhuma relação com sua realidade e, assim, precisa até inventar algo (já que pode ser uma situação não vivida pelo aluno) para conseguir completar a frase proposta pela professora. Veja, no excerto a seguir:

Excerto 29- transcrição de aula 15/03/2011

T: Adriano, I have headaches (...) S3: *You have headaches...* T: *No, I have headaches.* S3: *I have headaches, I need to take a pill.* T: *Huhum. I have headaches, I need to take a pill.*

A professora diz que para o aluno completar a frase “I have headaches”, mas ele não está com dor de cabeça. Então, o aluno inventa a continuação da frase “I have headaches, I need to take a pill”, dizendo que ele precisa tomar um comprimido, sendo que na verdade ele não precisa, pois não está passando mal. O aluno só criou essa frase para completar a sentença inicial proferida pela professora.

No excerto 30, percebemos mais uma vez o fato de o aluno tem que relatar sobre um assunto que está fora de sua realidade momentânea. O aluno questiona a professora indiretamente sobre como ele vai escrever um texto sobre animais de estimação se ele não tem um animal de estimação. Além disso, o aluno diz não estar inspirado, ainda mais para escrever sobre um assunto do qual ele não vivencia.

Excerto 30- transcrição de aula 26/05/2011

T: Ok, you need to write a composition about your pets. Ok, you have twenty minutes today.

S6: Hum, I don't inspired.

T: I am not inspired.

S6: I don't have pet.

T: If you don't have a pet, think about the responsibility of having a pet.

S6: I don't have pet.

A professora apresenta, então, uma alternativa ao aluno que é a de escrever sobre a responsabilidade de ter um animal de estimação, mas a alternativa que a professora dá não resolve o problema do aluno, uma vez que conhecer a responsabilidade de ter um animal de estimação implica em ter um. É isso que o aluno demonstra pensar quando ele insiste em dizer que não tem um animal de estimação.

No excerto 31, a professora explica para os alunos a atividade que eles devem desenvolver. Os alunos precisam se sentar em duplas, um aluno lê as frases que estão no livro,

o outro faz um comentário sobre essas frases ou faz uma pergunta sobre elas. Percebemos que a conversação se estabelece a partir de uma frase já posta, portanto a sentença que o aluno vai elaborar terá uma relação direta com o assunto da frase.

Excerto 31- transcrição de aula 31/03/2011

T: É, I'm going do this way. You two again, wake up. And you ok. One person with the sentence and the other makes a comment or a question and begin the conversation, ok? Let's start with sentence number one.

S5: Como é que é?

S4: I can't...

S5: A gente tem que desenvolver uma conversa em cima da frase?

T: Yeah. Vocês não precisam se preocupar, you don't need to worry about doing all the sentences. I want you to talk. If you do sentences one and two, but you speak very much, ok. You don't need to do number one and three until number ten. Ok? My passport expired.

Há momentos ainda em que a professora diz a frase pronta na afirmativa, por exemplo, e pede para os alunos transformarem tais frases para a negativa, para interrogativa ou para a interrogativa negativa. Ou a professora pede para o aluno criar uma frase com certa palavra e depois pede outro aluno para passar esta frase para a negativa, interrogativa ou para a interrogativa negativa. Os excertos 32 e 33 evidenciam isso.

Excerto 32- transcrição de aula 14/04/2011

T: Ok. Ah, I say the negative sentence and you say the affirmative, ok? He doesn't travel whenever he wants.

T SS: He travels whenever he wants.

T: This doesn't cost too much.

T SS: This cost too much.

T: This doesn't cost, affirmative?

SS: This cost.

T: I don't think he is a trustworthy person.

T SS: I think he is a trustworthy person.

Excerto 33- transcrição de aula 28/04/2011

T: Regis, limit.

S6: I drive on the limit, on the limit?

T: Within the limit. You expect the limit, I drive within the limit. Negative, Tamires.

S4: É, I don't like to drive...

T: I drive, affirmative, I drive within the speed limit.
S4: I don't drive within the speed limit.
T: Perfect. Question, Sueni.
S2: Do you drive within the limit speed...
T: Do you drive within the speed limit? Aline, negative question.
S5: Don't you drive within the speed limit?

No excerto 34 temos mais um exemplo de produção controlada. Neste, a professora diz que os alunos precisam completar as frases ditas por ela com *so do I, so will I, so would* na afirmativa e depois na negativa. Identificamos que a professora não disse o nome da estrutura gramatical para os alunos, que é a de fazer *tag questions*.

Excerto 34- transcrição de aula 26/05/2011

T: (...) Ah, remember so do I, so will I, so would I. You need to complete ok? I cross this park every day. So.
S5: So do I.
T: Everybody together.
T SS: So do I.
T: Perfect, I would like to go fishing.
T SS: So would I.
(...)
T: Huhum, now the negative. I don't cross this park every day.
T SS: Neither do I.
T: I wouldn't like to go fishing.
T SS: Neither would I.

Em situações como as descritas acima não há comunicação verdadeira entre professores e aprendizes da língua-alvo, baseada em situações da vida real, em contextos marcados pelo cunho histórico e cultural, em trocas autênticas e significativas (ALMEIDA FILHO, 2007). A abordagem utilizada pela professora parece não ser a mais coerente com a realidade dos alunos, pois não se preocupa em oferecer um ensino que promova uma interação dos aprendizes com as temáticas/situações do mundo em que vive, que os permita utilizar a língua para agir nesse mundo e para atender às suas necessidades comunicativas.

A produção controlada evidencia o quanto o turno (a vez de falar) está nas mãos da professora, ou seja, na maior parte do tempo quem está com a palavra na sala de aula é ela. É

a professora quem está à frente, no comando da aula, dizendo o que os alunos devem fazer em cada etapa. A produção controlada também mostra como a professora instaura relações de poder por meio da língua (MICCICHE, 2004), uma vez que mesmo sem ter consciência disso, ela impõe aos alunos como um falante de classe social privilegiada deve se expressar.

Quando o professor fica sempre com o domínio da aula significa que ele está dando pouca oportunidade para o aluno falar/participar. Em outras palavras, o fato de o professor ficar com o domínio da aula por uma grande parcela de tempo nos leva a entender que ele detém o conhecimento que os alunos precisam, logo a participação dos aprendizes é pouco relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando temos um maior envolvimento dos alunos durante as aulas, entendemos que tal envolvimento ocorre, pois os aprendizes, e não só o professor, são também responsáveis pela construção do conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2007).

Portanto, quando professor e aluno têm a mesma parcela de participação nas aulas ou quando os alunos têm uma permanência de turno não muito inferior e distante da do professor é porque a contribuição dos alunos é importante para a construção de significados na sala de aula. É claro que temos que considerar que alguns alunos participam menos, ou seja, permanecem por menos tempo com o turno, na medida em que têm um alto grau de ansiedade por motivos de perfeccionismo, falta de segurança e introversão, sentem uma grande dificuldade de errar e expor seus erros, por isso preferem ficar calados. Já os alunos que apresentam um quadro maior de extroversão tendem a ter maior facilidade em externalizar seus pensamentos na língua alvo.

O grau de ansiedade dos alunos, a permanência do turno, a capacidade de se relacionar com o professor sem atitudes de repulsa ou fobia, a amizade e o afeto transmitidos por este e a interação entre os alunos são descritos pela hipótese do filtro afetivo delineado por Krashen (1982).

3.4 Instrução gramatical: explícita ou implícita

As aulas da professora são estruturadas a partir do conteúdo gramatical trazido pela lição do livro. Assim, as lições são desenvolvidas tendo como referência esse tema da gramática e todas as atividades realizadas durante a aula trazem o conteúdo gramatical contido nelas.

Como a gramática é norteadora das atividades da aula, fica claro que a instrução gramatical ou o ensino de gramática acontece.

No excerto 35, por exemplo, a professora faz uma referência explícita aos alunos sobre como dizer sobre a existência de algo no presente e no passado simples, no singular e no plural, na afirmativa e na negativa.

Excerto 35 - transcrição de aula 15/03/2011

CD: There is a lady outside.

T SS: There is a lady outside.

CD: There isn't a good film on TV.

T SS: There isn't a good film on TV.

CD: Is there a phone here?

T SS: Is there a phone here?

T: Ok. I am talking about the existence of something in the present.

T: There is (.) singular, ok? There is only one teacher in this classroom (.) singular (.) there is. In the past.

CD: There was a lady outside.

T SS: There was a lady outside.

T: In the past we have there was (...)

CD: There wasn't a good film on TV.

T SS: There wasn't a good film on TV.

CD: Was there a phone there?

T SS: Was there a phone there?

CD: There are five students in class.

T SS: There are five students in class.

T: Here, I have the plural. There are six students in this classroom, ok?

Já no trecho a seguir, a professora dá uma instrução sobre como utilizar as frases retóricas sem dizer que esse uso da língua é denominado *tag question*.

Excerto 36 - transcrição de aula 15/03/2011

*T: Remember? **Affirmative sentence, negative question.** You study English, don't you? You came last class, didn't you? Ok? To confirm.*

CD: You don't believe him, do you?

T SS: You don't believe him, do you?

CD: No, I don't.

T SS: No, I don't.

CD: It never happens, does it?

T SS: It never happens, does it?

CD: No, it doesn't.

T SS: No, it doesn't.

A professora tem essa postura porque de acordo com a metodologia que a escola afirma seguir, a Neurolinguística Aplicada³⁴, o professor não deve dizer o nome dos conteúdos gramaticais que estão sendo estudados. Ao ser questionada sobre o que é Neurolinguística Aplicada, a professora diz:

Excerto 37– entrevista 29/06/2011

T: (...) É você aprender as coisas sem precisar saber dos nomes. É como se fosse uma criança aprendendo a língua, primeiro ela aprende a falar, depois que ela já sabe falar é que ela vai estudar o nome das coisas. Então, primeiro a gente ensina o aluno a falar, a montar as frases, aquilo que eu falei: eu como pão de manhã, eu como presunto de manhã, eu como queijo, pra depois ele saber que que é um sujeito, que que é um verbo, que que é um substantivo.(...) Então durante as aulas, mesmo a partir do quinto semestre onde há esse livro de gramática com o nome das, dos tempos verbais, das, de tudo, dentro da sala de aula a gente não usa os nomes. A gente não fala, olha então vamos estudar o present perfect hoje, não trabalha com nomenclatura.

No excerto acima, vemos que a professora entende que, pela Neurolinguística Aplicada, o processo de aprendizagem de língua estrangeira acontece da mesma forma como o processo

³⁴ A Neurolinguística enfoca as relações entre a Linguística e a Afasiologia (afasias e outras patologias cerebrais) e entre a Neurolinguística e outras disciplinas que tratam da cognição humana. Este campo da ciência vê a Linguística como posto de observação de fenômenos linguístico-cognitivos que ocorrem em situação natural (como afasias), bem como daqueles cuja observação requer usar métodos experimentais (como a percepção da linguagem escrita e falada). A Neurolinguística utiliza-se de teorias advindas de várias áreas (como a psicolinguística, a linguística cognitiva, neurociências, medicina, etc.) e objetiva estudar os processos linguísticos, pragmáticos e discursivos relacionados à linguagem, cérebro e cognição e os processos psicolinguísticos implicados na aquisição e na patologia da linguagem (Programa; Master of Science). Não encontramos uma teoria do que seja Neurolinguística Aplicada, mas acreditamos que o termo “aplicada” tem relação com o uso, com a aplicação da Neurolinguística na prática de ensino.

de aquisição³⁵ de primeira língua, no qual as crianças aprendem a língua inconscientemente sem a explicitação de regras. Entretanto, o fato de dizer “*Affirmative sentence, negative question*” (excerto 26) se configura em uma explicitação da regra, o que ocorre é que não se disse que essa regra é denominada *tag question*. Ao expor que para construir essa estrutura você deve dizer a frase completa na afirmativa e a frase confirmativa na negativa e vice-versa, temos uma instrução gramatical explícita, conforme (ELLIS, 2002b, 2002b, FOTOS, 2002).

No excerto 37, a professora disse que os alunos não precisam saber os nomes dos conteúdos que eles estão estudando, no entanto mais adiante ela volta atrás afirmando que quando os alunos já aprenderam o conteúdo, ela comenta a nomenclatura. Isso pode ser evidenciado no excerto 38.

Excerto 38 - entrevista 29/06/2011

Pesq.: (...) E do livro 4, que conteúdo do livro você acha mais difícil dessas lições de input. Qual que você acha mais difícil de ensinar e que os alunos têm mais dificuldades. Por exemplo, aquelas tag questions.

T: Não as tag questions.

Pesq.: Eles não sabem que chama tag questions?

T: Eu comento, depois que eles já pegaram. Vamos fazer uma tag? “³⁶Tag teacher, que que é tag?” Aquela perguntinha no final. “Ah, chama é tag?” Huhum.

Os excertos 39 e 40 confirmam a atitude da professora em dizer a nomenclatura, pois em ambos a professora diz o nome do item gramatical que os alunos devem praticar. No excerto 39, ela diz que o nome do conteúdo que ela está descrevendo inicialmente é verbos reflexivos (*reflexive*). Em seguida, quando ela propõe a mudança de exercício ela diz que lerá uma sentença negativa e que os alunos devem inserir nesta uma *tag*. No excerto 40, além de ela perguntar se os alunos entenderam os *verbs*, ela diz que *vacancy* é um adjetivo.

³⁵ Mais adiante nos referimos ao processo de aquisição colocado por Krashen (1982).

³⁶ As aspas referem-se à fala do suposto aluno que a professora está representando.

Excerto 39- transcrição de aula 28/04/2011

T: Do understand the sentences?

S5: She dressed...

T: Herself. Ela se vestiu. Here we have reflexive, ok. Eu me cortei, how can I say it? I cut myself. Ela se cortou.

T S5: She cut herself.

(...)

T: Hum, ok. Now, let's change the exercise a little. I read a negative sentence, you repeat and insert the tag, for example: She doesn't work, you repeat she doesn't work, does she? Ok?

Excerto 40- transcrição de aula 14/04/2011

T: Ok, do you understand the verbs? To cost, to trust, to believe in, to have confidence, to cough ((faz o gesto de tossir)), to sneeze ((faz o gesto de espirrar)). So, let's check the examples.

(...)

S4: Vacant é vago and vacancy é vaga?

*T: É vacant is an **adjective**. There is a vacant bedroom in my house or there is a vacant sit here, ok? Now, I need to stay at a hotel, I need to check if vacancies, if they have vacant rooms, ok?*

O excerto 41 mostra o que a professora pensa sobre o ensino de gramática e como ele deve acontecer.

Excerto 41- questionário da professora 21/02/2011

Pesq.: Você acredita que ensinar uma nova língua implica em ensinar também sua gramática? Se sim, você acredita que esse ensino deve ocorrer de forma explícita ou implícita? Justifique.

T: Com certeza. Não há como ensinar um idioma sem sua gramática. Creio que de forma implícita. Há certo preconceito quanto à palavra gramática. Se você a ensina sem dar nomes não há o pensamento do ensino cansativo.

Segundo o que a professora disse no excerto 41 não é possível dissociar língua de gramática, isto é, ao ensinar uma língua inevitavelmente você também ensina sua gramática. A professora da turma também disse acreditar que o ensino de gramática deve ocorrer de modo implícito, isto quer dizer para ela, sem citar os nomes dos conteúdos gramaticais ensinados, porque assim o ensino não fica “cansativo”. Percebemos a partir disso, uma crença da professora de que o ensino de gramática é por natureza “cansativo”, chato e outra crença de

que o ensino de gramática sem a citação da nomenclatura não é cansativo para os alunos. O excerto 42 ratifica o que a professora pensa a respeito do ensino implícito.

Excerto 42- entrevista 29/06/2011

Pesq.: (...) No caso, esse ensino implícito de gramática é esse que você tá falando sem citar os nomes?

T: Huhum.

Pesq.: Isso é ensinar de forma implícita, sem contar pro aluno...

T: O nome. Explica pra ele o que é sem dizer o que é.

Ensinar sem citar a nomenclatura é para a professora ensinar implicitamente. Entretanto, essa não é a definição de ensino implícito proposta por Krashen (1982), o grande proponente desse tipo de ensino. Esse autor propõe a instrução de gramática de uma maneira implícita, a partir da aprendizagem inconsciente das regras. Para ele, nós adquirimos as regras gramaticais de uma língua quando estamos expostos a um insumo compreensível que contém essas regras. A nossa atenção não está de forma consciente aprendendo regras, mas entendendo a mensagem (uma mensagem que para nós é autêntica e pela qual temos interesse), enquanto em nosso subconsciente estamos absorvendo as regras do mesmo modo como as crianças absorvem as regras de sua língua materna.

Dessa forma, ensinar gramática de forma implícita não é ensinar sem fazer menção ao nome dos temas gramaticais, como a professora afirma. O ensino implícito de gramática se refere a uma aprendizagem inconsciente da regra pelos alunos, ou seja, os alunos adquirem os conteúdos gramaticais sem que o professor os instrua diretamente, mas sim a partir do insumo trazido para a sala de aula que proporcione o uso destes conteúdos.

Os excertos a seguir comprovam como a instrução gramatical explícita é constante nas aulas. Cabe ressaltar que, defendemos neste trabalho uma instrução gramatical explícita, acreditando que esta é mais eficiente por possibilitar que os alunos usem as estruturas da língua conscientemente na comunicação.

Concordamos com Lightbown e Spada (2008) quando dizem que a apresentação de regras isoladas pode ser essencial para promover a aquisição de alguns aspectos linguísticos; como aqueles difíceis de serem entendidos somente a partir da exposição ao discurso comunicativo, aqueles onde há uma semelhança errônea com a língua materna ou aqueles que podem causar prejuízo a comunicação. Porém, o foco na gramática deve ser sempre parte integrante de uma tarefa comunicativa, ou seja, a explicitação de regras deve acontecer para possibilitar que a interação entre os alunos tenha precisão gramatical e não ocasione mal-entendidos quanto ao significado.

O ensino explícito de gramática é importante uma vez que permite que os alunos adquiram uma competência gramatical, a qual é essencial para a comunicação precisa e fluente na língua e não pode ser alcançada exclusivamente através da exposição ao insumo significativo. Compreendemos, assim que a professora deve oferecer aos alunos a instrução gramatical explícita, desde que esta cumpra o papel de contribuir para uma comunicação legítima e interessante entre eles. Conforme Ellis (2002a, 2002b, Larsen-Freeman, 2003) a instrução gramatical sempre deve estar integrada a uma tarefa comunicativa.

No excerto 43 a professora explica para os alunos que para perguntar o que aconteceu a alguém se usa *what happened to* e não *what happened with*:

Excerto 43- transcrição de aula 15/03/2011

T: Remember, I don't ask what happened with. I asked, I ask what happened to. Ok, acontecer com, happen to, acontecer a, happen to.

O excerto 44 apresenta a professora expondo aos alunos como dizer em inglês “Eu não sabia que ele bebia tanto vinho”. Para isso, ela explica a regra utilizada para os substantivos contáveis e incontáveis.

Excerto 44- transcrição de aula 31/03/2011

T: Eu não sabia que ele bebia tão vinho ou que ele bebia tanto vinho.

S4: Tanto.

T: E como é que eu falo “tanto”, eu conto vinho?

SS: Não.

S4: Muito.

T: E como é que eu falo muito, pra quando eu não posso contar?

S1: Some.

S5: Much.

SS: Much.

T: Então eu não sabia que ele bebia tanto vinho. I didn't know he drank so much wine (...) Tá, eu vou fazer mais uma pra praticar outra. Olha só, she has many books. Como é que vai ficar?

T: Eu conto livros.

S5: Então many.

T: Então como é que eu falo ‘tantos livros’? (...)

S1: Peraí.

S5: More? Não.

T: Como é que eu usei em ‘tanto vinho’?

S2: So much?

T: Como é que eu vou dizer em ‘tantos livros’?

S1: Calma tia.

S5: A lot of books? Hum, many books, não são muitos livros?

T: É muitos livros, mas eu quero tantos livros.

S2: So many?

T: So many. Eu não sabia que ele bebia tanto vinho, I didn't know he drank so much wine. Porque eu não posso contar wine...

S1: Uncountable noun.

Já no excerto 45 a professora participante promove um ensino explícito quando fala para os alunos que alguns verbos usados no passado participio também têm função de adjetivo. No caso, nessa explanação o verbo é *drunk*.

Excerto 45- transcrição de aula 31/03/2011

T: Drunk, bêbada.

S4: Drunk, é bêbada.

T: Alguns verbos, some verbs when you use in the participle, they are adjectives. So, my teacher was drunk, my teacher wasn't drunk.

O participio é citado mais uma vez no excerto 46, porém agora faz referência ao participio dos verbos *to know* e *to meet*.

Excerto 46- transcrição de aula 07/04/2011

T: Having known you. Participio, conhecido. No sentido de ter encontrado, assim? O melhor é você usar o meet, que é encontrar. Ai no lugar do meet coloca o particípio met. Meet- met, having met.

Mais adiante no excerto 47 a professora explica que quando se usa o verbo *to tell* a pessoa é mencionada, então você conta algo a alguém. Por outro lado, quando se usa o verbo *to say* não se sabe para quem foi dito algo, ou seja, com o verbo *to say* não se faz referência à pessoa. Ela, ainda no mesmo excerto, diz a nomenclatura desse conteúdo gramatical que é *indirect speech*, discurso indireto.

Excerto 47- transcrição de aula 07/04/2011

T: See. The difference is: he said he was making a reservation. He said, I don't mention to whom. Now, she told me he was making a reservation. When I use "told", I use the person. He told me, he told Alexandre, he told Tamires. He said, I don't know, he said. He told, he told Aline, he Sueni, I use the person. He told.

(...)

CD: He said wait for me please.

T e SS: He said wait for me please.

CD: He told me to wait for him.

T e SS: He told me to wait for him.

T: Ok. This is what we call indirect speech or when we have gossip.

Há instrução gramatical também no excerto 48 quando a professora diz que para adjetivos longos coloca-se *more* antes do adjetivo e, ainda, que mais rápido é *faster* porque *faster* é um adjetivo curto.

Excerto 48- transcrição de aula 28/04/2011

T: É, ai ai. Vamo lá, como é que eu falo rápido? How can I say rápido?

SS: Fast.

T: Mais rápido(.)

SXX: Faster.

T: Faster, because it is short. Difícil (.)

S5: Difficult.

T: Mais difícil?

S4: Hard.

T: More difficult. Long adjective, more, more difficult. Fast, faster. So, mais fresco?

Também na aula do dia 28/04/2011 a professora explicita como conjugar o verbo *to take* no presente e no passado.

Excerto 49- transcrição de aula 28/04/2011

T: Ok, so here we are talking about time necessary to do something, ok? In the present, it takes me, it takes him, it takes her, always. In the past It took, it took me, it took him, it took her, it took them, ok? How can I say: “Eu levo dez minutes pra toma café”?

O excerto 50 evidencia diferentes momentos de instrução explícita. No primeiro momento ocorre a explanação de que para elaborar uma frase afirmativa de uma frase na negativa é utilizado *neither*. Em seguida, a professora conjuga para os alunos duas pessoas do verbo *to be* no passado para mostrar como se faz uma frase afirmativa negativa no tempo passado. Posteriormente a isso, a professora volta a se referir as frases afirmativas negativas com *neither*.

Excerto 50- transcrição de aula 05/05/2011

T: So, for negative sentences we use neither. I don't have sisters. I also don't have sisters. Neither do I. I can't speak English, oh I also can't speak English, neither can I. Neither can Tamires, neither can Regis.

(...)

T: Verb to be in the past. I am- I was, they are- they were. They weren't at the party, neither was I. I was at home.

T: (...) Now, we have the negative sentences. So, we are going to say: neither do I, neither can I, ok?

A professora chama a atenção dos alunos para os diferentes significados de uma mesma palavra a partir do contexto em que esta está inserida. No excerto 51 a professora salienta que se a palavra *order* está no vocabulário da lição é porque ela não tem significado de verbo, como inicialmente os alunos pensaram, ela pode ter função de substantivo, de adjetivo, de

advérbio, mas não de verbo. Ela relembra que *order* também é verbo, contudo naquela situação não o era, uma vez que tinha o significado de pedido e não de pedir.

Excerto 51- transcrição de aula 05/05/2011

T: Order, Sueni. Here is not the verb, aqui não é o verbo, aqui é pedido. Vocês têm que lembrar gente que se é verb é verb, se tá no vocabulary você vai usar com outro significado.

SI: Substantivo.

T: Substantivo, noun, adjective, adverb, but it's not a verb. Tamires, order.

O tempo todo durante as aulas, principalmente as aulas de insumo, quando há a apresentação de um novo conteúdo gramatical e de um novo vocabulário, acontece o ensino explícito de regras ora de maneira breve e superficial ora de maneira mais longa e profunda. Entretanto, a professora não tem consciência de que o modo como ela ensina gramática é explícito. Ensinar explicitamente é ensinar para aprendizagem, isto é, ensinar de forma direta para que os alunos sejam conscientes do que estão aprendendo.

O excerto 52 traz concepção da professora do que é ensinar de forma explícita.

Excerto 52- entrevista 29/06/2011

Pesq.: Mas você acha que quando você explica pra ele o que que é, não explícito isso?

T: Sem usar o nome, você não usa o nome da gramática. Eu não to deixando explícito que é isso.

Pesq.: Por exemplo, eu falo assim: quando os pronomes forem...

T: Eu não falo assim, eu faço a aplicação da pirâmide. Ela trabalha, she works, olha lá, vamo lá, como é que é trabalhar to work. Eu trabalho, I work, você trabalha, you work, ela trabalha, she works. Eu faço o aluno se corrigir.

Pesq.: Porque que ele sabe que quando é ela é works?

T: Porque a gente já fez a leitura de vários exemplos no livro.

Pesq.: E ele não perguntou por que que quando é he, she ou it é works, tem esse "s".

T: Se ele perguntar é porque é.

Pesq.: Não explica por que é, não explica a regra.

T: Porque é ele ou ela, quando é ele ou ela põe isso, pronto.

Pesq.: Então, aí foi uma explicação agora. Quando for ele, ela ou ele ou ela pra animais e coisas usa o "s". Essa explicação não é algo explícito?

*T: Se você vê **DESSA MANEIRA** quando eu tenho que dizer **DESSE JEITO** é. Mas, normalmente a gente não precisa dizer.*

(...)

T: Porque normalmente a gente não diz, porque geralmente vem a explicação e o aluno fala e a gente vai fazendo frases e o aluno vai seguindo o modelo, sem necessidade de você ficar explicando, por causa da modelagem, por causa dos exemplos que ele tem.

Quando a professora diz que normalmente não precisa explicar uma regra, ela se justifica baseada no fato de que a explicação aparece na aula indiretamente. Essa explicação não vem do livro, pois este não traz uma explicação, isso pode ser observado nas transcrições do cd que não trazem explicações de regras. Tudo o que é falado no cd está no livro para os alunos acompanharem, exceto os textos que são tocados no cd e não têm no livro. Portanto, se essa explicação não está no livro e nem no cd, significa que essa explicação vem da própria professora.

Em seguida, ela conta que depois que vem a explicação os alunos falam e eles (professora e alunos) vão criando frases de acordo com o modelo, por isso ela não precisa ficar explicando, uma vez que os alunos têm os exemplos para seguirem e criarem as frases sozinhos, sem a interferência dela. A professora se contradiz ao dizer que depois da explicação os alunos elaboram as frases, a partir do modelo que eles têm, e por esse motivo ela não precisa dar explicações a eles. Como ela não dá explicações se ela primeiro explica o modelo para depois eles fazerem as frases independentemente?

O vocabulário utilizado pela professora confirma o aspecto comportamental do ensino ao expressar que os alunos seguem um modelo. Esse modelo serve de base para elaboração de novas frases substituindo-se algum elemento da frase-modelo, um verbo, um substantivo, um adjetivo ou advérbio. Essa prática repetitiva se identifica com os *drills*, instrumento de ensino de cunho behaviorista, fruto do Método Audiolingual já relatado neste trabalho.

Entendemos que a professora tenta encontrar argumentos para falar que não fornece instrução explícita aos alunos. Somente no final do excerto 42, ela reconhece por um momento que explicar é algo explícito. Tal atitude nos parece ter tido o objetivo funcional de apenas encerrar a discussão com a pesquisadora, mas logo ela diz que normalmente não precisa dar explicações. Talvez a professora insista em dizer que não ensina explicitamente porque provavelmente ela percebe que a instrução explícita envolve mencionar a terminologia

gramatical e isso não vai ao encontro da metodologia da escola, que segundo ela é a melhor metodologia que ela conhece para se ensinar e aprender línguas. Os excertos 53 e 54 apontam isso.

Excerto 53- questionário da professora 21/02/2011

Pesq.: Para você qual é a melhor maneira de se aprender uma LE?

T: Depois de ter tido contato com vários métodos diferentes, creio que a neurolinguística aplicada seja o mais eficaz.

Excerto 54- entrevista 29/06/2011

Pesq.: Você acredita que a Neurolinguística Aplicada parece ser o método mais eficaz, porque deu certo com você ou com os alunos? No caso você não estudou nesse método?

T: Não, mas porque eu vejo resultados nos alunos. A gente recebe alunos de outras escolas aqui, lógico que tudo varia de aluno pra aluno, é tudo uma questão de você se adaptar ao método também, mas os alunos que tem o primeiro contato, o contato inicial com o idioma trabalhando dentro da Neurolinguística Aplicada, eles têm desenvolvimento maior, eles conseguem se virar sozinhos depois, porque eles sabem o que eles tão fazendo desde o início. Eles dentro da sala de aula só falam em inglês, mas eles sabem exatamente o que eles tão falando, porque o professor fala português, o professor faz a leitura do que tá no livro com eles, aí o professor lê o que tá em inglês, eles lêem o que tá em inglês, o professor fala em português pra eles falarem em inglês aquilo que o professor falou, quase como se fosse uma tradução simultânea.

Pesq.: Huhum.

T: E aí o professor vai jogando frases em português pro aluno passar pro inglês, então ele vai pensando sozinho, ele vai montando as coisas sozinho e quando ele comete um erro o próprio professor, o professor faz com que o próprio aluno corrija.

(...)

A professora disse antes, no excerto 37, que nesse método o aluno aprende inconscientemente como uma criança, enquanto que no excerto 54 ela afirma que os alunos aprendem melhor com tal método, porque eles têm consciência do que estão fazendo desde o começo do curso. Logo, notamos uma contradição, pois não é possível que a professora ensine para a aprendizagem inconsciente (aquisição) e para a aprendizagem consciente ao mesmo tempo.

A professora disse anteriormente ainda, que ensinava os conteúdos gramaticais sem dar nomes a eles, porque assim o ensino era menos cansativo, porém não é isso que notamos na

prática, pois na maioria das vezes em que a professora faz uma referência explícita ela diz a nomenclatura do que ela está explicando. No excerto 55, a professora expressa que a frase *so will I* está no futuro, ou seja, ela dá nome ao tempo verbal da frase.

Excerto 55- transcrição de aula

CD: So will I.

T SS: So will I.

T: I'm using the future, she will be there, so will I. I will be there too.

O excerto 56 apresenta mais uma vez a justificativa da professora participante para o fato de ela não falar a nomenclatura gramatical.

Excerto 56- entrevista 29/06/2011

Pesq.: Você não cita nomes, você não fala a nomenclatura gramatical, o nome do tema gramatical do dia, por que você acha que os alunos aprendem melhor sem saber os nomes?

T: Porque eu sigo a metodologia do lugar onde eu trabalho, a metodologia é essa.

Pesq.: Mas você particularmente, você acha que o aluno aprende melhor quando ele não sabe o nome do que ele está estudando?

T: Ele não fica preso a nomes. Ah, eu preciso saber o que que é o present perfect, eu preciso saber o que que é o present continuous. Ele sabe o que ele quer falar, ele aprende a se expressar de acordo com aquilo que ele quer dizer, eu quero dizer que eu estudei em tal lugar, mas o tempo não é, não importa quando que ele estudou. Então ele aprende pra dizer que ele estudou em tal lugar sem eu ensinar tempo, ele usa tal estrutura, se ele quer mencionar a época em que ele estudou então ele usa outra estrutura, mas sem dizer o que é o que.

Percebemos a partir deste excerto que a professora defende o ensino das estruturas da língua sem a citação de seus nomes, não só porque ela segue a metodologia da escola, mas também porque ela acredita que dessa maneira os alunos não ficam presos à nomenclatura, isto significa que para ela não é importante saber o nome do que se está estudando.

É importante destacar que a professora investigada afirma que quando o aluno não sabe o nome do que ele está estudando ele não fica preso a isso, porém ele sabe dizer o que ele quer. Pelo que já apresentamos na seção que discute produção controlada, o aluno na maioria das

vezes não diz o que ele quer de maneira espontânea, mas diz o que ele precisa para dar continuidade ao que a professora iniciou. Na verdade, ele diz mais o que a professora quer ouvir do que o que ele quer dizer.

Ao mesmo tempo é possível notar que a professora pesquisada não tem uma formação acadêmica na área de ensino-aprendizagem de línguas e uma base teórica para saber distinguir instrução explícita de instrução implícita. Isto pode ser evidenciado nos excertos 57 e 58.

Excerto 57- questionário da professora 21/02/2011

Pesq.: Você possui algum curso de graduação?

T: Não.

(...)

Pesq.: Com que frequência você participa de eventos científicos (encontros, congressos, semanas, simpósios, etc.)? Por exemplo, um por ano, um a cada dois anos, dois a cada três anos.

T: A cada dois ou três meses.

Excerto 58- entrevista 29/06/2011

Pesq.: Você disse no questionário que a cada dois ou três meses você participa de eventos científicos. Que tipo de eventos são esses? São palestras, oficinas, congressos, treinamentos?

T: Na verdade são mais treinamentos da franquia né, vem o pessoal do departamento pedagógico da matriz, ((nome da cidade)), onde pertence à regional de ((nome da cidade)), e ano passado foi a cada dois meses mais ou menos a gente teve mais ou menos uns seis treinamentos, esse ano a gente só teve um até agora né. Mas são sempre treinamentos voltados pra metodologia da ((nome da franquia)) e eles sempre trabalham com alguns materiais extras, alguns livros sobre o ensino. How to teach English do Jeremy Harmer e esse ano, no finalzinho do ano eles começaram a trabalhar com XXX Dez novas competências para ensinar. Material extra também.

(...)

Pesq.: Então de um congresso, de uma palestra assim você nunca participou?

T: Dos congressos nacionais eu não tive oportunidade de participar ainda. Esse ano eu quero...

Pesq.: O que você participou foi aqui mesmo...

T: São sempre os regionais, quando eles vêm até nós.

A partir da fala da professora identificamos que ela não tem contato com as teorias que dão base ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, através da participação em eventos científicos da área, por exemplo. Estar envolvido em eventos que discutam sobre o ensino, que nos coloquem em contato com teorias de ensino, de aquisição, de aprendizagem faz toda a diferença para a formação reflexiva do professor atuante em sala de aula. Assim, como lhe

falta a competência teórica³⁷, a professora não apresenta também a competência aplicada e não consegue explicar fundamentar, sua prática (ALMEIDA FILHO, 1999).

Os treinamentos que a professora faz são técnicos, ou seja, tratam de instruções, de técnicas que o professor deve seguir para aplicar bem a metodologia da escola. Pelo que entendemos, a professora participa desses treinamentos porque é uma exigência da franquia que vai até a escola e não porque ela tem interesse ou porque acredita que seja importante pesquisar a respeito do ensino de línguas, que significa pesquisar sobre o que ela faz em sua rotina.

Percebemos que o foco em formas é bastante presente na sala de aula, especialmente nas aulas de *input*, quando um novo ponto da gramática é apresentando. Se existe o foco em formas, está também presente a instrução explícita.

A instrução explícita tem sido considerada importante para a aprendizagem de gramática por alguns pesquisadores da área. Doughty (1988) defende o ensino explícito de gramática, pois para essa autora a explicitação de temas gramaticais produz resultados significativos na aprendizagem da língua-alvo, quando acontece em ambientes de interação. E é justamente isso – o ambiente de interação – que falta nas aulas da professora observada, falta que o que é feito na sala de aula seja significativo e legítimo.

Acreditamos que há espaço para o ensino explícito, desde que ele ocorra de forma significativa para atender à comunicação verdadeira, necessária e relevante aos alunos. Como observa Larsen Freeman (2003), as regras isoladas não interferem no desempenho da língua, elas devem estar vinculadas ao significado, servindo-o, servindo à atividade comunicativa, com aplicação prática das estruturas no uso da língua pelos aprendizes.

³⁷ Mais adiante deste capítulo, apresentamos as definições de competência teórica e aplicada.

3.5 Correção de erros³⁸

De acordo com o guia do professor, da metodologia da escola, em caso de desvio na reprodução da frase, o professor não deve identificar o aluno que cometeu o desvio, mas solicitar a todos que refaçam a mesma sentença. Caso o desvio seja de ordem gramatical o professor precisa retornar ao modelo, caso seja de pronúncia, ele precisará dizer a palavra isolada na língua ensinada.

Esse princípio de correção que requer que o professor corrija o aluno imediatamente após ele cometer uma falha no uso da língua parece-nos ir ao encontro da visão de erro trazida pela Abordagem Gramatical (Método da Gramática e Tradução, Método Audiolingual) que encara este como danoso ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas e, portanto, este precisa ser reparado logo antes que possa ser internalizada a forma incorreta pelo aluno.

Contudo, precisamos considerar que a atitude do professor de não apontar o aluno que cometeu o desvio é importante para não expor e não intimidar o aluno, para preservar sua face. Isto representa uma preocupação com o filtro afetivo (KRASHEN, 1982), pois se o aluno não fica intimidado, significa que ele está com um baixo nível de ansiedade e, logo, está mais propenso a aprender/adquirir a língua.

Para a professora participante o erro é positivo, uma vez que os outros alunos que não cometeram o erro podem se beneficiar com o erro do colega e aprender também. O excerto 59 mostra isso.

Excerto 59- entrevista 29/06/2011

Pesq.: Qual é a sua visão sobre o erro? O que ele representa? Quando um aluno erro o que que isso representa?

T: Ele, às vezes é distração dele.

Pesq.: Mas como que você enxerga o erro? Como positivo ou como negativo?

³⁸ O erro neste trabalho é sinônimo de desvio.

T: Como positivo.

Pesq.: Por quê?

T: Porque quando um aluno erra e tem outro aluno que sabe, ele vai perceber o erro. E dentro de um grupo onde você tem várias pessoas, o erro do outro ajuda a fixar o conteúdo, as pessoas aprendem com o erro do colega.

(...)

T: (...) Faz a correção com todo mundo, reforça pra quem já sabe, explica pra quem não sabe.

Pesq.: Então, isso é bom porque...

T: Porque é uma oportunidade de outras pessoas aprenderem.

Perguntamos em entrevista para a professora pesquisada qual era a sua reação diante do erro dos alunos e ela respondeu de acordo como está exposto no excerto 60.

Excerto 60- entrevista 29/06/2011

Pesq.: E qual é a sua reação quando um aluno fala ou escreve alguma coisa errada?

T: Quando ele fala alguma coisa errada dentro da sala de aula a gente aplica a pirâmide pra fazer a correção com todo mundo. Todos os alunos, a gente não expõe o aluno. Dentro da correção de alguma tarefa a gente faz os comentários necessários.

Segundo a professora, quando o(s) aluno(s) fala(m) algo errado durante a aula ela “aplica a pirâmide”. No excerto abaixo, ela explica o que é “aplicar a pirâmide”.

Excerto 61- entrevista 29/06/2011

T: (...) e quando ele comete um erro o próprio professor, o professor faz com que o próprio aluno corrija. Por exemplo, o aluno fala assim, o professor diz: “Eu gosto de comer pão de manhã”, o aluno vai e fala: “I like eating bread in the morning. O professor quebra a frase e começa pelo erro do aluno, o aluno esqueceu de falar to eat, porque comer é to eat, então o professor começa corrigindo assim: como é que eu digo comer? O aluno vai e diz: to eat. Como é que é eu gosto de comer? I like to eat. Eu gosto de comer pão de manhã, I like to eat bread in the morning, é o que a gente chama de pirâmide. Então, dentro da metodologia a gente faz com que o próprio aluno encontre seu erro e se corrija.

“Aplicar a pirâmide”, então, é decompor a frase em verbo, sujeito (pronome), objeto e complemento para fazer com que o aluno identifique, ele próprio, seu erro. Agindo desse modo, o professor não expõe totalmente o aluno, pois não o corrige de maneira direta, que é quando o aluno erra e imediatamente o professor o repreende falando a forma correta. O professor decompõe a frase para possibilitar que o aluno entenda por si mesmo em que parte

da sentença ele empregou uma forma errada. Entretanto, não podemos afirmar que essa técnica chamada pela professora de “³⁹pirâmide” seja capaz de promover uma correção indireta conforme Figueiredo (2002) define.

A correção indireta para Figueiredo (2002) é aquela em que o professor dá condições para que o aluno se corrija sozinho e participe ativamente do processo de correção. Entretanto, na sala de aula, não identificamos que a prática da professora seja a de fazer correções indiretas. Pelo contrário, quando um aluno pronuncia de maneira errada um vocábulo, no mesmo instante a professora o interrompe dizendo a maneira correta de se falar tal palavra. Observemos os excertos a seguir.

Excerto 62- transcrição de aula 31/03/2011

S6: I didn't go (.) through...

T: Through.

S6: Through a customs years ago?

(...)

T: I didn't go through customs eight years ago.

(...)

S1: Howadays?

T: Nowadays.

Excerto 63- transcrição de aula 07/04/2011

S5: Esse history.

T: É story, não history. Story, com “hi” fica history. História e estória.

S1: Eu acho que tem store de drugstore, store.

T: This is story and the other is store, is different.

Nos excertos 62 e 63 temos a professora participante corrigindo erros de pronúncia dos alunos conforme dita o Guia do professor, que diz que caso o erro cometido pelo aluno seja de pronúncia, o professor deverá dizer a palavra isolada na língua estrangeira para que os alunos a repitam e internalizem sua pronúncia correta.

³⁹ Segundo a professora essa técnica vem do Método Neurolinguística Aplicada, mas não encontramos essa nomenclatura nos métodos de ensino de línguas.

Na primeira parte do excerto 62 quando o aluno S6 lê a frase *I didn't go through*, a professora repete a palavra *through*, indicando que o aluno pronunciou a palavra indevidamente e, portanto, deve repeti-la. O aluno repete a palavra pronunciada de forma incorreta e termina a frase que estava lendo. A professora pede somente que o aluno S6 repita a palavra com a pronúncia correta e, em seguida, repete toda a frase dita pelo aluno com os erros corrigidos, logo sua intenção não era a de manter oculto quem cometeu o erro. Na segunda parte do excerto a professora corrige o erro de pronúncia da palavra *nowadays*.⁴⁰

No excerto 63 há a correção de erros de pronúncia novamente. A professora enfatiza para a aluna S5 a diferença entre a pronúncia e o significado das palavras *history* e *story*, isso porque a aluna pronuncia *history*, mas quer dizer *story*. A aluna fica em dúvida se o que ela ouviu do cd não foi a palavra *store*, mas a professora esclarece que é *story* e não *store*, apesar de estas palavras terem pronúncia semelhante.

Outra atitude da professora presente nas aulas é a de terminar de dizer/responder algo para o aluno ao ver que ele está com dificuldades. O excerto 64 exemplifica isso.

Excerto 64- transcrição de aula 14/04/2011

T: *É mirror, (nome da aluna S2)). There, we are talking about the existence of something, onde há um espelho né.*

S2: *There are...*

T: *There is.*

S2: *There is.*

T: *But it's a question.*

S2: *Is there...*

T: *Where is there.*

S2: *Where is there (...)*

T: *Perfect, where is there a mirror?*

No excerto 64 a professora pede que a aluna S2 crie uma sentença com a palavra *mirror*, dizendo onde há um espelho. A aluna começa a formular sua sentença no plural, utilizando

⁴⁰ A pesquisadora deste trabalho escreveu a palavra *nowadays* iniciando com a letra “h”, porque o aluno leu esta palavra com o som dessa letra.

there are (supomos que ela queria se referir a existência de espelhos, *mirrors*). Logo a professora a repreende dizendo *there is*, o que indica que ela quer que a frase seja no singular, com *mirror*, espelho. Depois a professora chama a atenção da aluna dizendo que a sentença que ela deve formular deve ser uma pergunta, e não uma frase afirmativa como ela estava iniciando. Assim, a professora reformula o início da frase, transformando-a em uma frase interrogativa.

A aluna S2 demora alguns segundos para continuar a elaboração da frase, como mostra o símbolo (...), e a professora acaba por elaborar a frase para a aluna. Vemos tal postura como não positiva para a aprendizagem, à medida que a professora não dá muitas possibilidades de o aluno se arriscar, de tentar, pois quando ela vê que o aluno não vai conseguir enunciar o que deve, ela responde por ele, exigindo, desse modo, menos esforço do aluno em tentar fazer a atividade proposta sozinho.

Para uma aprendizagem efetiva da língua-alvo o aluno precisa ter a oportunidade, e essa oportunidade surge por meio do insumo trazido pelo professor, de experimentar, testar a língua a partir de seu uso espontâneo na interação com os outros (SAVIGNON, 2002; ALMEIDA FILHO, 2007; BROWN, 2000, LARSEN-FREEMAN, 2003, SATELES e ALMEIDA FILHO, 2010). O aluno precisa ver a língua-alvo como importante, como forma de expressar suas intenções comunicativas.

O excerto 65 em sua primeira parte já mostra uma correção de erros de ordem gramatical, relacionado à forma, e não de pronúncia. Nessa parte inicial do excerto, a professora repete imediatamente a frase dita pela aluna eliminando seus erros de forma, que no caso é a ausência do verbo *to go*, o uso da preposição *for* em vez de *to* e a ausência do artigo definido *the*. Na segunda parte do excerto a professora corrige a posição inadequada do advérbio *always* na frase elaborada pela aluna. Ela diz que *always* vem antes do verbo e não depois do verbo como a aluna colocou.

Excerto 65- transcrição de aula 07/04/2011

T: Ah, Tamires, let's not...

S4: Let's not for party because we are without a car.

(...)

T: Ok, without a car. Let's not go to the party because we don't have a car. Ok?

S4: Hum.

(...)

T: Aline, number 10...

S5: This happens always to me.

T: Huhum. The correct would be, this always happens to me. Always vem antes do verbo.

S5: Eu coloco um always aqui antes do verbo.

Podemos identificar mais exemplos de correção direta e individual feita pela professora na aula do dia 14/04/2011 no excerto 66.

Excerto 66- transcrição de aula 14/04/2011

T: ((nome do aluno S6)), I want a sentence with to cost...

S6: How much cost this book?

T: You want to know in the present or in the past?

S6: Presente.

T: How much does this book cost? Don't forget you need to use the auxiliary. How much does this book cost?

(...)

T: Aham, single room ((nome da aluna S4)).

S4: The hotel, é, there is single room...

T: That hotel has.

S4: Has vacant.

T S4: Vacant single rooms.

T: Has, the hotel has, aí você pode falar, que o hotel tem.

S4: Ah tá.

(...)

S5: There is many people...

T: There are many people like this.

No excerto 66, a professora corrige os alunos imediatamente após o seu erro e de maneira individual, ou seja, ela se dirige somente ao aluno que errou. Na primeira parte do excerto, o aluno S6 elabora uma frase com o verbo *to cost*, como pediu a professora. Em seguida, ela confirma se o aluno quis dizer a frase no tempo presente e repete a frase dele fazendo as

devidas correções. Ela lembra o aluno que ele não pode esquecer-se de usar o verbo auxiliar, no caso o *does*, e também inverte a ordem do sujeito *this book* com a do verbo *to cost*.

Na segunda parte do excerto a aluna S4 começa a criar uma sentença usando a expressão *single room* e a professora a interrompe para corrigi-la, mostrando que a aluna deve construir a frase utilizando a forma verbal *has* e não *there is*. Ou seja, a aluna não tem a liberdade de elaborar a frase solicitada pela professora e ainda é monitorada por ela durante sua produção. E na última transcrição do excerto a professora corrige a colocação errônea que a aluna S5 faz do verbo, repetindo a frase da aluna substituindo *there is* por *there are*.

Excerto 67- transcrição de aula 05/05/2011

S5: *I would like to go next summer to Rio de Janeiro.*

T: *I would like to go to Rio de Janeiro next summer. Ah, spring, Sueni.*

(...)

S4: *In fall, fall the flowers, the (.) folha?*

T: *Leaf.*

S4: *Leaf.*

T: *Leaf, just one. In the plural we have leaves.*

S1: *Leaves.*

No excerto 67 a professora também corrige, diretamente, erros gramaticais dos alunos. Em sua primeira parte a aluna S5 elabora a frase e a professora repete a frase da aluna corrigindo o seu erro, colocando *to Rio de Janeiro* no lugar de *next summer* e *next summer* no lugar de *to Rio de Janeiro*. Na segunda parte do excerto, a aluna quer dizer que no outono caem as folhas, então ela pergunta à professora como se diz folha em inglês. A professora diz *leaf* e a aluna termina sua frase dizendo *leaf*, porém ela deveria ter feito uma adaptação e dito o substantivo *folha* no plural para a frase ter concordância. É nesse instante que a professora da turma intervém falando para a aluna que no plural usa-se *leaves*, e então a aluna repete a forma correta.

No excerto 68 a professora reafirma a ideia de que o erro deve ser evitado pelos alunos.

Excerto 68- transcrição de aula 07/04/2011

T: Be careful: actual, real, true; current, atual. Actually, in fact, in reality; currently, atualmente. Be careful, pay attention, not to make a mistake.

Pelo que pudemos notar, a partir dos excertos, a prática da professora em sala de aula não é compatível com o que ela afirma na entrevista, pois nas aulas a professora expõe o aluno que cometeu o erro, ao interrompê-lo e corrigi-lo de maneira direta no mesmo instante em que errou. A exposição do aluno, de acordo com Figueiredo (2002), pode provocar, dependendo do aluno, um aumento do filtro afetivo, o que segundo Krashen (1982) dificulta a aprendizagem/aquisição da língua.

A ação de corrigir o aluno de maneira direta e imediatamente após seu erro, como identificamos que a professora pesquisada faz, nos leva a pensar que o erro parece ser algo negativo, ruim para a aprendizagem dos alunos e, portanto, precisa ser evitado e, quando ocorrer, reparado rapidamente.

No Método Audiolingual, o professor é orientado a prevenir o erro dos alunos, porque estes podem internalizar a estrutura incorreta, o que é prejudicial à aprendizagem da língua-alvo (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000). A atitude da professora, portanto, em relação ao erro dos alunos, segue o princípio do Método Audiolingual sobre o erro, onde este causa danos à aprendizagem da língua e precisa ser corrigido logo após sua ocorrência na sala de aula.

3.6 O uso da língua materna em sala de aula – a tradução

Durante as aulas, a professora pesquisada fala quase o tempo todo em língua inglesa, em uma porcentagem que poderíamos dizer ser de, em torno de, 85% do tempo da aula. Porém, há momentos em que a professora fala em português, ora dando explicações aos alunos, ora

traduzindo algo, mas geralmente empregando diferentes estratégias para o aluno entender e ela não ter que traduzir.

A presença da língua materna se dá mais na sala de aula por parte dos alunos, principalmente nos momentos de conversação, quando eles não estão repetindo algo do cd ou praticando alguns *drills*. Isso nos mostra que nos momentos de conversação, ou seja, nos momentos em que os alunos têm oportunidade de usar a língua para interagir com os outros, não acontece comunicação na língua-alvo.

Os alunos usam a língua materna quando querem saber o significado de uma palavra em inglês e nos momentos de discussão de textos, embora a professora da turma tenha afirmado que na metodologia da escola o professor pode falar português, mas o aluno tem que se expressar na língua-alvo, o inglês. A seguir no excerto 69 a professora diz que dentro da sala de aula os alunos só falam em inglês.

Excerto 69- entrevista 29/06/2011

T: (...)Eles [os alunos] dentro da sala de aula só falam em inglês, mas eles sabem exatamente o que eles tão falando, porque o professor fala português,(...) o professor fala em português pra eles falarem em inglês aquilo que o professor falou, quase como se fosse uma tradução simultânea.

Os excertos a seguir atestam o contrário do que a professora disse na entrevista. Os alunos não falam somente na língua inglesa e, ainda, há momentos em que se expressam muito na língua materna, dizendo períodos longos em português, o que se configura em um desperdício de oportunidade de comunicação real na LE. Esse fato aponta que as aulas seguem uma Abordagem Gramatical de ensino, onde quase nenhuma atenção é dada à língua oral, já que o importante é saber aplicar as regras da língua-alvo e traduzir seus textos para a língua materna. Aos alunos não é exigido se expressar sempre de forma oral na LE, no entanto a professora durante as aulas tem como referência o inglês, se expressando quase o tempo todo nessa língua e somente por algumas vezes na língua portuguesa.

Excerto 70- transcrição de aula 31/03/2011

T: Olha só, she has many books. Como é que vai ficar?

(...)

T: Eu conto livros.

S5: Então many.

T: Então como é que eu falo 'tantos livros'? (...)

S1: Peraí.

S5: More? Não.

T: Como é que eu usei em 'tanto vinho'?

S2: So much?

T: Como é que eu vou dizer em 'tantos livros'?

S1: Calma tia.

(...)

S5: Nossa, eu tava torcendo pra essa palavra não caí pra mim e caiu.

T: A campanha foi agressiva.

S5: Não, agora veio outra frase na minha cabeça.

T: Ótimo, usa a sua.

S5: Campanha tem plural?

T: Campaigns, yeah.

S5: The campaigns, é, finished.

No excerto 70 podemos notar que tanto a professora quanto os alunos utilizam o português na sala de aula. Na primeira parte do excerto a professora está explicando uma regra para os alunos e na última parte ela está auxiliando a aluna S5 a elaborar uma frase com a palavra *campaign*. Nesse momento da aula, professora e alunos conversam tranquilamente na língua materna.

No excerto 71, vemos o uso da língua portuguesa partindo dos alunos, que perguntam para professora o significado de palavras. A professora nesse instante atua fazendo a tradução das palavras as quais os alunos precisam saber o significado em português para sua compreensão.

Na primeira parte do excerto, a aluna S4 quer saber o significado de serviço de quarto para elaborar a frase requisitada pela professora com a palavra *service*. Na última parte do excerto, a aluna S4 pergunta não só sobre uma palavra, mas como se fala uma frase toda em inglês. A professora responde, dando a tradução da frase que ela quer saber, porém chama a atenção da aluna dizendo que se deve falar em inglês.

Excerto 71- transcrição de aula 31/03/2011

T: Aham, service ((nome da aluna S4)), não ((nome da aluna S2)).

S2: Ah, tá. I, I have....

S4: Como é que fala serviço de quarto?

T: Room service. Make a sentence using room service.

(...)

S1: Almost.

T: Quase.

S1: Hum, tem mais dúvida aqui teacher.

S6: Find é o que mesmo?

T: Find é encontrar.

(...)

S4: Eu falei que eu estudava lá.

T: I said I studied there, let's speak in English.

No excerto 72 percebemos ainda a resistência da aula S5 em falar em inglês, por dificuldades de se expressar na língua estrangeira ou por falta de motivação para tal. A aluna começa a contar um fato para a turma em inglês e logo desiste e começa a falar em português. A professora não demonstrou nenhuma reação diante disso e aluna pôde contar sua história na língua materna.

Excerto 72- transcrição de aula 07/04/2011

S5: Yesterday, I read a text...

(...)

S5: That said the true love is that, hum (.) Ai, vou falar em português.

T: Hum.

S5: O verdadeiro amor que Deus ensinou pra gente, foi o da gente trabalhar gostando daquilo que a gente faz, esperando o melhor do melhor que a gente faz a pessoa, não pensando no salário no final do mês.

O excerto 73 mostra a mesma aluna conversando em português com a professora sem alguma repreensão por parte desta.

Excerto 73- transcrição de aula 26/05/2011

S5: I raise the tone of my voice when I have to talk with my pacientes? Que eu lembrei do meu paciente de ontem, que eu cheguei em casa gritando, porque eu fiquei a tarde inteira gritando com ela.

A professora também tem momentos significativos de uso do português na sala de aula, às vezes sem necessidade, pois ela traduz palavras, frases cujo vocabulário os alunos já conhecem. Provavelmente ela age assim para ter certeza de que os alunos a estão compreendendo. No excerto 74 a professora diz frases inteiras em português.

Excerto 74- transcrição de aula 05/05/2011

T: Order, Sueni. Here is not the verb, aqui não é o verbo, aqui é pedido. Vocês têm que lembrar gente que se é verb é verb, se tá no vocabulary você vai usar com outro significado.

(...)

S1: Backpack, mochila. Então, backpack trip...

T: Como é que você vai definir isso em português, não tem uma expressão em português pra isso.

S1: Viajar no dedo.

S5: Só pra pessoas não né, se eu for falar que eu vou viajar só com uma mochila.

T: Ela se refere mais aos mochileiros, essas pessoas que viajam só mais pegando... A trip when people don't take many clothes and don't take many, much money and they ask for rides, ok.

No excerto 75 a professora diz um parágrafo todo em português para justificar para a aluna S5 a avaliação feita de sua composição.

Excerto 75- transcrição de aula 14/04/2011

S5: Muito grande que você...

T: Sem pontuação, aí a gente precisa sentar depois pra negociar ele. É, isso serve pra todo mundo, quando vocês forem escrever uma composition, evitem frases muito longas e parágrafos muito longos. Sempre que vocês tiverem dúvida usem mais vírgula ou ponto, fica mais fácil entender frases curtas do que frases longas (...)

Em alguns momentos da aula a professora pesquisada faz um mistura das línguas estrangeira e materna, como pode ser observado no excerto 76.

Excerto 76- transcrição de aula 05/05/2011

T: Individual number two probably got the promotion. Why? What is the difference between them? (...) What is the difference between the individuals? Vocês sabem exatamente qual é, vocês só precisam falar em inglês.

S5: Pois é.

T: Né, I help you, vamos lá, let's try. What is the difference between them? What did individual number one do? (.) Hum.

Não podemos deixar de considerar que durante a maior parte da aula a professora parafraseia as frases ditas por ela, dizendo-as de outras maneiras, usando sinônimos, para que os alunos entendem seu significado sem que seja preciso fazer tradução. O excerto 77 pode confirmar isso.

Excerto 77- transcrição de aula 07/04/2011

S1: Please, coming soon, excuse me.

T: Ah, in a short period of time.

S1: Breve? Excuse me.

T: Ok.

(...)

T: Yeah. Ah, to notice, a synonym is to perceive.

S1: Ah brigado tia, translate, perceive.

T: Didn't you prepare? People, I'm not going to speak Portuguese, if you don't prepare the homework. I'm sorry you need to prepare.

(...)

T: I would love if you avoided Portuguese. So, abroad and overseas are synonyms. No, it's because you need, if you speak Portuguese all the time, you will always speak Portuguese (...) So, I traveled to Canada. I travel abroad. I traveled overseas. Synonyms.

(...)

T: Ok. Ah, last night my husband watched the soccer game, instead of doing the homework. Ok (...) Yeah, he didn't do the homework, he watched the soccer game. Instead of doing the homework, he preferred to watch the soccer game.

S5: Ao invés?

T: De. Dá pra não fala em português?

Nesse excerto, a professora também adverte os alunos dizendo que eles devem preparar a lição em casa, estudar o vocabulário, pois ela não irá falar em português. E acrescenta que está chamando à consciência dos alunos, porque eles precisam entender que se falarem em português o tempo todo, eles sempre falarão em português.

No excerto 78, a professora relata sobre a função da tradução no processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Excerto 78- questionário da professora 21/02/2011

Pesq.: Que função tem a tradução no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de línguas?

T: No início do aprendizado, se usada de maneira correta, sem exageros, é fundamental. Faz com que o aluno saiba exatamente o que fala ou escreve, sem margens a má interpretação ou ideias errôneas.

Entendemos que para a professora a tradução é importante não só no início da aprendizagem da língua, na medida em que no nível pré-intermediário (nível das aulas observadas) ela continua fazendo traduções em todas as aulas.

O excerto 79 exhibe a opinião da professora acerca do uso da língua estrangeira na sala de aula. Segundo ela, o professor deve inserir a língua estrangeira na sala de aula gradativamente, à medida que o aluno for se desenvolvendo e se aperfeiçoando na língua. É salienta que, na escola *lócus* da pesquisa, é recomendado o não uso da língua materna a partir do quarto semestre ou do livro 4.

Excerto 79- entrevista 29/06/2011

Pesq.: Você acha então que pra aprender uma língua estrangeira o professor não deve falar essa língua o tempo todo desde o início do curso?

T: Eu acho que não.

Pesq.: Qual que você acha que é o momento apropriado pro professor começar a falar só na língua inglesa no caso?

T: Eu acho que é gradativo, conforme o aluno vai desenvolvendo, vai adquirindo vocabulário, o professor vai diminuindo o uso do português, da língua nativa né, seja ela qual for. Não tem um momento, “é agora”, porque depende do desenvolvimento. Mas aqui na escola, a partir do quarto semestre já se recomenda o não uso do português.

O quarto semestre é o contexto em que se realizou esta pesquisa, por esse motivo, a professora procura não falar em português e também exigir que os alunos deixem de falar em português. No entanto, dentre todas as 10 aulas observadas apenas em uma a professora reclama veemente com os alunos o fato de falarem em português. Assim, a professora tolera o uso da língua materna na sala de aula pelos alunos, embora sem deixar de pedir que eles se expressem na língua inglesa, e por ela mesma que em alguns momentos usa o português para falar com os alunos, dar explicações ou fazer traduções.

Acreditamos que a tradução tem seu papel no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas uma palavra ou sentença deve ser traduzida quando realmente estiver dificultando a interação entre os alunos e o professor, quando estiver comprometendo o uso autêntico da língua.

A nosso ver a tradução deve ser evitada, porque a presença da língua materna faz com que o aprendiz não se esforce tanto para compreender a língua-alvo e faz diminuir suas oportunidades de se arriscar a usar a língua. Além disso, a presença da língua materna nas aulas retarda o processo de desestrangeirização da LE pelo aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2007). Assim, reiteramos que na Abordagem Comunicativa existe tolerância em relação ao uso da língua materna na sala de aula, quando realmente necessário, de modo a contribuir para o uso comunicativo da língua.

Contudo, notamos que a professora permite que os alunos falem em português nos momentos em que eles mais deveriam se esforçar para se expressar na língua inglesa, que são nos momentos de discussão de textos, oportunidade única na aula de interação espontânea entre os colegas e a professora. Acreditamos que a professora parece não compreender até que ponto a tradução ajuda e atrapalha o processo de aprendizagem da língua pelos alunos.

A atitude da professora segue os princípios da Abordagem Gramatical, que não prioriza o uso real da LE (oral e escrita) na sala de aula, mas considera como mais importante saber aplicar suas regras gramaticais, mesmo que seja se expressando na língua materna.

A professora disse na entrevista que os alunos usam somente a língua inglesa durante as aulas. Todavia, não é isso que as transcrições de aulas nos mostram. Por isso, entendemos que a professora não percebe claramente o que ocorre em sua sala de aula, já que muitas vezes o seu dizer não é compatível com o seu fazer. O que a professora relata fazer nas aulas não é o que realmente acontece; portanto, ou ela não reconhece sua abordagem de ensino ou ela a reconhece, mas não a assume.

Almeida Filho (1999, p. 18) salienta que professores que não assumem suas abordagens “podem até ser professores bem-sucedidos, mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente”. Segundo o autor, a análise de abordagem é fundamental para a tomada de consciência dos professores sobre sua abordagem subjacente de ensinar, pois o reconhecimento desta pode provocar um estranhamento capaz de afastar o professor do seu presente contínuo de ensinar, da sua naturalizada acomodação de fazer como sempre fez.

Essa falta de consciência da professora pesquisada pode ser resultado de sua falta de formação acadêmica e das competências teórica e aplicada⁴¹ na língua (BASSO, 2008, ALMEIDA FILHO, 1999). A formação, tanto inicial como continuada, é essencial para o professor de línguas, porque é por meio dela que é possível ter contato com as teorias que baseiam o ensinar e o aprender línguas, com as teorias de aquisição e aprendizagem de línguas. É por meio da formação que o professor, pré e em serviço, tem contato com as diferentes abordagens e métodos de ensino de línguas que o ajudarão a identificar a filosofia de ensinar mais coerente com sua realidade e com o contexto dos alunos onde vai atuar.

Segundo Nóvoa (1997), estar em formação implica um investimento pessoal, significa investir na construção de uma identidade, a qual não é feita por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Assim, o professor precisa sempre refletir sobre sua prática de ensino, a qual está diretamente relacionada não só à sua identidade pessoal, mas também profissional.

Ser consciente da abordagem que temos e do nível de capacidade e competência que demonstramos em nossas ações de ensinar é muito importante no processo de mudança e

⁴¹ De acordo com Basso (2008), a Competência Aplicada capacita o professor a ensinar de maneira consciente de acordo com as teorias, estudos e pesquisas em sua área de formação. Para Almeida Filho (1999), a Competência Aplicada está diretamente ligada à Competência Teórica, e esta tem pouco valor ao professor de LE desvinculada daquela, pois a teoria pouco contribui para uma melhoria de seu trabalho quando não há a possibilidade de transferi-la e adaptá-la aos diferentes contextos de ensino.

crescimento do professor, mas, além disso, é necessária a realização de leituras importantes que revelem as teorizações em pressupostos, arcabouços e modelos contribuídos pelos autores, teóricos e pesquisadores linguistas aplicados (ALMEIDA FILHO, 1999).

3.7 O uso de atividades de real interesse/necessidade dos alunos

As atividades propostas pelo livro didático e realizadas nas aulas pela professora contemplam as quatro habilidades de uma língua: ouvir, falar, ler e escrever, porém nem sempre tais atividades estão envoltas em uma temática que tenha relação com a realidade vivida pelos alunos e pela professora. Alguns dos textos trabalhados em sala focam assuntos de interesse social, mas há outros que são incompatíveis com o meio em que vivemos.

No excerto 80 a professora relata como prepara suas aulas e o que, em sua opinião, é um bom material didático. Ela afirma que um bom material deve ter atividades que contemplem todas as habilidades da língua e que atendam às necessidades dos alunos.

Excerto 80- questionário da professora 21/02/2011

Q24: Como você prepara as aulas? O que utiliza como recurso didático?

T: Com antecedência e auxílio de dicionários e livros de gramática. Cada aula exige uma preparação diferente. Sempre que possível levo objetos ou coisas do gênero para facilitar a compreensão sem uso do português.

(...)

Q22: O que é um bom material didático em sua opinião?

T: Um material que possua atividades variadas para cada uma das habilidades, favorecendo a prática de cada uma de forma diferenciada para atender a necessidades diferentes de cada aluno.

Ao perguntarmos qual habilidade da língua os alunos têm mais dificuldades em desenvolver, a professora pesquisada disse ser a compreensão auditiva. E declarou também que procurava solucionar tal dificuldade fazendo uso de vídeos e materiais de áudio, mas pelo menos durante as dez aulas observadas a professora nunca trabalhou com materiais diferentes do material da escola. Isso é ilustrado no excerto 81.

Excerto 81- questionário da professora 21/02/2011

Q17: Pela sua experiência, qual habilidade da língua os alunos têm mais dificuldades para desenvolver, a fala, a compreensão auditiva, a leitura ou a escrita? Por quê?

T: A compreensão auditiva. Por terem pouco contato. Geralmente há pouca dedicação no que se refere à procura por métodos para melhorar a audição ou por materiais que sejam úteis.

(...)

Q18: Como você procura solucionar essas dificuldades?

T: Trabalhando de alguma forma o máximo possível com vídeos e materiais de áudio. Sugerindo programas que possam ajudar de alguma forma.

Pudemos perceber nas aulas que os alunos sentem dificuldades em se expressar oralmente na língua inglesa, uma vez que utilizam, em muitos momentos de conversação, a língua portuguesa. Por isso, perguntamos à professora se ela acredita que os alunos sentem dificuldades em falar em inglês. Sua resposta está no excerto 82.

Excerto 82- entrevista 29/06/2011

Pesq.: E a fala? Você acha que eles têm dificuldade em desenvolver a fala?

T: Depende do aluno, mas como a metodologia é muito voltada pra conversação, eles não tendem a ter muita dificuldade, porque eles são ensinados desde a primeira aula a falar, a se expressar. Então, se eles se dedicarem e seguir a metodologia como tem que ser, com preparação de aula, fazendo tarefa, né, fazendo as coisas da maneira como tem que ser, eles não vão ter problema pra se expressar. Acho que cada pessoa é diferente, tem aluno que tem mais ou menos fluência, mas eles conseguem se expressar.

A professora declara no excerto acima que a metodologia da escola é voltada para a conversação, porém, de acordo com o que já foi analisado anteriormente em outros itens deste capítulo, percebemos que as aulas são muito mais voltadas para a repetição e memorização de frases, contendo estruturais gramaticais, do que para a conversação. A repetição para a professora é considerada conversação. Quando a conversação ocorre, ela se dá mais de uma forma controlada do que espontânea. Os alunos se expressam criando frases com as palavras determinadas pela professora e não a partir do uso real da língua para interagir com os outros sobre assuntos de seu interesse ou necessidade, conforme defende o Ensino Comunicativo.

A professora ainda diz neste excerto que, se os alunos seguirem todas as etapas da metodologia (preparar a aula em casa, fazer as tarefas), eles não terão dificuldades em falar em inglês. Da maneira como a professora coloca, parece que o aluno tem uma receita a seguir para aprender a se comunicar na língua: se ele obedecer/realizar a todas as etapas (técnicas) ele conseguirá adquirir domínio da língua. A língua, então, não é adquirida pelo uso significativo, mas pelo estudo, pela prática rotinizadora de todas as aulas. Mais uma vez a fala da professora condiz com um princípio da Abordagem Gramatical, especificamente do Método Audiolingual, que é o de praticar a língua até atingir a perfeição, quanto mais se pratica a língua mais se evolui no seu aprendizado (LEFFA, 1998).

Por outro lado, precisamos considerar que há momentos em que a professora trabalha textos com os alunos em que ela tenta promover uma discussão acerca do tema, permitindo que eles expressem suas opiniões. O que ocorre é que os alunos falam pouco nesses momentos devido à sua dificuldade de falar em inglês. Quando os alunos participam mais dos momentos de interação, é porque estão falando em português. Vejamos no excerto 83 um momento de conversação da aula.

Excerto 83- transcrição de aula 15/03/2011

T: Ok, ah, Sueni do you consider yourself an emotional individual? Or you think maybe you are more rational?

S2: Emotional.

T: Emotional, yeah. Adriano, are you emotional or rational?

S3: Emotional, emotional.

T: You are emotional? You act with your heart?

S3: No, no, no, emotional não.

T: Rational.

S3: Rational.

(...)

T: Ok. Alexandre, rational or emotional?

S1: I'm emotional.

S4: Emotional.

T: Regis?

S6: Rational.

T: Aline?

S5: Emotional.

A professora procura envolver todos os alunos na discussão fazendo perguntas a todos eles. O que ocorre é que a participação dos alunos nos momentos de conversação é pouca, como o excerto 83 mostra. Eles falam muito pouco dando respostas curtas às perguntas da professora, isso porque ela não instiga os alunos, por exemplo, pedindo sua justificativa para sua resposta curta, ela não prossegue com perguntas que os levariam a usar por mais tempo a LE.

No excerto 84 a professora já direciona uma pergunta do tipo *wh/question* e incita mais o aluno a se envolver na discussão fazendo outras perguntas relacionadas ao tema. Esse tipo de pergunta, *wh/question*, desenvolve mais a conversação, uma vez que a resposta esperada não é de sim ou não, mas uma resposta espontânea e verdadeira de acordo com a realidade do aluno. Mesmo a pergunta sendo mais aberta, o aluno S1 responde o necessário, sem justificar suas afirmações, não falando muito em inglês. No entanto, ele se expressa mais na língua alvo do que no excerto anterior, em que ele só diz que é uma pessoa emocional, porém o aluno não usa a língua para a comunicação autêntica com os outros colegas voltada para assuntos de sua realidade.

Excerto 84- transcrição de aula 15/03/2011

T: (...) Alexandre, how do you deal with your emotions?

SI: I take pills.

T: Meu Deus. Oh my God. Can you control your emotions?

SI: So so. Perhaps, I need to cry...

T: Sometimes?

SI: Sometimes I need to cry, I need to...

T: Punch something, kick something.

SI: Na maioria das vezes.

T: Most of times (...)

Quando perguntamos à professora quais tipos de atividades eram importantes em uma sala de aula, sua resposta foi a de que as atividades devem ser voltadas para uma faixa etária específica e devem atender às expectativas de aprendizagem dos alunos (excerto 85). Porém,

no excerto 86 a professora toca uma música do livro que não é voltada para a faixa etária da turma, que é de adultos, e que por isso, não atende às necessidades de aprendizagem dos alunos, na medida em que a canção não os interessa e motiva à aprendizagem, pois não tem relação com sua realidade.

Excerto 85- questionário da professora 21/02/2011

Q20: Quais tipos de atividades (textos, músicas, jogos, exercícios orais e escritos) são importantes em uma sala de aula?

T: As atividades devem ser aplicadas de acordo com a faixa etária e necessidades dos alunos. Uma atividade que funciona bem em um grupo pode não surtir o mesmo efeito em outro.

Excerto 86- transcrição de aula 15/03/2011

Ok? And we have this beautiful song. This little piggy.

SS: This little piggy.

CD: This Little Piggy This little piggy went to market. This little piggy stayed home. This little piggy had roast beef. And this little piggy had none. This piggy cried wee wee wee. All the way home home home. This piggy cried wee wee wee. All the way home home home. All the way home. Where oh where was the market. What'd the piggies call home. Who made the roast beef for the piggies. And how come they're crying all alone. This piggy cried wee wee wee. All the way home home home. This piggy cried wee wee wee. All the way home. All the way home home home. All the way home home home. All the way home home home. Barber, barber shave a pig. How many hairs does it take to make a wig? Four and twenty should be enough. Give the barber a pinch of snuff. This little piggy went to market (...)

T: Yes. Ok, ok, ok I will not torture you anymore.

T: But the song is nice.

((a aluna S5 dá uma boa gargalhada)).

T: Ah, come on. Singing about pigs. Open your workbooks we have listening (...)

Até mesmo a professora reconhece que a música não é atraente para os alunos e nem para ela mesma, pois, após tocar a música uma vez, interrompe a atividade dizendo que não irá torturar os alunos por mais tempo. Isso significa que ela faz algo com que não concorda porque deve seguir o método da escola. A professora da turma ironiza dizendo que a música é boa, que é bom cantar sobre um porquinho e imediatamente passa para outra atividade. Ou seja, ela não considera a atividade da música importante para o grupo, pois ela percebe que a

música não é voltada para sua faixa etária (cujas idade média está entre 18 e 40 anos) e nem tem relação com o interesse dos alunos.

Como já dissemos no capítulo teórico, a motivação dos alunos é muito importante para a aprendizagem/aquisição da língua. É necessário que o insumo trazido para a sala de aula tenha relação com a vivência dos aprendizes e seja interessante para eles, pois se os alunos estiverem motivados, interessados, o processo de aprendizagem/aquisição da língua ocorrerá mais naturalmente.

O excerto 87 apresenta o que os alunos questionados pensam sobre as atividades que acontecem nas aulas.

Excerto 87- questionário do aluno 20/05/2011

Q11: Que tipo de atividades você acha que irá fazer nas aulas?

S1: Estudar e praticar o idioma.

(...)

S4: Exercícios para melhor fluência na sala.

(...)

S5: Atividades, creio que só os exercícios do livro mesmo.

O aluno S1 sabe que vai praticar o idioma nas aulas, esse “praticar” parece fazer referência a exercícios de repetição. Quanto mais se repetem os exercícios mais se pratica a língua. A aluna S4 também fala em exercícios o que nos remete a exercitar, praticar gramática, vocabulário. Ela não fala, por exemplo, em textos para discussão e interpretação. Por fim a aluna S5, ao afirmar que acha que só fará exercícios do livro mesmo, deixa subentendida a ideia de que só os exercícios do livro não são suficientes e que ela gostaria de fazer outros tipos de atividades nas aulas.

Ao perguntarmos no questionário do aluno o que eles gostariam que o professor fizesse durante as aulas e o que eles gostariam de fazer nas aulas, os alunos questionados responderam o seguinte:

Excerto 88- questionário do aluno 20/05/2011

Q14: O que gostaria que o professor fizesse nas aulas?

S1: Passasse mais músicas.

(...)

S4: Atividades mais dinâmicas para sair um pouco da rotina.

(...)

S5: Preparasse uma aula dinâmica, com música, jogos, voltados claro pra nossa faixa etária, pois acho que aprendemos com mais facilidade dessa maneira.

(...)

Q9: O que você gostaria de fazer nas aulas?

S1: Ouvir músicas e assistir filmes.

(...)

S4: Eu gosto muito da maneira como a aula é dada.

(...)

S5: Gostaria de ter textos interessantes, músicas e até mesmo vídeos/videoclipes.

A partir das respostas dos alunos para a primeira pergunta do excerto 88, notamos que os três gostariam de ter atividades mais dinâmicas nas aulas, envolvendo o estudo de músicas, por exemplo, o que nos faz concluir que, para os alunos, as atividades promovidas pela professora em sala de aula não são muito dinâmicas.

A aluna S4 diz que gosta de como as aulas são ministradas, mas se contradiz, já que na primeira parte do excerto afirma que gostaria de ter atividades mais dinâmicas para sair da rotina. Ou seja, a aluna reconhece a aula como uma rotina em que ela pode prever as atividades que acontecerão, e, por isso, ela gostaria que o professor fizesse atividades mais dinâmicas.

O aluno S1 ao pedir músicas e filmes também solicita atividades dinâmicas, diferentes das apresentadas pelo livro didático. A aluna S5 também salienta que gostaria de ter atividades como música, jogos, desde que sejam voltados para a sua faixa etária. Essa afirmação da aluna deve partir do fato de que a professora trabalha com músicas nas aulas a cada mês (nas aulas de *review*), porém as músicas trabalhadas não condizem com a faixa etária da turma, e portanto, não atende aos interesses dos alunos.

No excerto 89, vemos a aluna S5 dizer que não gostaria de formular uma frase com a palavra *campaign*. Diante disso, a professora tenta ajudar a aluna dizendo uma sentença com a palavra *campaign* em português para ela falar em inglês. A aluna S5 diz que vai criar sua própria frase e ao dizê-la, a professora ri meio que fazendo uma crítica ao fato de a frase ser muito curta, simples. Isso nos mostra que a professora valorizou pouco o que a aluna produziu, talvez porque a aluna não tenha empregado a estrutura ou o vocabulário estudados na aula e, assim, não atingiu ao objetivo da metodologia de praticar a língua. Além disso, o fato de a professora não demonstrar entusiasmo sobre a produção da aluna, pode desestimular esta a continuar a se expressando na LE, e isso não é bom para o desenvolvimento da comunicação na sala de aula.

Excerto 89- transcrição de aula 31/03/2011

T: (...) Campaign, Aline.

S5: Nossa, eu tava torcendo pra essa palavra não caí pra mim e caiu.

T: A campanha foi agressiva.

S5: Não, agora veio outra frase na minha cabeça.

T: Ótimo, usa a sua.

S5: Campanha tem plural?

T: Campaigns, yeah

S5: The campaigns, é, finished.

T: Huhum. The campaigns finished, finished. This is the sentence?

S5: Yes.

T: But, so simple?

S5: Yes.

No excerto 90 a professora toca uma música para os alunos, mas não explora o texto da música, seu vocabulário, não direciona perguntas de interpretação do texto para estabelecer uma discussão com os alunos, não pergunta a opinião deles sobre o conteúdo/tema da canção, se gostaram, se a letra da música trata de um assunto interessante ou relevante. Enfim, a professora não envolve os alunos na atividade.

Excerto 90- transcrição de aula 31/03/2011

T: Ai so difficult, so difficult. Now, ah let's read the song, read with me. I came from Alabama.
SS: I came from Alabama.
T: With my bungle on my knee.
SS: With my bungle on my knee.
T: I'm going to Lousiana.
SS: I'm going to Lousiana.
T: There my true XXX for to see.
SS: There my true XXX for to see.
T: Oh, Suzana.
SS: Oh, Suzana.
T: Don't you cry for me.
SS: Don't you cry for me.
T: For I come from Alabama with my bungle on my knee.
SS: For I come from Alabama with my bungle on my knee.
S1: Please, knee.
T: Leg, knee. Do you understand? Now you sing ok? You understand the rhythm now you sing (...)
T: Ok, you listen the rest at home. Open your workbook because we have an exercise there.
S1: The sun so hot, I froze to death. Gelado?
T: Hum, congelar, congelei.
S1: Com a morte.

Pouquíssimo tempo é destinado à música, o que a professora faz é pedir que os alunos repitam a letra da música com ela e depois a cantem acompanhando o cd. Os alunos só ouvem a música e acompanham sua letra, eles não conseguem cantar porque o ritmo é muito rápido. Feito isso a professora já encerra esta atividade e passa para a próxima etapa da aula.

Temos a impressão de que o aluno S1 gostaria de entender melhor a música de discutir sobre ela, mas a professora não oportuniza isto, pois passa para outra atividade. Entendemos que há um tempo computado para cada atividade, logo concluímos que a discussão do texto da música não é considerada relevante, uma vez que não é destinado tempo destinado para isso.

A letra da música não trata de um assunto ligado à realidade dos alunos, algo que seja de interesse deles. Talvez por esse motivo a professora não aproveite a canção, por perceber que esta não é capaz, a partir de seu tema, de estabelecer uma interação significativa entre os alunos.

Ao olhar mais cuidadosamente para o fato de a professora interromper a música e pedir que os alunos escutem “o resto” em casa, pode nos revelar também que para ela a música é vista somente como um momento de distração na aula, que proporciona aos alunos um descanso dos exercícios mecânicos, que são os que realmente levam ao conhecimento da língua. A professora, então, não vê a música como promotora da aprendizagem, mas sim como uma brincadeira e, por ser uma brincadeira, não se deve gastar muito tempo com ela.

Algo semelhante é observado no excerto 91, que traz a etapa de uma aula em que a professora está discutindo com os alunos o texto *See the Picture*, cujo tema é reconhecer o valor e o resultado do trabalho. O tema do texto é real e presente na vida dos alunos, já que, com exceção de uma aluna, todos participam do mundo do trabalho e sua discussão é importante para provocar uma interação entre professora e alunos sobre o sentido do trabalho para o ser humano.

Na discussão, a professora lança perguntas que exigem a opinião dos alunos sobre o significado do trabalho em suas vidas e na sociedade; entretanto, dos seis alunos da turma, somente três (S1, S5 e S6) contribuem com sua apreciação a respeito do assunto. O aluno S1 participa por mais tempo da discussão, mesmo que sem desenvolver frases muito longas na língua estrangeira. A aluna S5 também expõe sua opinião por uma vez, mas ao começar a se expressar na língua já comunica à professora que continuará em português, porque imagina que não será possível dizer todo seu pensamento em inglês.

Excerto 91- transcrição de aula 07/04/2011

T: (...) What's the difference between these three points of view? (...) Doesn't number 1 have a limited vision of his work? Oh, I lay bricks one after another.

S1: Laying, assenter?

T: Yes, to put. He has a limited vision of what he does. Man number 3, I'm building a cathedral. He sees the result of his work, he sees the reason why he does the things.

S1: I think the third is a dreamer, romantic vision.

T: (...) What do you feel about your jobs? Oh, I need to go to work again.

S6: I go to war.

T: Work?

S6: *War.*
 T: *Guerra? War.*
 S1: *We are happy teacher.*
 T: (...) *Do you think about the reason of what you do?*
 S1: *Hum, make a money.*
 T: *Ah money, just for money. You work for money, you don't work for recognition, to feel good.*
 S1: *This is the dream.*
 S5: *Yesterday, I read a text (...) that said the true love is that, hum (.) Ai vou falar em português.*
 T: *Hum.*
 S5: *O verdadeiro amor que Deus ensinou pra gente, foi o da gente trabalhar gostando daquilo que a gente faz, esperando o melhor do melhor que a gente faz a pessoa, não pensando no salário no final do mês.*
 T: *This is the point, to see the big picture that is behind everything you do.*
 S1: *Dinheiro é consequência.*
 T: *Money is consequence. If you love your job you work well. If you work well, you have recognition, you have a good salary, né?*
 S5: *Depende né, da profissão.*

No excerto 92 podemos ver a professora tentando estabelecer novamente uma discussão sobre outro texto com os alunos.

Excerto 92- transcrição de aula 14/04/2011

T: *Huhum. Now, people are you good listeners? (.) When people need to talk to you, do you listen to them?*
 S5: *Sometimes.*
 T: *Sometimes. Ah, when people want to talk to you and they speak, do you pay attention to what they want to say to you?*
 S5: *Yes.*
 T: *And do you try to understand what the person is saying?*
 S5: *Yes, and I help them.*
 T: *Because sometimes is talking to you and you are there, aham, yes, aham. You are listening but you are not pay attention you don't know what the person is saying.*
 S5: *There is many people...*
 T: *There are many people like this.*
 S4: *A expressão entrar num ouvido e sair no outro como é que é?*
 T: *I need to search, I never used it ((nome da aluna)). I will try to find, entrar por um ouvido e sair no outro.*
 S4: *Huhum.*
 T: *Sometimes a person calls to us needs to speak with us and we don't listen, we don't know what the person has to say.*
 S6: *Bye-bye.*
 T: *Bye-bye girls, see you next week.*

Nesta discussão temos a participação efetiva somente da aluna S5 que contribui com respostas curtas e sem justificativas, o que significa que a aluna não desenvolve muito a fala

na língua inglesa. Porém, como é possível perceber na transcrição, a aula está no fim e não existe a possibilidade de a professora explorar mais o conteúdo do texto e pedir a participação dos alunos, porque os alunos começam a se despedir ao ver que o tempo da aula se esgotou.

Notamos que os textos que o livro didático traz para leitura, interpretação e discussão sempre estão no final da lição. Pelo fato de serem a última atividade a ser realizada na aula, geralmente a professora destina entre 10 e 15 minutos para a atividade do texto, que envolve ouvir o texto do cd, fazer sua leitura e discuti-lo. Logo, a metodologia da escola parece compreender que o mais importante é praticar as estruturas gramaticais através de repetições e exercícios rotinizadores, na medida em que a maior parte da aula se destina a isso e uma pequena parcela é voltada para a interpretação e discussão dos textos.

O fato de a professora dedicar uma pequena parte da aula para a interação dos alunos com os textos (dentre eles, as músicas) e a maior parte para a prática de *drills* e repetições de estruturas e vocabulário, nos mostra mais uma vez que as aulas vão ao encontro dos princípios do Método Audiolingual e de uma abordagem de ensino tradicional.

A partir da análise dos excertos 80 a 92 e da observação das aulas, concluímos que atividades de verdadeira necessidade e interesse para os alunos não são típicas nas aulas e raramente quando aparecem são em quantidade insuficiente e pouco tempo é destinado a elas. A prática da interação significativa poderia ser mais frequente, porque assim os alunos poderiam se comunicar mais na língua estrangeira sobre assuntos condizentes à sua experiência. Com essa motivação, os alunos teriam mais oportunidades de usar a língua e chances mais potencias de alcançar sua fluência.

Segundo Almeida Filho (2007), as relações interativas na língua-alvo, que pouco a pouco se desestrangeiriza levam à aprendizagem. Isso significa que quanto mais contato com a LE o aprendiz vai tendo, através de seu uso significativo, mais a língua vai deixando de ser estranha a ele, mais ele a vai internalizando e ela passando a ser presente em sua vivência

diária, sendo vista como o canal de comunicação utilizado pelo aluno para atender as suas necessidades comunicativas na interação com os outros falantes.

Para a nova língua, então, se desestrangeirizar, ela precisa ser aprendida *para e na* comunicação, não se limitando somente ao estudo de suas regras e do seu funcionamento enquanto sistema, mas levando o aprendiz a se envolver em situações reais de construção de significados através de relações interativas na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2007).

3.8 Possíveis caminhos a serem seguidos: uma reflexão sobre o lugar da gramática

De acordo com Ellis (2002b), antes de decidir sobre o lugar da gramática no currículo de ensino de línguas, é preciso considerar o estágio do desenvolvimento geral dos alunos no qual a gramática deveria ser ensinada e a intensidade com que deve ser ensinada, e analisar se o ensino de gramática deve ser integrado à instrução com foco no significado.

Para Ellis (2002b), há razões claras para não ensinar gramática aos iniciantes. Primeiro, os alunos não precisam de instrução gramatical para adquirir uma competência gramatical considerável, porque, se os alunos tiverem muitas oportunidades de interação na segunda língua, é provável que eles adquiram as regras sobre a ordem básica das palavras e inflexões relevantes sem assistência. Além disso, o estágio inicial de aquisição de segunda língua, assim como o da primeira, é naturalmente não gramatical.

Sobre a intensidade com que a gramática deveria ser ensinada, (2), Ellis (2002b) diz que há um número de estudos que demonstram que, quando são ensinadas intensivamente, as estruturas gramaticais problemáticas são adquiridas. E a respeito da relação entre a instrução com foco na mensagem e com na forma, o autor sugere uma integração de ambas (com tarefas comunicativas para focar a atenção dos alunos em propriedades específicas do código) ou uma opção paralela, em código e mensagem são separados, mas trabalhados paralelamente.

No nível básico, haverá só tarefas comunicativas e no nível intermediário, quando os alunos tiverem uma base lexical para a aquisição de gramática, o foco será no código e aumentará progressivamente.

O que defendemos neste trabalho é uma instrução gramatical que considere o ensino das formas para o uso significativo da língua desde o início do curso. A instrução gramatical deve acontecer uma vez que o professor percebeu a necessidade dos alunos de uma instrução explícita sobre determinada estrutura. Mas, antes disso, o professor deve fornecer aos alunos suficiente insumo compreensível na língua-alvo, que contenha as estruturas linguísticas, (necessárias ao atendimento de sua intenção comunicativa ou para a realização/desempenho da tarefa proposta na sala de aula) para que os alunos possam tentar inferir a(s) regra(s) sozinhos, pois algumas regras da língua mais simples os alunos conseguem entender por si sós.

Concordamos com Ellis (2002a) quando ele diz que é mais motivador para os alunos descobrir a regra do que recebê-la já definida pelo professor. Além disso, quando os aprendizes tentam entender o significado das regras sem recorrer a uma instrução explícita, do professor ou do livro didático, (a partir da formulação de hipóteses, da observação das características da regra, da comparação dessas características com as de outra regra), potencialmente eles ganham mais consciência de seu aprendizado e, conseqüentemente, este fica mais tempo em sua memória. Esse ganho de consciência é que o Batstone (1994) chama de *consciousness raising*.

Augusto-Navarro (2007) também acredita na importância de atividades baseadas na percepção (*noticing*), porque possibilitam aos alunos fazer suas inferências, perceber como a língua funciona, refletir sobre seu uso, levando-os assim a se tornarem conscientes desse sistema. A autora lembra que apesar da simplicidade da ideia contida no processo de

percepção, tem visto resultados favoráveis em seu trabalho docente com a utilização dessa proposta.

Larsen Freeman (2003) mostra um exemplo de consciência linguística com estudantes de francês como segunda língua, cuja L1 era o inglês. Os alunos usavam *j'aime* (no inglês, a forma contraída de *I like*, em português, eu gosto) para se referirem a qualquer pessoa, entretanto perceberam que ouviam outros usando uma forma diferente quando se referiam a alguém que não fosse eles mesmos. Por exemplo, eles diziam “Richard *j'aime le musée*” (Richard eu gosto de museu), mas querendo dizer “Richard gosta de museu”. Assim, os alunos de francês, a partir do insumo na segunda língua, perceberam, tomaram consciência de que a forma *j'aime* era usada somente para primeira pessoa. Logo, eles descobriram a regra, e não foi necessária uma exposição explícita do professor.

Fotos e Ellis (1991) sugerem a utilização de tarefas que promovam o aumento de consciência dos alunos. Por exemplo: em atividades em que há frases corretas e incorretas gramaticalmente, os alunos devem estudar as frases e tentar entender porque as frases corretas estão corretas e as incorretas estão incorretas. Desse modo, os aprendizes analisam as frases, descobrem e constroem a regra que justifica a frase estar correta ou incorreta e ganham consciência da língua.

Precisamos encontrar uma forma de fazer a prática da gramática significativa, por exemplo, contextualizando as estruturas da língua com as atividades da vida dos alunos. Seria muito mais significativo para um aluno usar as regras gramaticais de forma consciente para expressar as suas vontades, necessidades ou opiniões. Assim, o aluno poderia ver a gramática em uso, ou seja, como um processo dinâmico, diferente do conhecimento estagnado e sem aplicação prática.

O que sugerimos nesta pesquisa é que consideremos a gramática no currículo do ensino de línguas; incluamos o componente gramatical ao lado do componente baseado em tarefas

comunicativas e ensinemos gramática para a consciência, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento explícito dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

A professora pesquisada demonstrou em suas aulas seguir uma Abordagem Gramatical de ensino, mais bem representada pelo Método Audiolingual. Isso pôde ser observado pela constância (a) de exercícios de repetição, (b) de *drills* gramaticais, (c) de correções diretas dos desvios, (d) da permissividade do uso da língua materna pelos alunos, (e) de instruções explícitas isoladas, que somente ensinam sequências específicas de formas gramaticais e produzem o conhecimento formal de regras, (f) da falta de atividades comunicativas de uso autêntico, espontâneo e significativo, e (g) da produção controladas dos alunos.

As produções orais dos alunos são controladas, porque eles devem criar frases que contemplem as formas da língua da lição do livro didático. E quando há momentos de produção espontânea os alunos não são muito incentivados a participar da conversação (por exemplo, compartilhando suas ideias sobre determinados temas, o que poderia gerar uma discussão proveitosa e significativa entre eles), porque o mais importante é a prática de exercícios rotinizadores, que são os que verdadeiramente conduzem a aprendizagem da língua.

As aulas seguem fidedignamente passo a passo o livro didático. Nas dez aulas observadas nunca houve a realização de uma atividade diferente das oferecidas pelo livro. Isso acontece não só porque a metodologia da escola exige o uso completo do livro, mas também porque a professora acredita que o material seja suficiente e capaz de proporcionar aos alunos uma aprendizagem efetiva da língua inglesa.

Chegamos à conclusão de que, nesse contexto, a gramática ocupa um lugar central, de honra no ensino da língua, pois é ela quem estrutura o currículo do curso e o fazer da professora. A gramática é materializada nas aulas a partir dos exercícios de repetição dos

verbos e de frases contendo as formas da língua, dos *drills*, do ensino de regras separadas e descontextualizadas. A aula gira em torno disso, da prática gramatical. Não há espaço para a aplicabilidade das estruturas da língua na comunicação verdadeira entre os alunos, não há espaço para o uso das formas para atender ao significado.

Concluimos também que a professora entende a língua como um conjunto de sons e padrões de significado, onde há a prática de frases fixas e semifixas (frases-modelo para serem adaptadas), a mímica-memorização e prática de diálogos. E, ainda, como um sistema de regras separadas, as quais são programadamente ensinadas em sequência e praticadas via exercícios gramaticais já estabelecidos.

A gramática é vista pela professora como um produto estático, composto de formas absolutas que podem ser consultadas quando necessário e que compõem um sistema fechado, a língua. Pelo que notamos, a professora não acredita que a gramática possa ser usada pelos alunos para construir significados de modo contextualizado e para atender às suas necessidades e interesses.

Ela, portanto, parece não considerar a língua como um organismo vivo capaz de promover a comunicação entre os falantes, que podem alterá-la a qualquer momento, a partir do seu uso. Segundo (Williams apud Larsen-Freeman, 2003) a maneira como compreendemos a língua interfere na nossa forma de ensinar, desse modo, a nossa visão do seja língua determina nossas escolhas sobre o que vamos ensinar aos alunos. E são as necessidades destes que precisam ser consideradas quando formos fazer nossas escolhas do que ensinar, porque conforme diz Larsen-Freeman (2003), antes de qualquer coisa, estamos ensinando alunos e não somente a língua.

Com base nas discussões trazidas pelos pesquisadores e teóricos da área de ensino-aprendizagem de línguas, pudemos observar que não devemos desprezar a gramática no

ensino de nenhuma língua, nem de nossa língua materna e nem de uma língua estrangeira, uma vez que a gramática é que estrutura o sistema linguístico e comunicacional.

Contudo, precisamos encontrar a melhor forma de incluí-la no nosso programa de ensino de línguas e a maneira mais coerente de ensiná-la aos alunos. Cabe ao professor decidir que papel a gramática terá em suas aulas, e isso depende do contexto em que ele estiver atuando. É o contexto de ensino que determinará como a gramática deverá ser ensinada, ou seja, se os alunos precisam de instrução explícita, direta ou indireta, se conseguem adquirir a gramática com uma instrução implícita, se precisam tanto de uma instrução implícita como de uma explícita das estruturas da língua, se alguns só aprendem se o ensino for explícito e direto.

A maioria das pesquisas relatadas neste trabalho durante a discussão teórica mostrou que a instrução gramatical explícita é a que com mais eficiência possibilita aos aprendizes conhecer as estruturas da língua e saber empregá-las, desenvolvendo aos poucos sua competência gramatical.

A metodologia do Foco na Forma é a mais defendida pelos autores que pesquisam sobre a função do ensino de gramática nas aulas de LE. Acreditamos no Foco na Forma e em uma instrução explícita gramatical que aconteça para cumprir atividades comunicativas verdadeiras na segunda língua. As regras devem ser aplicadas pelos alunos na prática social, contribuindo para uma linguagem precisa e estabelecendo uma situação de uso legítimo da língua.

4.1 Limitações do trabalho e sugestões para estudos futuros

Esta pesquisa procurou trazer contribuições para a área da Linguística Aplicada, especificamente para a subárea de ensino-aprendizagem de línguas, porém apresenta limitações. Um estudo futuro poderia considerar mais de um professor atuando no mesmo

contexto de ensino, tendo como base a mesma metodologia. Assim, poderíamos reconhecer se os professores da escola de idiomas em sua maioria conduzem a metodologia da mesma forma, seguindo na íntegra o livro didático e focando em atividades de repetição e *drills* em detrimento do uso comunicativo da língua, ou se há variações em suas práticas.

Ter considerado somente um nível de ensino (básico) também pode ser outra possível limitação. A investigação de diferentes níveis de desenvolvimento da língua, como, por exemplo, dos níveis intermediário e avançado, poderia contribuir com mais dados para uma análise contrastiva sobre como a instrução gramatical acontece em etapas variadas do curso.

O fato de a professora pesquisada ser a coordenadora pedagógica da escola também pode representar uma limitação. Às vezes, a professora pode não concordar totalmente com a metodologia de ensino da escola, mas, por ser a coordenadora, sentir-se na obrigação de defender o método e ressaltar que ele é o mais eficaz na aprendizagem da língua, até porque a escola é privada e precisa de alunos para se manter em funcionamento.

Outra limitação foi imposta pelo fato de não termos envolvido diretamente os alunos na pesquisa. Talvez envolvendo os alunos na pesquisa, poderíamos ter compreendido o que eles pensam sobre a função da gramática no estudo e na aprendizagem da língua inglesa. A visão dos alunos sobre o ensino de gramática pode justificar em partes a ação da professora de ensinar e indicar o que eles acreditam que significa aprender uma língua. O uso apenas de um questionário limitou as respostas dos alunos. Talvez se tivéssemos realizado entrevistas com eles, teríamos resultados mais consistentes.

Um estudo futuro poderia ainda investigar dois professores, um com formação na área de ensino-aprendizagem de línguas e outro sem formação (como é o caso da professora analisada nessa pesquisa), e a partir disso, procurar perceber se um professor de línguas com formação teria mais consciência de que seu papel não é somente o de ensinar conteúdos e regras, mas também o de educar e formar seres humanos críticos e atuantes em sua sociedade.

Contrastar professores com e sem formação pode nos levar a compreender até onde determinado método tem força no processo de ensino-aprendizagem, quando um professor consciente da função da língua sabe que ao seguir fielmente os princípios deste método, não pode oferecer um ensino coerente com os interesses e as necessidades dos alunos.

De qualquer forma, acreditamos que esta investigação contribui para a sociedade, para a ciência, para a Linguística Aplicada e, especificamente, para a subárea do ensino-aprendizagem de línguas, porque aponta caminhos para pesquisas futuras que discutam sobre o papel da gramática e, assim, possibilita que ações favoráveis sejam empreendidas no ensino de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competência sob a temática**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

ALENCAR, E. **A importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país**. Revista Eletrônica HELB, vol. 3, 2009.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: CUP, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 13-28.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.

_____. O Ensino de Línguas desde 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte - MG, vol. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 19-34.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

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

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: SIGNORI, M. D.; GATTOLIN, S. R. B.; MIOTELLO, V. (Orgs.). **Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 49-66.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 127-155.

BATSTONE, Rob. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1988.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 4th ed. New York: Longman, 2000.

BURGESS, R. G. **In the field: and introduction to field research**. London: George Allen & Unwin, 1984.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical basis of communicative approach to second language learning and testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARDOSO-BRITO, S. A. Correção e tratamento de erros e seu possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. (Orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 131-153.

CASIMIRO, G. S. **A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares**. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2005.

CELANI, M. A. A. O ensino de língua estrangeira no Império: O que mudou? In: BRAIK, B.; BASTOS, N. (Orgs.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: Educ, 2000, p. 223-247.

CELCE-MURCIA, M. Making informed decisions about the role of grammar in language teaching. **Foreign Language Annals**, vol.18, p. 297-301, 1985.

_____. Grammar pedagogy in second and in foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 25, n. 3, p. 459-480, 1991.

_____. Language teaching approaches: An Overview. In: CELCE-MURCIA, M (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 2nd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

_____. Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed.) **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 121-136.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker. **TESOL Quarterly**, vol. 33, n. 2, p. 185-209, Summer 1999.

DEKEYSER, R. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. 42-63.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOUGHTY, C. Acquiring competence in a second language: form and function. In: BYRNES, H. (Ed.). **Learning foreign and second languages: perspectives in research and scholarship**. New York: Modern Language Association, 1988.

DOUGHTY, C.; VARELA, E. Communicative focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. 114-138.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Issues and terminology. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. 1-11.

ELLIS, N. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 24, p.143–188, 2002.

ELLIS, R. SLA and language pedagogy: An educational perspective. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 19, n.1, p. 69–92, 1997.

_____. Methodological options in grammar teaching materials. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.) **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002a, p. 157-182.

_____. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002b, p. 17-34.

_____. Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. **TESOL Quarterly**, vol. 40, n. 1, p. 83-107, March 2006.

_____. Principles of instructed second language acquisition. **Center for Applied Linguistics**. 40th ed. December 2008. Disponível em: <http://www.cal.org>.

ERICKSON, F. Qualitative methods. **Research in teaching and learning**, vol. 2, New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FERREIRA, H.L.B. **Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2 ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

FINGER, I.; VASQUES, F. de O. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 10, n. 4, p. 837-858, 2010.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino/ aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. **Letras**, vol. 10 n. 1 e 2, p. 153-164, 1991.

FONTÃO, E. P. e BIZÓN, A.C.C. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.). **Português para Estrangeiros/Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communication about grammar: A task-based approach. **TESOL Quarterly**, vol. 25, n.2, p. 605-628, 1991.

_____. Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.) **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 137-156.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

GOMES, S. M. C. **Gramáticas e o ensino das línguas Portuguesa e autóctones no Brasil colônia**. Revista Eletrônica HELB, vol. 3, 2009.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Routledge, 1983.

HARLEY, B. The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. 156-174.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3rd ed. Longman, 2003.

HINKEL, E.; FOTOS, S. From theory to practice: a teacher's view. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed.) **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 1-12.

HOPPER, P. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1988, p. 155-175.

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

_____. **Explorations in language acquisition and language use: the Taipei lectures**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

KRASHEN, S.; TERREL, T. **The natural approach**. New York : Pergamon, 1983.

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

_____. **Teaching language: from Grammar to grammaring**. Boston: Thomson Heinle, 2003.

LANZONI, H. de P. Percepção de fossilização em adultos aprendendo inglês. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008, p. 157-184.

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

LEÃO, A. C. **O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica**. São Paulo: Nacional, 1935.

LEFFA, V. Metodologia do Ensino de Línguas. In: Bohn, H; P. Vandresen (Orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis, Editora da UFSC, 1998, p. 211-236.

LIGHTBOWN, P. M. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. 177-196.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? **TESOL Quarterly**, vol. 42, n. 2, June 2008.

LÍVIA, N. F. **From theoretical to pedagogical grammar: reinterpreting the role of grammar in English language teaching**. 2006. 209 f. Tese (Doutorado) - Pannon Egyetem, Veszprém, 2006.

LONG, M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: BOT, de K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: Juhon Benajmins, 1991, p.39-52.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and, practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICCICHE, L. Making a case for rhetorical grammar. **College Composition and Communication**, vol. 55, n.4, p. 716-737, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

- MOURA FILHO, A. C. L. Reiventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, 2000.
- NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current developments in research on the teaching of grammar. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, n. 24, p.126-145, 2004.
- NORLAND, D. L.; PRUETT-SAID, T. **A kaleidoscope of models and strategies for teaching English to speakers of other languages**. Teacher Ideas Press, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3. ed. 1997, p. 15-33.
- NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. London: Cambridge Press, 1992.
- PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 173-188.
- PALMER, P. J. **The Courage to Teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- PENNINGTON, M. Grammar and communication: new directions in theory and practice. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.) **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 79-100.
- PÉRES, M. J. F. **O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas**. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). PGLA, Unb, Brasília, 2007.
- RAMPTON, M. B. H. 'Displacing the native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. **ELT Journal**. vol. 44, n. 2, April 1990.
- RICHARDS, J. C. Accuracy and Fluency Revisited. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p.35-52.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROSA, M.V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SATELES, L. M. D. **O cenário de ensino-aprendizagem de línguas: uma análise da abordagem orientadora de ensino de uma professora de inglês como LE**. Revista Eletrônica Desempenho, vol. 11, n. 1, p. 14-27, junho /2010.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil**. Revista Eletrônica HELB, v. 4, 2010.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic theory and classroom practice. In: SAVIGNON, S. J. (Ed.). **Interpreting Communicative Language Teaching: contexts and concerns in teacher education**. New York: Yale University Press, 2002, p. 1-27.

SCHIMDT, M. J. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1935.

SCHIMDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, vol. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

_____. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, vol. 13, p. 206-226, 1993.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appletton-Century-Crofts, 1957.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. 64-81.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. **Language Learning**, vol. 46, p. 327-369, 1996.

_____. Noticing in second language acquisition: A critical review. **Second Language Research**, vol. 14, p. 103-135, 1998.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom**. 1 ed. UK: Cambridge University Press, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Programa de Pós-Graduação do IEL/UNICAMP, s.d. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/pos/catalogoLL.php?item=2>. Acesso em: 07 de dezembro de 2011.

UNI MCGILL. Master of Science, Applied (M.Sc.A.); Communication Sciences & Disorders (Non-Thesis)— Speech-Language Pathology. Disponível em: <http://www.mcgill.ca/study/2011-2012/courses/SCSD-644>. Acesso em: 07 de dezembro de 2011.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAN LIER, L. (1988). **The classroom and the language learner**. Essex: Longman.

VANPATTEN, B. **Input processing and grammar instruction in second language acquisition**. Norwood, NJ: Ablex, 1996.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1988

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Ed.) **Encyclopedia of language and education**, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 135-144.

_____. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quarterly**, vol. 22, n. 4, 1988.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. 139-155.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Letras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

Cara Professora,

Sou professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Inhumas, e atualmente realizo uma pesquisa como aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Minha pesquisa tem como título: **“O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas”**.

Espero que a presente pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão sobre o papel da gramática no ensino de línguas.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica. Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do email leticiarock1@hotmail.com e dos telefones: (62) 85359539 (62) 3514-5383.

Para realizar minha pesquisa, preciso da sua colaboração e do seu consentimento. Desde já gostaria de esclarecer que sua autorização é de suma importância para a realização desse estudo e que a pesquisa pauta-se pela observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza.

Obrigada.

Letícia Maria Damaceno Sateles

Eu, _____,
abaixo assinado(a), li esse documento antes de assiná-lo e declaro que concedo a mestrande Letícia Maria Damaceno Sateles, como doação, o direito de uso das gravações em áudio, das respostas do questionário e da entrevista por mim concedidas a mestrando sobre a maneira como desenvolvo o ensino de língua inglesa na instituição, *locus* da pesquisa.

Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos, sendo-me garantido que terei, no que couber, **minha identidade preservada**.

Professora pesquisada: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 2: MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE AULA

S6:	Bom dia.
T:	Good morning. Ah, na parte de trás, Sueni I noticed that...
S3:	There was nobody home.
T:	That there was nobody home.
S4:	A segunda eu não fiz.
T:	Aline, I worry about...
S5:	The world situation. ((a aluna pronuncia 'word' e a professora não entende))
T:	I worry about...
S5:	World situation. Eu me preocupo sobre, não é?
T:	Huhum.
S5:	A situação do mundo.
T:	Ah, I worry about the world situation.
T:	World. ((a professor reforça que a pronúncia de mundo é 'world'))
S5:	World.
T:	Huhum. Tamires, I feel that...
S4:	I feel that he will be at the party.
T:	Huhum, number four Regis, instead of (...). Ah, yes, instead of buying this car, why don't you travel? Tem que coloca o verbo depois do instead of, instead of buying this car, why don't you travel? Instead of studying he was watching TV, ok? Ah, Sueni, I told my wife to back up...
S2:.	For not lose the files.
T:	To not lose the files. Lose verb, to lose. Ah, she said, Tamires...
S4:	She said he is sick.
T:	What did you say, Aline?
S5:	What did you say about your English course?
T:	Number eight, Regis, did you tell him to forward...
S6:	The message.
T:	Huhum. Ah, number nine, Sueni, whenever (.) Tamires...
S4:	Whenever I go to the movies on Saturday.
T:	((faz um sinal dizendo que está errado)). Aline, whenever...
S5:	Whenever I study English I have more desi..., vontade...
T:	Desire.
S5:	Desire to study.
T:	Ah, whenever I study English I have more desire to study, ok. Regis, I didn't forward...
S6:	That e-mail for him.
T:	That e-mail to him.
S4:	Fairus, esse whenever é sempre?
T:	Que. What are you doing? ((se refere à aluna S5, achando que ela estava corrigindo sua tarefa)).
S5:	Não, esse to arrumando uma coisa que borrou aqui. Nossa eu tava inspirada ontem, ó ((mostrando que tinha escrito um texto longo)).
T:	Oh, very good. Sueni, Tamires and Regis ((a professora passa nas carteiras recolhendo as tarefas de casa e devolvendo umas já corrigidas)). Ok, so let's start lesson thirteen.

S5:	Muito grande que cê... ((se referindo ao texto recebido e corrigido pela professora)).
T:	Sem pontuação, aí a gente precisa senta depois pra negocia ele. É, isso serve pra todo mundo, quando ceis forem escreve uma composition, evitem frases muito longas e parágrafos muito longos. Sempre que ceis tiverem dúvida usem mais vírgula ou ponto, fica mais fácil entender frases curtas do que frases longas (...)
CD:	To cost, cost.
T SS:	To cost, cost.
CD:	To trust, trusted.
T SS:	To trust, trusted.
CD:	To cof, cofed.
T SS:	To cof, cofed.
CD:	To sneeze, snezeed.
T:	Again. To cost, cost.
SS:	To cost, cost.
T:	To trust, trusted.
SS:	To trust, trusted.
T:	To cough, coughed.
SS:	To cough, coughed.
T:	To sneeze, snezeed.
SS:	To sneeze, snezeed.
T:	Ok, do you understand the verbs? To cost, to trust, to believe in, to have confidence, to cough ((faz o gesto de tossir)), to sneeze ((faz o gesto de espirrar)). So, let's check the examples.
	((a professor toca o cd com frases que contêm os verbos acima mencionados para os alunos repetirem)).
	Do you remember book 2? I study by myself, I study alone. Tamires did the homework by herself, Tamires did the homework alone, ok. How much time
CD:	I can't do this by myself.
T SS:	I can't do this by myself.
T:	Do you remember book 2? I study by myself, I study alone. Tamires did the homework by herself, Tamires did the homework alone, ok.
CD:	How long will it take you to check your e-mails?
T SS:	How long will it take you to check your e-mails?
T:	How much time will you need to check your e-mails? How long means how much time, ok? How long will it take you to check your e-mails? How many hours, how many minutes, how much time will you need to check your e-mails? Hum, it will take 15 minutes to check my e-mails. I will need 15 minutes to check my e-mails, ok? Fifteen minutes will be necessary.
CD:	It took me one hour to go to work.
T SS:	It took me one hour to go to work.
T:	I needed one hour to go to work. One hour was necessary for me to go to work.
CD:	I didn't know it would take me hours.
T SS:	I didn't know it would take me hours.
CD:	I think it shouldn't take so long.
T SS:	I think it shouldn't take so long.
T:	I didn't know it would me take hours. I didn't know I would need hours to do this job, I didn't know hours would be necessary. I think it shouldn't take so

	long. I think we shouldn't need so much time, ok?
CD:	Can you help me make a collect call?
T SS:	Can you help me make a collect call?
CD:	Can I make a long distance call from here?
T SS:	Can I make a long distance call from here?
CD:	He called me collect.
T SS:	He called me collect.
T:	Called, repeat please.
SS:	Called.
CD:	Long distance calls are expensive.
T SS:	Long distance calls are expensive.
T:	Collect call you understand. ((a professora canta a música da chamada a cobrar e S5 canta junto)) And long distance calls, when you call another city, another state, ok?
S5:	Serve tanto pra DDI como pra DDD.
T:	Yeah.
CD:	Verbs. ((repetição dos verbos do início novamente))
T SS:	Verbs.
T:	Regis, I want a sentence with to cost...
S6:	How much cost this book?
T:	You want to know in the present or in the past?
S6:	Presente.
T:	How much does this book cost? Don't forget you need to use the auxiliary . How much does this book cost? In the past, how would it be?
T S5:	How much did this book cost?
T:	Ah, it cost 270, 300, ok? Ah, to trust, Aline.
S5:	Trust I will learn English.
T:	I will?
S5:	Learn English.
T:	To cough., Sueni.
S2:	I coughed a lot yesterday.
T:	Huhum. Sneeze, Aline, Tamires.
S4:	Como que fala poeira?
T:	Dust.
S4:	Ah tem no vocabulário. É, dust be I.
T:	Makes me. Huhum, I think dust makes everybody sneeze, do you sneeze, because of dust Sueni? ((balança a cabeça dizendo que sim)). Regis ((balança a cabeça dizendo que sim)). Ok, let's check the vocabulary.
CD:	Vocabulary.
T SS:	Vocabulary.
CD:	Medicine.
T SS:	Medicine.
CD:	Cough.
T SS:	Cough.
CD:	Mirror.
T SS:	Mirror.
CD:	Type.
T SS:	Type.

CD:	Personal.
T SS:	Personal.
CD:	Trustworthy.
T SS:	Trustworthy.
S4:	Esse eu não achei.
CD:	Available.
T SS:	Available.
CD:	Supply.
T SS:	Supply.
CD:	Dust.
T SS:	Dust.
CD:	Dusty.
T SS:	Dusty.
CD:	Proper.
T SS:	Proper.
CD:	Properly.
T SS:	Properly.
CD:	Vacant.
T SS:	Vacant.
CD:	Vacancy.
T SS:	Vacancy.
CD:	Certain.
T SS:	Certain.
T:	Ok, I trust Regis, because I think he is a trustworth person. I can trust him, because he is trustworth or trustfull ((escreve a palavra no quadro)). Synonyms trustworth and trustfull. Do you have other questions? Do you understand the difference between vacant and vacancy?
S4:	Vacant é vago and vacancy é vaga?
T:	É vacant is an adjective. There is a vacant bedroom in my house or there is a vacant sit here, ok? Now, I need to stay at a hotel, I need to check if vacancies, if they have vacant rooms, ok? Ah (.), I want a sentence with medicine Aline.
S5:	Take a medicine to?
T:	For.
S5:	For you cough Sueni. ((risos))
T:	Or I know a good cough medicine for you Sueni. Cough medicine.
S5:	Cough medicine.
T:	Huhum. Ah, proper, Regis. Proper, appropriate, adequate, we studied.
S6:	Ah, this word don't.
T:	Ah, this word não é.
S5:	Doesn't?
T:	((fala um gesto indicando que não está certo))
S5:	Don't.
T:	It isn't proper to say this word, ok? É, trustworth Sueni.
S2:	Trustworth.
T:	He is a trustworth person, huhum. It's an adjective. Tamires, vacancy.
S4:	There's a vacancy in...
T:	The parking lot.
T:	There's a vacancy in parking lot. Availabe Regis.

S6:	É...
T:	How do I say 'eu estou'? XXX. Supply Aline.
S5:	This company needs, é fornecer né?
T:	Ou suprimento.
S5:	The supermarket needs supply?.
T:	Supplies.
S5:	Supplies.
T:	Huhum. The supermarkets need supplies because they supply people with food and other products. Tamires, dusty.
S4:	Dusty.
T:	É mirror, Sueni. There, we are talking about the existence of something, onde há um espelho né.
S2:	There are...
T:	There is.
S2:	There is.
T:	But it's a question.
S2:	Is there...
T:	Where is there.
S2:	Where is there (...)
T:	Perfect, where is there a mirror?
CD:	Expressions.
T SS:	Expressions.
CD:	Long distance call.
T SS:	Long distance call.
CD:	Collect call.
T SS:	Collect call.
CD:	Single room.
T SS:	Single room.
CD:	Double room.
T SS:	Double room.
CD:	Junkie e-mail.
T SS:	Junkie e-mail.
CD:	Check in.
T SS:	Check in.
CD:	Check out.
T SS:	Check out.
T:	Do you understand the expressions? Junkie e-mails, the e-mails you don't like, you don't want to receive, you don't ask, but they come, propaganda, lottery, oh you won one million ((risos)). And the difference between check in and check out, do you understand? When you enter a hotel, for example, you need to check in, to register, to give information. When you want to go home you check out, you close the thing, you pay and you go home, you check out, ok? Single room, double room ok? ((os alunos demonstram que entenderam)). So, long distance call, Regis.
S6:	I did to...
T:	Make a long distance call?
S6:	to make a long distance call yesterday.
T:	Collect call, we have the verb to call collect, ok. Ah, Aline, collect call.

S5:	I received, yesterday I received a collect call.
T:	Aham, single room Tamires.
S4:	The hotel, é, there is single room...
T:	That hotel has.
S4:	Has vacant
T S4:	Vacant single rooms.
T:	Has, the hotel has, aí cê pode fala, que o hotel tem.
S4:	Ah tá.
T:	The hotel has. Now, there is another possibility, there is a vacant single room, or there are vacant single rooms in that hotel. Different position. Junkie e-mail, Sueni. A lot of junkie e-mail?
S2:	A lot of junkie e-mail.
T:	Yes, ok. Let's check the grammar. Repeat, I looked at myself in the mirror.
SS:	I looked at myself in the mirror.
T:	Did you cut yourself?
SS:	Did you cut yourself?
T:	She dressed herself in five minutes.
SS:	She dressed herself in five minutes.
T:	He touch himself.
SS:	He touch himself.
T:	We invited ourseleves.
SS:	We invited ourseleves.
T:	They protected themselves.
SS:	They protected themselves.
T:	Do understand the sentences?
S5:	She dressed...
T:	Herself. Ela se vestiu. Here we have reflexive, ok. Eu me cortei, how can I say it? I cut myself. Ela se cortou.
T S5:	She cut herself.
T:	Eles se cortaram.
T S5:	They cut themselves.
T:	Nós nos convidamos?
S5:	We...
T S5:	Invited ourselves.
T:	Ok?
S4:	O de cima, he (...)
T:	Talks to himself?
S4:	É.
S5:	Today I saw a man talking (.) com um manequim de loja.
T:	Ah, in front of 'Morena. com'?
S5:	Não.
T:	I saw one man there once. He was in love with the woman, ahhh. ((risos))
S5:	Aquela loja de biquini assim do lado do Ponto Frio, sabe?
T:	Huhum.
S5:	De roupa de ginástica e ele tava lá, gesticulava.
T:	Discussing the relationship né ((risos)). So, do you understand, myself, yourself. We have a difference, I cut myself, I cut by myself, alone. By myself, by yourself when you do any activity alone, without help. I cut the food by

	myself. I cut it alone, ok? Do you understand the difference. Ok, let's continue. It takes me ten minutes to go to school.
SS:	It takes me ten minutes to go to school.
T:	It took him five minutes to finish this work.
SS:	It took him five minutes to finish this work.
T:	Ok, so here we are talking about time necessary to do something, ok? In the present, it takes me, it takes him, it takes her, always. In the past It took, it took me, it took him, it took her, it took them, ok? How can I say: 'Eu levo dez minutos pra toma café'?
T SS:	It takes me ten minutes to have breakfast.
T:	Eu levei dez minutos pra toma café.
T SS:	It took me ten minutes to have breakfast.
T:	Eu levarei dez minutos pra toma café.
S4:	It Will...
T SS:	Take me ten minutes to have breakfast.
T:	Eu deveria levar dez minutos.
S4:	It would...
T S5:	It should take me ten minutes.
T:	Ok? Quanto tempo você leva pra faze a tarefa?
T SS:	How long does it take you?
S6:	Nossa.
T:	Huhum.
T:	Quanto tempo você levou pra fazer a tarefa?
T SS:	How long does it take you to do the homework?
T:	Quanto tempo você levou pra fazer a tarefa?
T SS:	How long did it take you to do the homework.
T:	Você levará.
T SS:	How will it take you to do the homework.
T:	Quanto tempo você levaria?
T SS:	How would take you...
S5:	Nossa, esse it take é sempre né.
T:	Yes, quanto tempo ele levaria?
T SS:	How long would take him.
T:	Ela.
T SS:	How long would take her.
T:	Nós levaríamos.
T SS:	How long would take us.
T:	Aham, ok do you understand? So to ask a question, how long does, did, will, would, can, it take the person, you, him, her to parãrãrã. To answer, it take, it took, it will take, it would take, me, you, him, her to parãrãrã. Ok? ((a professora mostra a frase em todos os tempos verbais). Let's repeat some sentences?
T:	This car costs too much.
SS:	This car costs too much.
T:	These products cost too much.
T SS:	These products cost too much.
T:	He trusts anyone.
SS:	He trusts anyone.

T:	Doesn't. ((prática de drills))
T SS:	He doesn't trust anyone.
T:	Her.
T SS:	He doesn't trust her.
T:	He coughed all night long.
SS:	He coughed all night long.
T SS:	He coughed all night long.
T:	For hours.
T SS:	He coughed for hours.
T:	The smoke made her sneeze.
SS:	The smoke made her sneeze.
T:	Do you understand smoke?
S5:	Huhum.
T:	I smoke a cigarette and that, the smoke, the smoke made her sneeze. Ah, the dust made her sneeze.
T SS:	The dust made her sneeze.
T:	The cold.
T SS:	The cold made her sneeze.
T:	He is a trustworthy person.
T SS:	He is a trustworthy person.
T:	Employee.
SS:	He is a trustworthy employee.
T:	She needs to take some medicine for her cough.
T SS:	She needs to take some medicine for her cough.
TY:	I don't know anything about computers.
T SS:	I don't know anything about computers.
T:	There is no vacancy in the hospital.
SS:	There is no vacancy in the hospital.
T:	Brasilia's hospitals né, we never have vacancies. There is never vacancy in hote, hospitals.
T:	There will be a vacant room only next week.
T SS:	There will be a vacant room only next week.
T:	There is, present, there was, past, there will be, future. There will be a vacant room only next week, let's repeat again?
T SS:	There will be a vacant room only next week.
T:	Will you be available to help me?
T SS:	Will you be available to help me?
T:	Will you be available to do it?
T SS:	Will you be available to do it?
T:	To correct it.
T SS:	Will you be available to correct it?
T:	Ok. Ah, I say the negative sentence and you say the affirmative, ok? He doesn't travel whenever he wants.
T SS:	He travels whenever he wants
T:	This doesn't cost too much.
T SS:	This cost too much.
T:	This doesn't cost, affirmative?

SS:	This cost.
T:	I don't think he is a trustworthy person.
T SS:	I think he is a trustworthy person.
T:	The baby didn't cough last night.
T SS:	The baby coughed last night.
T:	There isn't a mirror in the bathroom.
T SS:	There is a mirror in the bathroom.
T:	That isn't the proper way to do it.
T SS:	That is the proper way to do it.
T:	The correct way to do it. Ah, They don't sell this type of car here.
T SS:	They sell this type of car here.
T:	Type of car, kind of car, ok. There weren't rooms available.
T SS:	There were rooms available.
T:	He wouldn't spend on long distance calls.
T SS:	He would spend on long distance calls.
T:	She shouldn't call you collect.
T SS:	She should call you collect.
T:	Ah, he can't take this type of medicine.
T SS:	He can take this type of medicine.
T:	It wasn't a personal problem.
T SS:	It was a personal problem.
T:	They couldn't check in.
T SS:	They could check in.
T:	That room isn't dusty.
T SS:	That room is dusty.
T:	Single rooms weren't cheaper.
T SS:	Single rooms were cheaper.
T:	She won't check out tomorrow morning.
T SS:	She will check out tomorrow morning.
T:	Ok. Now I want sentences with, myself, yourself, herself. Let's, try.
S4:	I cut myself.
T:	Oh, good, what more?
S4:	Ah?
T:	What more sentence?
S4:	I don't understand.
T:	One more sentence, make another sentence.
S4:	Outra?
T:	Yes.
S5:	Pode ser na negative?
T:	Yes, negative, affirmative, question.
S5:	I want to travel, no aí tem que ser by myself.
T:	Yeah.
S4:	Pode ser, I trust myself?
T:	((a professora ri)) Yes, because if you don't trust yourself nobody will.
S5:	I studied myself. Eu estudei sozinha.
T:	No, daí eu me estudei.
S5:	Nossa que difícil.
T:	Esquece sozinho, forget alone Aline. Come on Regis, you are the only man.

S6:	She traveled...
T:	Regis forget by your, I don't want alone.
S5:	É se, nos. Ai eu tenho uma frase, só não sei passa pro inglês.
T:	Ok.
S5:	This lesson, ah (.)
T:	Made.
S5:	This lesson made.
T:	Made us confused ((risos)). ((a professora não permite que a aluna termine de elaborar a frase, ela mesma elabora).)
S5:	Ah, é o us.
T:	She loves herself.
S4:	Igual eu, eu falei eu confio em mim.
S5:	They (...)
T:	Tá, vamo lá. Nós nos protegemos do sol.
S4:	We protect...
T:	We protect ourselves from...
S5:	Sun.
T:	The Sun. Nós nos ajudamos. We helped our...
T, S4, S5:	Ourselves.
T:	Ela se olha no espelho. She looks at...
T, S4, S5:	Herself in the mirror.
T:	Ok, just think about it. Ah, complete the sentences, it took (...)
S5:	Five minutes to, chegar?
T:	Arrive.
S5:	To arrive at school.
T:	Ok, it took me, him, her, them?
S5:	Ah, é.
T:	Ok, listen.
CD:	Text listening. ((os alunos ouvem ao texto do cd)).
T:	Ok, so what is the text about? (...) Is it important to listen to people?
S4:	Yes.
T:	Why?
S4:	É.
T:	To understand the other, huhum. Yes, so let's listen to the text XXX.
CD:	Text listening. ((a professora toca o cd novamente e para o texto nos espaços que os alunos tem que completar)).
S5:	Never stops?
T:	Separar tá every time, toda vez. Double n, comment. People, how can I say boca in English?
S4:	É mouth?
T:	Mouth ((repete corrigindo a pronúncia da aluna)). Orelha, ouvido.
S5:	Ear.
T:	Mouth and two ears, né.
CD:	Listen is the first step in learning.
S5:	In, learning?
T:	Huhum, aprendizado.

T:	Repeat, than, then, them. Do you the difference between than, more than, né more important than. After in the sequence, following, and they, I help them, ok. ((a professor termina de tocar o cd para os alunos completarem e depois toca pela 3ª vez sem parar)).
S4:	Spouse?
	Husband or wife.
S5:	É step é passo?
T:	Huhum. Now, people are you good listeners? (.) When people need to talk to you, do you listen to them?
S5:	Sometimes.
T:	Sometimes. An when people want to talk to you and they speak, do you pay attention to what they want to say to you?
S5:	Yes.
T:	And do you try to understand what the person is saying?
S5:	Yes, and I help them.
T:	Because sometimes is talking to you and you are there, aham, yes, aham. You are listening but you are not pay attention you don't know what the person is saying.
S5:	There is many people...
T:	There are many people like this.
S4:	A expressão entrar num ouvido e sair no outro como é que é?
T:	I need to search, I never used it Tamires. I will try to find, entrar por um ouvido e sair no outro.
S4:	Huhum.
T:	Sometimes a person calls to us needs to speak with us and we don't listen, we don't know what the person has to say.
S6:	Bye-bye.
T:	Bye-bye girls, see you next week.
S5:	Girls ((risos)).
T:	Não, é porque eu já disse bye-bye.
S4:	Bye.

APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO- PROFESSORA PESQUISADA

Caro (a) professor (a),

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre o seu ensino da Língua Inglesa. Segue abaixo uma lista de perguntas que envolvem o processo de ensino dessa língua. Não há resposta certa ou errada, então encare as perguntas como forma de reflexão a respeito do assunto, incluindo se possível, as causas possíveis para suas respostas e maneiras de superar qualquer aspecto negativo em relação aos pontos abordados.

As informações aqui coletadas são de grande importância e servirão como dados para pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada sobre o ensinar e o aprender uma língua estrangeira.

Muito obrigada.

1. Qual é a sua idade? _____

2. Você já estudou em uma escola de línguas?

() sim () não

a. Se sim, durante quantos anos? _____

3. Por que você decidiu estudar inglês?

4. Por que escolheu ser professora de inglês?

5. Você possui algum curso de graduação?

() sim () não

a. Se possui, qual curso? _____

b. Em qual universidade? _____

c. Quando você se formou? _____

6. Você possui pós-graduação? Se possui, em que nível?

() especialização () mestrado () doutorado

a. Em qual universidade? _____

b. Qual é o curso? _____

c. Quando você se formou? _____

7. Com que frequência você participa de eventos científicos (encontros, congressos, semanas, simpósios, etc.)? Por exemplo, um por ano, um a cada dois anos, dois a cada três anos.

8. Dentre as habilidades da língua inglesa (ouvir, falar, ler e escrever) qual/quais você considera mais importante(s)?

9. Qual é o seu papel, como professora de uma língua estrangeira (LE)?

10. Para você qual é a melhor maneira de se aprender uma LE?

11. Que função tem a tradução no processo de ensino-aprendizagem de línguas?

12. Que função tem a repetição na aprendizagem dos alunos?

13. Qual é o papel do aluno na aprendizagem da LE (língua estrangeira)?

14. Você acredita que a aprendizagem de gramática é mais eficiente quando ela é ensinada separadamente, ou seja, quando se destina um momento da aula para o ensino de alguma regra? Por quê?

15. Você acredita que ensinar uma nova língua implica em ensinar também sua gramática? Se sim, você acredita que esse ensino deve ocorrer de forma explícita ou implícita? Justifique.

16. Qual é a reação dos alunos em relação ao ensino de gramática? Eles o consideram essencial ou não muito importante para a aprendizagem da LE?

17. Pela sua experiência, qual habilidade da língua os alunos têm mais dificuldades para desenvolver, a fala, a compreensão auditiva, a leitura ou a escrita? Por quê? Como você procura solucionar essas dificuldades?

18. Você acredita que para se comunicar bem, na forma oral ou escrita, os alunos precisam saber a estrutura da língua? Por quê?

- 19. Quais tipos de atividades (textos, músicas, jogos, exercícios orais e escritos) são importantes em uma sala de aula?**
- 20. Como a escola pode contribuir para o bom desenvolvimento das aulas do curso?**
- 21. O que é um bom material didático em sua opinião?**
- 22. Qual é o papel do vocabulário? E da pronúncia?**
- 23. Como você prepara as aulas? O que utiliza como recurso didático?**
- 24. Se tivesse que descrever suas aulas usando adjetivos, como as descreveria?**
- 25. Sente que há mais dificuldade para ensinar que habilidade, conteúdo ou temática?**
- 26. O que nas aulas é mais exigido de você enquanto professora?**

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO- ALUNO

1. Qual é a sua idade?

2. Qual é o seu sexo?

masculino

feminino

3. Por que você decidiu estudar inglês?

4. Há quanto tempo você estuda inglês?

5. Você já estudou a língua em outra escola de idiomas?

sim

não

6. Se sim, por quanto tempo?

7. Como acha que se aprende inglês? O que o professor deve ensinar para que o aluno aprenda a língua?

8. Que tipo de atividades você acha que irá fazer nas aulas?

9. O que você gostaria de fazer nas aulas?

10. O que você considera importante como tarefa de casa?

11. Que tipo de atividades você mais e menos gosta de fazer nas aulas?

12. De que forma você mais aprende nas aulas; estudando vocabulário, gramática, pronúncia? Por quê?

13. Acha que o professor dá explicações claras?

14. O que gostaria que o professor fizesse nas aulas?

APÊNDICE 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Por que você decidiu estudar inglês? Enumere do fator mais importante para o menos, sendo 1 o fator mais importante e 3 o menos importante.

- Por que é importante saber uma língua estrangeira e porque facilita o acesso ao mercado de trabalho.
- Para poder interagir melhor com o mundo e com o que ele oferece, expondo minhas opiniões e tendo mais autonomia em decisões
- Para aprender a cantar músicas em inglês, entender filmes e saber ler textos

2. Por que você não parou mais de ensinar a Língua Inglesa?

3. Você disse no questionário que a cada dois ou três meses você participa de eventos científicos. Que tipo de eventos são esses? São palestras, oficinas, congressos, treinamentos?

4. E o que você acha que o professor de línguas mais precisa saber? Ele precisa saber mais sobre a língua, os conteúdos dessa língua ou ele precisa saber também a didática de como se ensinar essa língua. O que ele precisa mais saber? O que é mais importante para o professor de línguas saber? O que ele precisa dominar?

5. Você disse que você teve contato com métodos diferentes. Esse contato que você teve com esses métodos diferentes foi enquanto professora ou enquanto aluna?

6. O que é Neurolinguística Aplicada?

7. E você acredita que a Neurolinguística Aplicada parece ser o método mais eficaz, porque deu certo com você ou com os alunos? No caso você não estudou nesse método?

8. O que a Neurolinguística Aplicada tem de melhor que os outros métodos? Ou que ela tem que os outros não têm?

9. Você não cita nomes, você não fala a nomenclatura gramatical, o nome do tema gramatical do dia, por que você acha que os alunos aprendem melhor sem saber os nomes?

10. Você disse que acreditava que o ensino de gramática deveria ser de forma implícita, que há certo preconceito contra a palavra gramática e se você ensina sem citar nomes não o pensamento do ensino cansativo. Então no caso, esse ensino implícito de gramática é esse que você tá falando sem citar os nomes?

11. Qual é a sua visão sobre o erro? O que ele representa? Quando um aluno erro o que isso representa?

12. Você disse que a habilidade da língua que os alunos têm mais dificuldades pra desenvolver é a compreensão auditiva, é o *listening*, porque eles têm pouco contato, então você considera que essa seja a habilidade mais difícil de aprender. E a fala? Você acha que eles têm dificuldade em desenvolver a fala?

13. Por que você que a fala é a habilidade mais importante da língua?

14. Se tivesse que descrever suas aulas usando adjetivos ou um adjetivo, como descreveria

15. Você sente que, você tem mais dificuldade para ensinar qual habilidade? A fala é a habilidade que os alunos têm mais dificuldades em aprender e a que você tem mais dificuldades em ensinar?

16. Tem algum conteúdo que você acha mais difícil de ensinar?

APÊNDICE 6: MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesq.: Bom, então ((nome da professora)), eu vou te fazer umas perguntas só pra esclarecer algumas coisas que não ficaram claras a partir do questionário. Tem uma pergunta que eu fiz, que agora eu vou fazer te dando três opções. Assim, por que você decidiu estudar inglês? Enumere do fator mais importante para o menos importante. Então eu tenho três opções por que você decidiu estudar inglês? Por que é importante saber uma língua estrangeira e porque facilita o acesso ao mercado de trabalho. Para poder interagir melhor com o mundo e com o que ele oferece, expondo minhas opiniões e tendo mais autonomia em decisões. Para aprender a cantar músicas em inglês, entender filmes e saber ler textos. Desses três fatores, qual você considera mais importante e menos importante?

T: Ah, você pediu por que, que eu decidi estudar inglês. Eu não decidi estudar inglês, quando eu comecei a estudar foi porque XXX você vai estudar inglês. Não foi uma decisão minha...

Pesq.: Por vontade própria?

T: É. Agora se for pra enumerar, então vamos lá. Número um por que é importante saber uma língua estrangeira e facilita o acesso ao mercado de trabalho, ah número dois pra aprender a cantar músicas em inglês entender filmes e saber ler textos, né, se fosse por que eu decidi, por que eu gosto muito de assistir filmes essas coisas e depois ajuda muito aí, interagir com o mundo e com o que ele oferece expondo minha s opiniões e atuando mais nas minhas decisões. Na verdade no meu trabalho hoje eu não preciso interagir com outras localidades.

Pesq.: Mais então você no inicio foi incentivada pelos seus pais?

T: Pelos meus pais.

Pesq.: Aí depois você começou a gostar da língua. E acho que você disse que quando começou você não parou mais. Então eu queria te perguntar por que você não parou mais de ensinar a língua inglesa?

T: Tem certeza que você quer saber a resposta?

Pesq.: Tenho de verdade.

T: Eu comecei a trabalhar. Quando eu comecei a trabalhar, eu comecei na escola de inglês onde eu estudava, foi meu primeiro emprego fora de casa. Comecei na secretaria depois eu ia dar aula, então a ideia de dar aula partiu da minha professora que era dona da escola, era a diretora da escola. Só que eu nem queria começar a trabalhar com ela. Eu mudei pra outra cidade, aí depois apareceu a oportunidade e eu comecei a dar aula na outra cidade. Eu trabalhei meio ano lá, aí eu mudei pro Maranhão. E no Maranhão como eu precisava fazer alguma coisa e não queria ficar parada, eu procurei escolas de inglês porque era o que eu já sabia fazer. Aí eu comecei a trabalhar, aí você vai pegando experiência, vai pegando experiência e acaba que é a única coisa que você sabe fazer. Eu sempre tinha tanta turma que não dava tempo de fazer outras coisas, então eu sempre me envolvia muito com o trabalho.

Pesq.: Sobrecarregada né.

T: É, hoje eu trabalho de segunda a sábado, durante a semana até dez horas da noite, começa sete horas da manhã. E sábado até seis horas da tarde.

Pesq.: Nossa.

T: Eu gosto do que eu faço. Mas, se de repente aparecer uma oportunidade de fazer alguma coisa diferente, eu aceitaria também. Lógico que o inglês vai fazer a diferença. Pra eu conseguir alguma coisa diferente de dar aula, tem que ser alguma coisa onde eu possa usar os idiomas que eu sei.

Pesq.: Certo. Você disse aqui no questionário que a cada dois ou três meses você participa de eventos científicos. Que tipo de eventos são esses? São palestras, oficinas, congressos, treinamentos?

T: Na verdade são mais treinamentos da franquia né, vem o pessoal do departamento pedagógico da matriz, São Paulo, onde pertence a regional de Brasília, e ano passado foi a cada dois meses mais ou menos a gente teve mais ou menos uns seis treinamentos, esse ano a gente só teve um até agora né. Mas são sempre treinamentos voltados pra metodologia da (nome da franquia) e eles sempre trabalham com alguns materiais extras, alguns livros sobre o ensino. How to teach English do Jeremy Harmer e esse ano, no finalzinho do ano eles começaram a trabalhar com XXX Dez novas competências para ensinar. Material extra também.

Pesq.: Eles trazem pra você os capítulos...

T: A gente tem que estudar os capítulos e depois a gente faz um debate, coloca um pouco em prática.

Pesq.: E congresso pra vocês participarem, eles nunca deram oportunidade não?

T: Tem...

Pesq.: Eles sempre vêm ate vocês.

T: Tem a convenção dos franquiados, que é geralmente em maio ou junho, e aí tinha convenção pedagógica que era dos coordenadores, eles mudaram o nome ano passado, eu não tive oportunidade de participar ainda por causa do número de turmas que eu tenho, sabe então tem que passar uma semana fora, uma semana que depois, pra repor depois sem tá prejudicando o calendário.

Pesq.: Então de um congresso, de uma palestra assim você nunca participou?

T: Dos congressos nacionais eu não tive oportunidade de participar ainda. Esse ano eu quero...

Pesq.: O que você participou foi aqui mesmo...

T: São sempre os regionais, quando eles vêm até nós.

Pesq.: Huhum. E você acha que são proveitosos esses treinamentos, aprende muito ou é uma coisa que você já sabe ou é uma coisa nova que acrescenta?

T: Na verdade, eu não sinto como se fossem coisas novas, é tudo muito lógico o que eles falam lá, mas é interessante porque você acaba sendo lembrado né, que tem coisas legais que você pode fazer, porque a gente fica muito preso na metodologia, então às vezes pra você criar alguma coisa muito diferente da metodologia aí fica complicado. Então, às vezes nesses treinamentos surge algumas ideias legais que a gente pode por em prática numa aula extra ou numa situação assim. Então, serve pra lembrar a gente que dá pra fazer sim outras coisas e pra dar uma motivada.

Pesq.: Então, esses treinamentos são relacionados à metodologia não ao conteúdo em si, como trabalhar os conteúdos.

T: Não. Como você desenvolver o aluno, quais são as melhores técnicas né. Hoje sempre que sai uma reportagem de escolas de inglês que tão crescendo, eles descrevem a metodologia das escolas, é a metodologia da ((nome da franquia)) que é a Neurolinguística Aplicada. É muito repetição, é muita conversação, né, ouvir bastante, fazer frases repetitivas, eu como café de manhã, eu como pão de manhã, presunto, eu como presunto de manhã, fazer o aluno pensar, fazer o aluno montar e perceber onde ele faz as substituições, aí eles são voltados pra metodologia, como você aplicar a metodologia, algumas maneiras diferentes de você abordar isso, mas não tem conteúdo, é assim: ah hoje nós vamos ver, a gente vai ver como se apresenta o present perfect, não isso não, nunca.

Pesq.: Mas aí eles falam em português?

T: Em inglês, geralmente eles conversam, antigamente a Simone falava em inglês, 90% do tempo, na última vez que mudou, a pessoa que tava fazendo treinamento ela tava falando em português, depende de quem vem fazer o treinamento, não que a pessoa não saiba, mas sempre tá mudando. Cargo de coordenador pedagógico em ((nome da cidade)) é um cargo que tem muita rotatividade.

Pesq.: Aham, e o que você acha que o professor de línguas mais precisa saber? Ele precisa saber mais sobre a língua, os conteúdos dessa língua ou ele precisa saber também a didática de como se ensinar essa língua? O que ele precisa mais saber? O que é mais importante para o professor de línguas saber? O que ele precisa dominar?

T: Eu não diria que é uma coisa só, é um conjunto Letícia. Ele precisa saber muito bem o conteúdo e pra você saber muito bem o conteúdo, você precisa de experiência. Por exemplo, eu me dou bem hoje, porque eu tive outras experiências em outras escolas. E tem que ter didática, você tem que saber aplicar a metodologia, você tem que saber conquistar o seu aluno, né. Usar o tom de voz, animar, ter linguagem corporal pra se expressar, pra fazer com que a aula não fique chata. Então, é um conjunto de coisas.

Pesq.: Você disse que você teve contato com métodos diferentes. Esse contato que você teve com esses métodos diferentes foi enquanto professora ou enquanto aluna?

T: Numa escola em que eu trabalhei eu nem lembro o material, o contato que eu tive foi na escola como aluna.

Pesq.: Como aluna foi só ((nome da escola))?

T: Foi só ((nome da escola)), sempre na mesma escola.

Pesq.: Quando você disse que você se formou no ((nome da escola)) é porque você fez o curso todo?

T: O curso todo.

Pesq.: O curso que eles oferecem lá, completo.

T: Huhum.

Pesq.: Seis anos.

T: Seis anos e meio, são treze livros.

Pesq.: Você falou da Neurolinguística Aplicada, aqui você escreveu também que depois de ter tido contato com vários métodos diferentes, você acreditava que a Neurolinguística Aplicada seria o mais eficaz.

T: Principalmente no início.

Pesq.: Mas o que que é Neurolinguística Aplicada?

T: É você aprender as coisas sem precisar saber dos nomes. É como se fosse uma criança aprendendo a língua, primeiro ela aprende a falar, depois que ela já sabe falar é que ela vai estudar o nome das coisas. Então, primeiro a gente ensina o aluno a falar, a montar as frases. Aquilo que eu falei: eu como pão de manhã, eu como presunto de manhã, eu como queijo, pra depois ele saber que que é um sujeito, que que é um verbo, que que é um substantivo. A gente não trabalha com nomenclatura nos primeiros livros, né, os livros traz, agora tá mudando, mas só a partir do quinto semestre, que o aluno ia ter um livro extra de gramática, quando a gente ia começar a trabalhar o nome das coisas, ah em aulas extras fora da sala ou quando eles estivessem estudando sozinhos, porque o livro de gramática é XXX. Então durante as aulas, mesmo a partir do quinto semestre onde há esse livro de gramática com o nome das, dos tempos verbais, das, de tudo, dentro da sala de aula a gente não usa os nomes. A gente não fala, olha então vamos estudar o present perfect hoje, não trabalha com nomenclatura.

Pesq.: Como que você teve esse conhecimento que você acabou de me descrever do que é Neurolinguística Aplicada? Quem te falou o que é Neurolinguística Aplicada, foi nos treinamentos, eles deram algum material falando de onde que vem a Neurolinguística Aplicada, onde ela começou...

T: Hum, não.

Pesq.: A ser desenvolvida.

T: Não que eu me lembre.

Pesq.: Você não sabe onde começou a Neurolinguística Aplicada, você sabe o que é a Neurolinguística Aplicada, o que é o método, o que é esse método Neurolinguística Aplicada.

T: Huhum.

Pesq.: E você acredita que a Neurolinguística Aplicada parece ser o método mais eficaz, porque deu certo com você ou com os alunos? No caso você não estudou nesse método.

T: Não, mas porque eu vejo resultados nos alunos. A gente recebe alunos de outras escolas aqui, lógico que tudo varia de aluno pra aluno, é tudo uma questão de você se adaptar ao método também, mas os alunos que tem o primeiro contato, o contato inicial com o idioma trabalhando dentro da Neurolinguística Aplicada, eles têm desenvolvimento maior, eles conseguem se virar sozinhos depois, porque eles sabem o que eles tão fazendo desde o início. Eles dentro da sala de aula só falam em inglês, mas eles sabem exatamente o que eles tão falando, porque o professor fala português. O professor faz a leitura do que tá no livro com eles, aí o professor lê o que tá em inglês, eles lêem o que tá em inglês, o professor fala em português pra eles falarem em inglês aquilo que o professor falou, quase como se fosse uma tradução simultânea.

Pesq.: Huhum.

T: E aí o professor vai jogando frases em português pro aluno passar pro inglês, então ele vai pensando sozinho, ele vai montando as coisas sozinho e quando ele comete um erro o próprio professor, o professor faz com que o próprio aluno corrija. Por exemplo, o aluno fala assim, o professor diz: “Eu gosto de comer pão de manhã”, o aluno vai e fala: “I like eating bread in the morning. O professor quebra a frase e começa pelo erro do aluno, o aluno esqueceu de falar to eat, porque comer é to eat, então o professor começa corrigindo assim: como é que eu digo comer? O aluno vai e diz: to eat. Como é que é eu gosto de comer? I like to eat. Eu gosto de comer pão de manhã, I like to eat bread in the morning, é o que a gente chama de pirâmide. Então, dentro da metodologia a gente faz com que o próprio aluno encontre seu erro e se corrija.

Pesq.: Uma correção indireta.

T: Então, como ele vai se corrigindo e ele é obrigado a pensar o tempo todo, e ele sabe o que ele ta fazendo ele tem desenvolvimento melhor que nas outras escolas, onde ele só fica repetindo as coisas sem saber o que ele ta falando. Então, ele tem o inglês desde a primeira aula. Tem gente que não se adapta, a maioria das pessoas sente dificuldade. Com o método da, da Neurolinguística Aplicada o pessoal não tem essa dificuldade, que eles têm, essa dificuldade inicial.

Pesq.: Você acha então que pra aprender uma língua estrangeira o professor não deve falar essa língua o tempo todo desde o início do curso?

T: Eu acho que não.

Pesq.: Qual que você acha que é o momento apropriado pro professor começar a falar só na língua inglesa no caso?

T: Eu acho que é gradativo, conforme o aluno vai desenvolvendo vai adquirindo vocabulário o professor vai diminuindo o uso do português, da língua nativa né, seja ela qual for. Não tem um momento, é agora, porque depende do desenvolvimento. Mas aqui na escola, a partir do quarto semestre já se recomenda o não uso do português.

Pesq.: Então, a experiência que você tem, você acredita que a Neurolinguística Aplicada é melhor que os outros métodos pela experiência, pelo que você vê...

T: Pelo que eu tive experiência como professora nesses quase dez anos que eu to dando aula em escolas diferentes e metodologias diferentes, das que eu conheço, Neurolinguística Aplicada XXX melhor.

Pesq.: Você acha que se você tivesse aprendido inglês com esse método teria sido melhor?

T: Eu não tive dificuldade, então eu não posso responder essa pergunta, porque eu não tive dificuldade, eu me dei muito bem com o outro método.

Pesq.: Então, você gostaria de ter estudado inglês nesse método ou você foi feliz...

T: Eu fui muito feliz...

Pesq.: Estudando...

T: Na outra escola, fui.

Pesq.: Mas se fosse pra você escolher entre estudar nessa escola, em que você se formou, e na ((nome da franquia)) com esse método, você escolheria qual?

T: Tendo o conhecimento que eu tenho hoje, eu começaria aqui.

Pesq.: Se fosse pra colocar seu filho, por exemplo?

T: ((nome da franquia)).
(...)

Pesq.: Então, acho que agora eu vou te fazer uma pergunta que você já disse, mas só pra ficar bem claro. O que a Neurolinguística Aplicada tem de melhor que os outros métodos? Ou que ela tem que os outros não têm?

T: O aluno sabe exatamente o que ele tá fazendo.

Pesq.: Isso é diferente?

T: Sabe exatamente o que ele tá falando, não exatamente o que ele tá fazendo, mas o que ele tá falando. Ele não sabe o que são verbos essas coisas né, com os nomes, assim como nas outras também no começo a gente não fica, mas o aluno sabe o que ele ta falando e por que ele tá falando, ele tem controle. Ele tem controle da situação, nas outras ele simplesmente repete o que é passado e entende o que é passado pra ele né. Ah, com mímica, essas coisas,

mas você dá margem a uma má interpretação de alguma coisa de vez em quando né, já que só se fala inglês o tempo todo, desde a primeira aula.

Pesq.: Na pergunta 14, a pergunta foi assim: “Você acredita que a aprendizagem de gramática é mais eficiente quando ela é ensinada separadamente, ou seja, quando se destina um momento da aula para o ensino de alguma regra? Por quê?” Você disse que não exatamente, que o ensino de gramática sem que nomes sejam citados através de modelos tem se mostrado bem eficaz. Então, você acha que esse não citar nomes, que é você ensinar gramática de uma maneira indireta, sem mostrar pro aluno qual o nome da coisa que ele está estudando, você acha que é...

T: Mais eficiente.

Pesq.: Você não cita nomes né, você não fala a nomenclatura gramatical, o nome do tema gramatical do dia, por que você acha que os alunos aprendem melhor, sem saber os nomes?

T: Porque eu sigo a metodologia do lugar onde eu trabalho, a metodologia é essa.

Pesq.: Mas você particularmente, você acha que o aluno aprende melhor quando ele não sabe o nome do que ele tá estudando?

T: Ele não fica preso a nomes. Ah, eu preciso saber o que que é o *present perfect*, eu preciso saber o que que é o *present continuous*. Ele sabe o que ele quer falar, ele aprende a se expressar de acordo com aquilo que ele quer dizer, eu quero dizer que eu estudei em tal lugar, mas o tempo não é, não importa quando que ele estudou. Então ele aprende pra dizer que ele estudou em tal lugar sem eu ensinar tempo, ele usa tal estrutura, se ele quer mencionar a época em que ele estudou então ele usa outra estrutura, mas sem dizer o que é o que.

Pesq.: Aí na 15, você falou que ensinar uma nova língua implica também em ensinar sua gramática.

T: Não existe você ensinar um idioma sem ensinar gramática, não existe frase sem verbo.

Pesq.: E aí você disse também que acreditava que o ensino de gramática deveria ser de forma implícita, que há certo preconceito contra a palavra gramática e se você ensina sem citar nomes não o pensamento do ensino cansativo. Então no caso, esse ensino implícito de gramática é esse que você tá falando sem citar os nomes?

T: Huhum.

Pesq.: Isso é ensinar gramática de forma implícita, sem contar pro aluno...

T: O nome. Explica pra ele o que é sem dizer o que é.

Pesq.: Mas você acha que quando você explica pra ele o que que é, não explícito isso?

T: Sem usar o nome, você não usa o nome da gramática. Eu não to deixando explícito que é isso.

Pesq.: Por exemplo, eu falo assim: quando os pronomes forem...

T: Eu não uso pronome.

Pesq.: Como você faz pra explicar que com he, she e it você tem que colocar o “s” no presente?

T: Com as pessoas.

Pesq.: Com as pessoas he, she e it você tem que colocar, o aluno cometeu um erro aí você fala, quando as pessoas forem he, she ou it.

T: Eu não falo assim, eu faço a aplicação da pirâmide. Ela trabalha, she works, olha lá, vamo lá, como é que é trabalhar to work. Eu trabalho, I work, você trabalha, you work, ela trabalha, she works. Eu faço o aluno se corrigir.

Pesq.: Porque que ele sabe que quando é ela é works?

T: Porque a gente já fez a leitura de vários exemplos no livro.

Pesq.: E ele não perguntou por que quando é he, she ou it é works, tem esse “s”.

T: Se ele perguntar é porque é.

Pesq.: Não explica por que é, não explica a regra.

T: Porque é ele ou ela, quando é ele ou ela põe isso, pronto.

Pesq.: Então, aí foi uma explicação agora. Quando for ele, ela ou ela pra animais e coisas usa o “s”. Essa explicação não é algo explícito?

T: Se você vê dessa maneira quando eu tenho que dizer desse jeito é. Mas, normalmente a gente não precisa dizer.

Pesq.: E você pensa que é implícito porque você não precisa dizer o nome dessa regra. Por exemplo, hoje eu vou explicar pra vocês a colocação, como que é a conjugação verbal de acordo com os pronomes. Se os pronomes forem I, you we e they você vai utilizar os verbos dessa forma no presente. Se os pronomes forem he, she ou it você vai conjugar os verbos dessa forma no presente, acrescentado o “s”. Isso seria uma explicação explícita (a explicação já é algo explícito).

T: Exatamente.

Pesq.: Mas se eu só dizer que quando for ele ou ela coloca o “s” aí você não acha que é explícito.

T: Porque normalmente a gente não diz, porque geralmente vem a explicação e o aluno fala e a gente vai fazendo frases e o aluno vai seguindo o modelo, sem necessidade de você ficar explicando, por causa da modelagem, por causa dos exemplos que ele tem.

Pesq.: Qual é a sua visão sobre o erro? O que ele representa? Quando um aluno erra o que isso representa?

T: Ele, às vezes é distração dele.

Pesq.: Mas como que você enxerga o erro? Como positivo ou como negativo?

T: Como positivo.

Pesq.: Por quê?

T: Porque quando um aluno erra e tem outro aluno que sabe, ele vai perceber o erro. E dentro de um grupo onde você tem várias pessoas, o erro do outro ajuda a fixar o conteúdo, as pessoas aprendem com o erro do colega.

Pesq.: E qual é a sua reação quando um aluno fala ou escreve alguma coisa errada?

T: Quando ele fala alguma coisa errada dentro da sala de aula a gente aplica a pirâmide pra fazer a correção com todo mundo. Todos os alunos, a gente não expõe o aluno. Dentro da correção de alguma tarefa a gente faz os comentários necessários.

Pesq.: Como seria essa correção do erro, é direta ou indireta? É indireta porque não é voltada para aquele aluno que errou?

T: Se eu percebo, por exemplo, eu to fazendo um trabalho em uníssono e eu percebo que um aluno falou she works, é she work, então eu falo, gente vamo lá. Às vezes eles nem sabe quem foi que errou, eles nem sabem porque tão, eles sabem que alguém errou, mas eles não sabem quem. O professor tá prestando atenção nos alunos e as turmas não são grandes, então você consegue isso. Faz a correção com todo mundo, reforça pra quem já sabe, explica pra quem não sabe.

Pesq.: Então, isso é bom porque...

T: Porque é uma oportunidade de outras pessoas aprenderem.

Pesq.: Você disse que a habilidade da língua que os alunos têm mais dificuldades pra desenvolver é a compreensão auditiva, é o listening.

T: Huhum.

Pesq.: Porque eles têm pouco contato, então você considera que essa seja a habilidade mais difícil de aprender.

T: Huhum.

Pesq.: E a fala? Você acha que eles têm dificuldade em desenvolver a fala?

T: Depende do aluno, mas como a metodologia é muito voltada pra conversação, eles não tendem a ter muita dificuldade, porque eles são ensinados desde a primeira aula a falar, a se expressar. Então, se eles se dedicarem e seguir a metodologia como tem que ser, com preparação de aula, fazendo tarefa, né, fazendo as coisas da maneira como tem que ser, eles

não vão ter problema pra se expressar. Acho que cada pessoa é diferente, tem aluno que tem mais ou menos fluência, mas eles conseguem se expressar.

Pesq.: Por que você acha que a fala é a habilidade mais importante da língua?

T: Se precisar entrar em contato com alguma empresa ou vai viajar, precisa entrar em contato com o hotel, você vai entrar por telefone, depois em um segundo momento de repente, você contata através de um e-mail ou alguma coisa. Se você viajar vai precisar pedir informação na rua, você vai precisar conversar, você não vai ficar escrevendo bilhetinho. Se vai assistir um filme, alguma coisa, você vai ouvir, então de alguma maneira tem a haver com a fala

Pesq.: Se tivesse que descrever suas aulas usando adjetivos ou um adjetivo, como descreveria?

T: Comunicativa.

Pesq.: É, você escolheu um adjetivo pra descrever sua aula...

T: Comunicativa.

Pesq.: Então você considera sua aula comunicativa por quê?

T: Porque o tempo todo os alunos precisam falar e precisam se expressar.

Pesq.: Você já ouviu falar de algum método comunicativo?

T: Comunicativo?

Pesq.: É como tem o método Neurolinguística Aplicada...

T: Não.

Pesq.: Tem o método audiolingual, que é o que o que o ((nome da escola)) usa.

T: Huhum.

Pesq.: Você já ouviu falar em Abordagem Comunicativa?

T: Não. Eu li algumas coisas, mas de alguma escola, alguma instituição específica, não.

Pesq.: Então, você considera sua aula comunicativa, porque a língua é presente na aula, os alunos se comunicam você...

T: Eles precisam se expressar.

Pesq.: Você sente que, você tem mais dificuldade para ensinar qual habilidade? A fala é a habilidade que os alunos têm mais dificuldades em aprender e a que você tem mais dificuldades em ensinar.

T: Porque não depende só de mim. Porque dentro da sala eu procuro falar em inglês, mas eles precisam de vocabulário, eu não faço mágica com vocabulário. Eles precisam estudar vocabulário pra eles conseguirem entender o que eles ouvem.

Pesq.: Huhum.

T: Eles que precisam praticar e ouvir o cd em casa. Eles que precisam da aula de música essas coisas, então a gente ta sempre estimulando, dando dicas, essas coisas, mas depende do aluno.

Pesq.: E depois da compreensão auditiva o que que você acha mais difícil ensinar, a leitura, a escrita ou a fala?

T: Talvez a fala, porque tem que ser uma coisa muito rápida, muito dinâmica, enquanto a escrita XXX. Muitas vezes acontece deles não se sentirem seguros quando tem que usar vocabulário novo, ah, eu vou falar isso, como é que fala aquilo.

Pesq.: Tem algum conteúdo que você acha mais difícil de ensinar? É dessas lições...

T: O *present perfect*.

Pesq.: E já apareceu, por exemplo, no livro 4?

T: Não, o *present perfect* é trabalhado no livro 5, livro 5 inteirinho. Tem muitas aplicações, tem muitos advérbios que são usados com ele (...)

Pesq.: E do livro 4, que conteúdo do livro você acha mais difícil dessas lições de input. Qual que você acha mais difícil de ensinar e que os alunos têm mais dificuldades. Por exemplo, aquelas *tag questions*.

T: Não, *tag questions*.

Pesq.: Eles não sabem que chama *tag questions*?

T: Eu comento, depois que eles já pegaram. Vamos fazer uma tag? Tag teacher, que que é tag? Aquela perguntinha no final. Ah, chama é tag? Huhum. Eu acho que no final do livro quando vem as *if clauses*.

Pesq.: Então você acha que é difícil explicar sem dar os nomes?

T: Dependendo do conteúdo é um pouquinho mais chato.

Pesq.: Mas é possível?

T: É possível.

Pesq.: Mas é bom?

T: É.

Pesq.: É melhor ensinar sem dar os nomes do que ensinar dando os nomes...

T: Huhum.

Pesq.: Mesmo que às vezes seja difícil, seja mais complicado.

T: Huhum.

Pesq.: Então é isso, são essas perguntas, muito obrigada viu, pela sua atenção, disposição.