



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

**DAQUILO QUE SABEMOS:
pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**

MIRELLE DA SILVA FREITAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
SETEMBRO/2013

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

**DAQUILO QUE SABEMOS:
pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**

MIRELLE DA SILVA FREITAS

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
SETEMBRO/2013

FREITAS, Mirelle da Silva. **Daquilo que Sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 111 p. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Freitas, Mirelle da Silva

Daquilo que Sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas / Mirelle da Silva Freitas – Brasília, 2013.

111 p.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: José Carlos Paes de Almeida Filho

1. Abordagem. 2. Metapesquisa. 3. Ensinar. 4. Aprender. I. Universidade de Brasília . II. Título.

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

DAQUILO QUE SABEMOS:
pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas

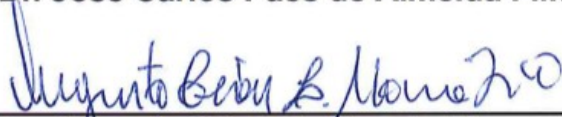
MIRELLE DA SILVA FREITAS

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. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (orientador) – UnB



Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho (examinador interno) - UnB



Profa. Dra. Rita de Cassia Barbirato (examinadora externa) - UFSCAR



Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães Reis (suplente) - UnB

BRASÍLIA/DF, 20 de setembro de 2013.

Dedico este trabalho a todos aqueles que valorizam o ensinar e buscam o aprender.

AGRADECIMENTOS

No meu caminhar
Valdeci (in memoriam) e Yolanda, meus pais,
me ensinaram o valor do ser.
Cleib Alex, meu irmão,
me fez perceber que podemos ser senhores de nossas vidas.
Lavínia, minha filha,
com sabedoria inocente me fez acreditar que querer é poder.
Carlos Eduardo, meu esposo,
com habilidade me apresentou os encantos da ciência.
José Carlos, meu orientador,
me mostrou que o conhecimento frutifica na humildade.
Augusto, meu professor,
desmistificou a metodologia, outrora tão assustadora.
Outros vieram, outros se foram,
numa incansável troca de marcas, num constante construir e reconstruir.
No meu caminhar,
infinitas trilhas a percorrer, tanto a aprender, tanto a agradecer.

Como trabalhadores que constroem um prédio a partir da planta, dos tijolos e da argamassa, os cientistas contribuem para uma edificação comum chamada conhecimento¹.

Cooper & Hedges (2009, p. 4)

¹ Like the artisans who construct a building from blueprints, bricks, and mortar, scientists contribute to a common edifice, called knowledge.

RESUMO

No intuito de delinear uma agenda da pesquisa aplicada no Brasil, especialmente no que se refere ao construto abordagem, este trabalho parte de uma perspectiva histórica dos estudos realizados sobre o tema no país desde a década de noventa. Para tanto, utilizou-se a metodologia da metapesquisa, sob o paradigma qualitativo, que possibilita o cruzamento de dados de diversos estudos interpretativos a fim de traçar um panorama do estado da arte e as práticas de sala de aula bem sucedidas (ou não), além de apontar novos caminhos para a pesquisa nacional. Inicialmente, foi feito um levantamento da produção acadêmica nos programas de pós-graduação brasileiros (LA), em seguida resenhou-se com sentido cronológico e de nucleação as pesquisas de linguistas aplicados brasileiros acerca de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, observando, especialmente, a teorização sobre a abordagem de ensino e aprendizagem de línguas. Este percurso permitiu identificar os pesquisadores brasileiros dedicados ao estudo dessa questão neste período, entre eles destacam-se Almeida Filho, Basso, Cavalcanti, e Leffa. Foram reunidos quarenta e quatro estudos, cujos dados foram analisados com o objetivo de condensar as informações neles contidas, proporcionando um panorama das pesquisas brasileiras sobre esse tópico, do tratamento dele na atualidade, bem como as perspectivas para desenvolvimentos futuros.

Palavras-chave: Abordagem. Metapesquisa. Ensinar. Aprender.

ABSTRACT

This study seeks to outline an agenda for applied research in Brazil, particularly regarding language learning and teaching approach. It starts from a historical perspective of the studies Brazilian researchers have carried out about this issue since the ninetieth decade until now. For this purpose, we employed the research synthesis methodology under the perspective of the qualitative paradigm, which enables us to cross-reference data from several interpretative investigations aiming to get an overview of the state of the art and the classroom practices, whether they successful or not; as well as to point out new paths to the national research agenda. First, we surveyed the academic studies produced in the Brazilian Applied Linguistics Post-Graduation courses. Then, we reviewed chronologically and focally the studies of Brazilian applied linguists about language acquisition/learning and teaching, namely, theories about language learning and teaching approach. The course of this research synthesis allowed us to identify the Brazilian researchers devoted to investigate this issue during this period of time, among them are Almeida Filho, Basso, Cavalcanti and Leffa. It totals to forty-four studies, of which data were analyzed in order to synthesize the information found in each of them, providing an overview of the evolution of the investigation about this topic in Brazil, its scientific treatment nowadays and future research priorities.

Keywords: Approach. Research Synthesis. Teaching. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – Linguística Aplicada e seus Objetos de Estudo.....	18
Figura 2.2 – Fatores Internos e Externos do Processo de Aprender e Ensinar Línguas.....	19
Figura 2.3 – Competência Comunicativa.....	28
Figura 2.4 – Modelo Ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas.....	29
Figura 2.5 – O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas.....	31
Figura 4.1 – Composição das Línguas Estrangeiras no <i>Corpus</i> Final.....	53
Figura 4.2 – Levantamento da Literatura – etapas 1 e 2.....	55
Figura 4.3 – Composição do <i>Corpus</i> da Metapesquisa.....	55
Figura 4.4 – Metodologia de Pesquisa Adotada nos Documentos Analisados.....	59
Figura 4.5 – Foco Verificado nos Estudos de Abordagem Analisados.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Metapesquisa X Estado da Arte.....	39
Tabela 3.2 – Taxonomia para Revisão da Literatura.....	42
Tabela 3.3 – Metapesquisa como um Processo de Pesquisa.....	43
Tabela 3.4 – Continuum da Metassíntese Qualitativa.....	46
Tabela 4.1 – Critérios para Inclusão/Exclusão de Documentos.....	52
Tabela 4.2 – Documentos Descartados.....	54
Tabela 4.3 – A Sala de Aula de Línguas.....	68
Tabela 4.4 – Panorama dos Estudos de Abordagem no Brasil.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
AELin	Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLA	/ Yázigí
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GT	Grupo de Trabalho
HELB	História do Ensino de Língua no Brasil
IEL	Instituto de Estudos Linguísticos (Unicamp)
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP)
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
MD	Material Didático
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
PPGI	Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários(UFSC)
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (UNB)
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UNB Universidade de Brasília
UNICAMP Universidade de Campinas
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Linguística Aplicada: origens e temas de pesquisa.....	2
1.2 A Universidade e a Pesquisa no Brasil.....	6
1.3 A Produção de Pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil.....	9
1.4 Contextualização, Justificativa, Objetivos e Pergunta de Pesquisa.....	13
CAPÍTULO II – TEORIA E TERMINOLOGIA.....	17
2.1 Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas – AELin.....	18
2.2 O Construto de Abordagem.....	21
2.3 Competência Comunicativa.....	26
2.4 A Operação Global de Ensino de Línguas – OGEL.....	29
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA METAPESQUISA.....	33
3.1 Paradigmas da Pesquisa Científica.....	33
3.1.1 Pesquisa Quantitativa.....	34
3.1.2 Pesquisa Qualitativa.....	35
3.2 Metapesquisa.....	37
3.2.1 Características Gerais.....	40
3.2.2 Tipos de Metapesquisa.....	44
3.3.2.1 Meta-análise.....	44
3.3.2.2 Metassíntese.....	45
3.2.3 Análise Documental.....	48
CAPÍTULO IV – A METAPESQUISA EM CURSO.....	51
4.1 Resenha do corpus.....	51
4.2 Classificação e Tabulação dos Dados.....	56
4.3 Análise e Discussão dos Dados.....	57
4.3.1 O Construto Abordagem no Cenário Nacional.....	58
4.3.2 Abordagens Investigadas nos Estudos Analisados.....	60
4.3.3 Abordagem de Autores de Material Didático.....	62

4.3.4 A abordagem na Formação de Professores.....	65
4.3.5 O Ensinar e o Aprender: gramatical ou comunicativo.....	67
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A.....	94
APÊNDICE B.....	100

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Uma parábola budista detalha a tentativa de alguns deficientes visuais em descrever um elefante. Ao sentir a tromba, um declara assemelhar-se a uma cobra; outro, ao sentir a orelha, afirma se parecer com um enorme leque; outro ainda, ao tocar as pernas do animal, assevera que é comparável a uma árvore, e assim por diante, até que decidem agrupar todas essas percepções. As afirmações de cada uma dessas pessoas se mostram válidas e relevantes, mas é a partir do momento em que as impressões individuais são combinadas que a imagem clara do animal emerge (Ireland, 1997, apud Finlayson & Dixon, 2008 p. 59).

Essa história evidencia a necessidade do diálogo para o entendimento do todo. Nesse sentido, recorreremos à parábola para ilustrar os encaminhamentos da pesquisa em LA no Brasil dirigida aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. O país conta com vários programas de pós-graduação que abordam a área de alguma forma. Esses, por sua vez, geram uma produção científica substancial e de qualidade, embora os resultados dessas pesquisas fiquem, não raro, isolados nas universidades em que foram produzidas. Pouquíssimas são as obras que buscam condensar os estudos desenvolvidos e disponibiliza-los para outros pesquisadores e professores em exercício, de forma a auxiliar o aperfeiçoamento da prática e a indicar os rumos para trabalhos futuros.

O resultado dessa postura pode ser observado na precariedade da agenda nacional de pesquisa em LA. Há agendas informais locais de programas que resultam em pesquisas dispersas e pesquisadores que não negociam entre si. Essa atitude acarreta comprometimento no avanço do conhecimento, bem como no investimento em pesquisa. As cobras, os leques e as árvores reconhecidos parecem não convergir de forma a possibilitar a visualização do elefante.

Diante deste cenário, propomos uma metapesquisa sobre o tema abordagem no ensino e aprendizagem de línguas. Essa metodologia possibilita a integração dos dados de diversos estudos, na busca por uma compreensão sobre o tema que

transcende as conclusões dos estudos individualmente, ao passo que preserva as especificidades de cada um deles. A metapesquisa procura, através da sistematização e cruzamento de dados de vários estudos, desenvolver e aprimorar teorias .(vide capítulo 3).

Neste ano completamos vinte anos do início dos estudos de abordagem no Brasil, reconhecemos esse tópico como ímpar no processo de ensinar e aprender línguas, o que nos motivou a escolhê-lo para demonstrar os processos envolvidos na implementação de uma metapesquisa. O intuito é sugerir uma metodologia para realização deste tipo de estudo no país, além de disponibilizar para comunidade acadêmica e para os professores em serviço e pré-serviço informações e perspectivas sobre o construto de abordagem que podem orientar a prática e apontar caminhos para futuras pesquisas. As perguntas de pesquisa e os objetivos são detalhados na subseção *1.4 Contextualização, justificativa, objetivos e pergunta de pesquisa*.

Na sequência, discutimos o surgimento do termo Linguística Aplicada e seus temas de pesquisa contemporâneos.

1.1 Linguística Aplicada: origens e temas de pesquisa

O termo Linguística Aplicada, em inglês, foi usado pela primeira vez no periódico *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, da Universidade de Michigan nos Estados Unidos, em 1948 (TUCKER, s.d.). Os assuntos tratados pela LA da época eram principalmente aqueles ligados ao ensino de línguas e orientados para a prática.

Contudo, foi nos anos 50 que começou a corrida para o estabelecimento de programas de pós-graduação. A partir dessa década a área de Linguística Aplicada vivenciou notável expansão, e hoje já figura entre domínio de programas inteiros, de áreas de concentração em programas de abrangência maior, como linhas de pesquisa e disciplinas mesmo mantidas na academia, tanto em nível de pós-graduação quanto de graduação em vários lugares no mundo (DAVIES, 2007). No Brasil, entretanto, não é ainda comum a existência de disciplinas de LA nos

currículos de graduação em Letras. Nos poucos casos em que são ofertadas no catálogo, elas compõem geralmente o núcleo de disciplinas optativas.

Seguindo seu curso de desenvolvimento, em 1964, foi fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada – AILA, uma organização não governamental, que conta atualmente com mais de oito mil membros ativos (dados da AILA, s.d.). Seu processo de ampliação continuou, pois além dessa associação internacional existem outras nacionais em diversos países. No Brasil, Gomes de Matos (s.d.) destaca que o início da LA foi caracterizado por iniciativas de “caráter pessoal e atividades institucionalizadoras” e marcado por ações pioneiras de pessoas como o próprio Gomes de Matos, Celani, Staub, Cintra, Mattoso, Barbosa e Schmitz.

Entre os feitos importantes da LA no Brasil, dois se destacam: (i) a criação do pioneiro Centro de Linguística Aplicada – CLA/Yázigi, em 1966, liderada pelo Professor Gomes de Matos, cujo objetivo era fazer chegar aos professores informações importantes para a prática em sala de aula. Suas atribuições incluíam a pesquisa sobre metodologia, a elaboração de materiais didáticos e manuais para professores, e a realização de seminários em várias capitais brasileiras; e (ii) a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - LAEL/PUC-SP, entre seus idealizadores estavam a Professora Maria Antonieta Alba Celani e o Professor Geraldo Cintra (POLIFEMI, 2010).

Outro fato relevante no percurso de expansão da LA no país foi a fundação, em Recife, em 1990, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB tendo agora como líderes os professores Cavalcanti, Almeida Filho, Gomes de Matos, Kleiman e outros.

Alguns autores (CAVALCANTI, 1986; ALMEIDA FILHO, 2007; DAVIES, 2007) constataam que durante muito tempo a LA foi vista como aplicação da Teoria de Linguística Geral, inicialmente mais voltada para os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Hoje, no entanto, a área de LA é identificada como uma área extremamente produtiva que abriga várias disciplinas aplicadas no âmbito da Linguagem (PAIVA et al., 2009).

No campo da LA (no feixe de disciplinas aplicadas de que se compõe) existe uma relação entre a experiência prática e as proposições teóricas no que tange ao

desenvolvimento e direcionamento das pesquisas. Essa característica a distingue de outras ciências cujo marco inicial é a teoria. Davies (2007) afirma que ela se dedica a questões que são consideradas preocupantes pela sociedade. Neste caso, procura intervir, formar, explicar e mesmo resolver problemas percebidos em diferentes contextos sociais.

Os linguistas aplicados, ao buscar soluções para os problemas mencionados no parágrafo anterior, voltam-se para a ciência de contato que se mostre mais adequada. De acordo com Almeida Filho (2007, 2013) é a partir da segunda metade da década de 80 que a percepção do objeto de estudo da LA se expande sugerindo que ela seja interdisciplinar pela variedade de áreas aplicadas e pelas ciências de contato com que interage. O autor, contudo, destoa dos seus contemporâneos ao rejeitar a etiqueta de interdisciplinar e mesmo indisciplinar com que eles jogam afirmando ser a área basicamente disciplinar por exercer sempre a pesquisa numa área específica disciplinar que acumula organicamente teoria sobre o seu objeto para, em seguida, abrir-se a outras, como ocorre sempre com todas as disciplinas estabelecidas no quadro das ciências.

Paiva et al. (2009) pondera que atualmente há um consenso de que “a linguagem como prática social” (p. 25) é objeto de investigação da LA. Almeida Filho (2007, p. 16) corrobora essa interpretação ao defini-la como uma “área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social”. Assim, a LA volta-se para diferentes áreas aplicadas de conhecimento no âmbito da Linguagem, mas mantém focos específicos em questões ligadas à Tradução; Ensino e Aprendizagem de Línguas; Lexicologia e Terminologia Aplicadas; Distúrbios da Comunicação; e Relações Sociais Mediadas pela Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2007, 2008).

Esse naipe de disciplinas aplicadas (que pode confundir-se como interdisciplinar) se justifica em razão do seu objeto de pesquisa, as questões de linguagem envolvendo fatores como os educacionais, sócio-interacionais, psicológicos, culturais, políticos, econômicos, empresariais, de planejamento de políticas, bem como os de estrita ordem linguística (ALMEIDA FILHO, 2013).

A página da AILA informa que aspectos linguísticos, competência comunicativa, aquisição de língua materna e segunda língua, patologias da

linguagem, linguagem e comunicação nas sociedades compõem as questões caracterizadoras da área. Cook (apud. PAIVA et al., 2009) propõe três áreas gerais capazes de abrigar todas as atividades da LA: (i) linguagem e educação; (ii) linguagem e trabalho e leis; e (iii) linguagem e informação e efeitos.

Paiva et al. (2009) faz um levantamento das pesquisas nacionais e internacionais em LA no período de 1996 a 2006. São analisados sete periódicos internacionais e cinco nacionais, totalizando 1.446 artigos internacionais e 691 nacionais visando obter uma visão geral da área. Não obstante, reconhece a possibilidade de haver falhas nos resultados em função da metodologia utilizada, que incluiu técnicas de leitura, leitura dos resumos e busca por palavras chave.

Na pesquisa internacional os temas mais recorrentes foram ensino e aprendizagem de línguas, aquisição de segunda língua e análise de interações orais, nesta ordem. No âmbito nacional obteve-se no levantamento a seguinte pauta: a análise do discurso, metodologia de ensino de LE e formação de professores e aquisição de segunda língua, mas parte substancial da produção brasileira foi agrupada como “não classificada”, dentre estes trabalhos estão questões sobre ética e parâmetros curriculares, por exemplo. Constatou também que alguns dos temas relacionados pela AILA não aparecem nos periódicos nacionais (Ibid.).

Outro aspecto que chama atenção na produção nacional, que pode ser responsável pela quantidade de artigos “não classificados”, é o fato das pesquisas de Letras estarem distribuídas em diferentes fontes, algumas vezes como capítulos de livros inclusive. A terminologia Letras que muitas vezes caracteriza a área pela tradição mais longa da Literatura, costuma abranger a Linguística Aplicada (sem, no entanto, reconhecê-la como área distintiva) e Linguística Geral, como afirma Almeida Filho (2007).

Com relação às teorias de suporte, não foi possível identificá-las na maioria dos trabalhos tanto internacionais, como nacionais. Por outro lado, quanto à metodologia de pesquisa, observou-se o predomínio da pesquisa experimental nos trabalhos internacionais e do estudo de caso na produção nacional, nos dois casos seguidos pela pesquisa bibliográfica (Paiva et al., 2009). Esses dados demonstram diferentes concepções de pesquisa nos dois contextos. Além disso, evidenciam o quanto a pesquisa brasileira pode enriquecer a pesquisa em LA mundialmente.

O campo da pesquisa em LA é vasto, conforme mencionado anteriormente, tem caráter disciplinar que, pela natureza complexa das questões que envolvem o uso da linguagem na prática social real, sugere a prática interdisciplinar, e é nessa diversidade que reside o atrativo da área. O foco de estudo sendo questões de aprendizagem e uso da língua já a torna diversa e exige o diálogo constante de sua base teórica com outras disciplinas da Linguagem e mesmo com outras ciências. Cabe à LA mais do que a percepção do que ela tem a oferecer, a busca contínua pelo que a sociedade necessita e indica (LEFFA, 2001).

Conforme argumenta Davies (2007), o que chama atenção na LA é a atividade de teorização que se move da prática para a teoria, a circulação nestes dois contextos oferece espaço para explicação e para a ação. Pouco mais de sessenta anos após o primeiro uso do termo Linguística Aplicada, a área continua em crescimento e expansão dos temas estudados, e seus conhecimentos contribuem tanto para a ciência quanto para a sociedade.

A próxima seção trata da criação da universidade e da tradição de pesquisa no Brasil.

1.2 A Universidade e a Pesquisa no Brasil

A universidade brasileira foi criada muito tardiamente devido, em parte, ao processo de colonização, no qual a metrópole exercia um monopólio tanto comercial quanto educacional. Dessa forma, a universidade no Brasil foi por um longo período a Universidade de Coimbra, e essa atendia somente à elite (FIORIN, 2006).

Por meio do Decreto 6.283 de 25 de janeiro de 1934 a Universidade de São Paulo (USP) é instituída oficialmente. Entre suas faculdades destacava-se a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), que deveria abrigar à época outros cursos além dos de filosofia, letras e ciências humanas, como os cursos de matemática, de física e de química, que também eram vinculados a ela.

A orientação da Reforma Francisco Campos², vigente à época, era para que

² Primeira reforma educacional de caráter nacional, instituída em 1931, levou o nome do Ministro da Educação e Saúde à época. Essa reforma atribuiu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior; estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência

as Faculdades de Filosofia se ocupassem primeiramente da formação de professores secundários, deixando em segundo plano a pesquisa. Vale apontar o desacerto neste ponto entre formação e pesquisa, hoje inalienáveis no movimento de formação de professores. Entretanto, os idealizadores da FFLCH a conceberam como o núcleo central da universidade, responsável por ministrar todas as disciplinas básicas e também por desenvolver a pesquisa. Já as disciplinas para a formação de professores estariam sob a responsabilidade dos Institutos de Educação. Dessa forma, os estudantes da Faculdade de Filosofia teriam conhecimentos substantivos sobre línguas e aqueles que se interessassem pelo magistério deveriam procurar o Instituto de Educação para estudos visando à licenciatura (SCHWARTZMAN, 2001).

Criada a universidade no Brasil, passou-se algum tempo até que os cursos de pós-graduação *strictu-senso* fossem institucionalizados. Contudo, no que diz respeito à grande área designada como Letras, a implantação dos Cursos de Letras na década de 30 trouxe consigo a pesquisa nesta área. Na USP, por exemplo, as linhas de pesquisa seguiram a orientação pedagógica das universidades europeias, já que os primeiros professores dessa instituição foram recrutados na Europa (FIORIN, 2006).

Na década de 50, a Lei 1.310 de 15 de janeiro de 1951 cria o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e marca a institucionalização da pesquisa no país. Neste ato o Estado assume explicitamente seu papel de apoio à produção científica, oficializando a função de patrocinador direto de pesquisas. No Capítulo I, Artigo 1º, a finalidade desse órgão é explicitada, sendo seu objetivo o de “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento”.

Dentre as atividades que competem ao CNPq destacam-se: (i) a promoção da investigação científica e tecnológica; (ii) o estímulo a realização de pesquisas científicas ou tecnológicas; (iii) o auxílio a formação e aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos; (iv) a cooperação com a universidade e as Instituições de

obrigatória e o ensino em dois ciclos: fundamental e complementar. Regulamentou o registro do professor, que deveria ter diploma das faculdades de Educação Ciências e Letras. Instituiu ainda que, dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados de tal faculdade, a apresentação do diploma seria condição necessária para a inscrição no Registo de Professores. (Fonte: www.helb.org.br / Linha do Tempo)

Ensino Superior (IES) no desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores; (v) o papel de articulador junto às instituições, no intuito de melhor aproveitar os esforços e recursos; e (vi) a sugestão, junto aos poderes competentes, de quaisquer providências consideradas necessárias à realização de seus objetivos (BRASIL, 1951).

Ainda no mesmo ano, em 11 de julho de 1951, o Decreto nº 29.741 cria a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual CAPES, cujo objetivo é "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". O Programa Universitário na CAPES é implantado em 1953, marcado pela contratação de professores estrangeiros, o estímulo a atividades de intercâmbio entre IES, a concessão de bolsas de estudos e o apoio a eventos científicos (CAPES, s.d.).

Seguindo sua história no âmbito da pesquisa, o ano de 1965 marca a pós-graduação, pois nesta data são classificados 27 cursos no nível de mestrado e 11 no de doutorado. O Decreto 86.791 de 1981 reconhece a CAPES como responsável pelo Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cabendo a ela acompanhar e avaliar esses cursos. A partir de 2007 ela passa a fomentar também a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. O Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009 consolida essa atribuição, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, s.d.).

Especificamente na LA, 1970 é considerado um marco no país, pois é fundado nesse ano o primeiro Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na PUC-SP, atualmente denominado Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. O objetivo principal desse programa, na sua criação, era preparar professores de línguas para a docência no ensino superior (HELB, s.d.). Em 31 de março de 1971, ele é reconhecido pelo CNPq como centro de excelência e, posteriormente, credenciado pelo CFE em 23 de setembro de 1973. Dez anos depois da implantação do mestrado, em 1980, é criado, nessa mesma universidade, o programa de doutorado que foi credenciado em 05 de maio de 1983 (PUC-SP/LAEL, s.d.).

Seguindo essa tendência, é criado em 1971 o Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários – PPGI/UFSC, a época com o nome de Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, credenciado pelo CFE em 1976. O Curso de Doutorado na área de Língua Inglesa e Linguística Aplicada foi aprovado pela UFSC em abril de 1986 e iniciou suas atividades em 1987 (PPGI/UFSC, s.d.).

Em 1986, surge o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Unicamp, sendo credenciado pelo CFE em 1992. Em 1994, é credenciado o curso de Doutorado em Linguística Aplicada. A partir do processo de avaliação geral da CAPES, triênio 2007/2009, o Programa de Linguística Aplicada IEL/UNICAMP recebe o conceito 6 (HELB, s.d.; UNICAMP/IEL, s.d.).

Em Brasília, o Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UnB é instituído em 2000, inicialmente concebido como Mestrado em Língua Inglesa. Porém, como o Departamento de Letras da instituição inclui o ensino de outras línguas estrangeiras, a proposta inicial foi redimensionada, se transformando em Mestrado em Linguística Aplicada. Um novo projeto foi aprovado pela CAPES em 2008, mas o PGLA manteve a AELin como área de concentração, dando início a uma nova e promissora etapa (HELB, s.d.; UNB, s.d.).

A fundação do programa da PUC-SP/LAEL foi um passo decisivo para a LA no contexto nacional, apesar de, naquele momento, a LA ainda ser vista como aplicação da Linguística. Esse Mestrado representou o início dos estudos teóricos da área no país buscando sustentar em teorias a prática do ensino de línguas, em contraposição ao ensino tradicional intuitivo observado até aquele momento, o que possibilitou a criação de uma vanguarda teórica em LA (HELB, s.d.).

Compreendidos os campos de atuação da LA e a orientação para pesquisa da universidade brasileira, direcionamos a discussão para a pesquisa em LA no país.

1.3 A Produção de Pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil

Após a fundação do primeiro programa de pós-graduação em LA na PUC-SP, outros surgiram e, conseqüentemente, a produção de pesquisa nessa área se

intensificou no país. Sua presença nos programas de pós-graduação nacionais aparece ora como cerne único do programa designado como de LA pelo nome, ora como área de concentração ou ainda como linha de pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2007b).

O mesmo autor (Ibid.) identifica que até o ano de 2007 o país tinha sete programas de pós-graduação denominados LA (LAEL-PUC/São Paulo, UNICAMP/Campinas, UFRJ/Rio de Janeiro, UnB/Brasília, UNISINOS/São Leopoldo, UECE/Fortaleza e UNITAU/Taubaté). Doze programas mantinham a LA como área de concentração (UFBA/Salvador, UFMG/Belo Horizonte, UFF/Niterói, UFU/Uberlândia, UFRN/Natal, UCPEL/Pelotas, UFSM/Santa Maria, UNESP/São José do Rio Preto, UFSC/Florianópolis, UEL/Londrina, UFG/Goiânia e UFSCAR/São Paulo). Em onze programas a LA permanecia como linha de pesquisa (UFAL/Maceió, UFPE/Recife, UFPA/Belém, UEM/Maringá, UNESP/Araraquara, UNESP/Assis e quatro programas distintos na USP/São Paulo). De 2007 a 2012 mais duas universidades inseriram em seus programas a LA como linha de pesquisa, são elas a UFV/Viçosa e a UFES/Vitória (CAPES, s.d.).

Como no Brasil a LA faz parte da macro área Letras (Literaturas) e Linguística, os programas de pós-graduação em LA se filiam à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL. O Grupo de Trabalho – GT Linguística Aplicada abriga o sub GT de Ensino e Aprendizagem de Línguas, foco deste estudo, que busca oferecer subsídios para a prática pedagógica do ensino de línguas, através da problematização do contexto no qual o ensino e a aprendizagem ocorrem (ROTH ; MARCUZZO, 2008).

Observamos um percurso já trilhado no país acerca das pesquisas em LA. Moita Lopes (1996) destaca que somos um dos países que mais apresenta trabalhos em congressos internacionais, e que a maior parte da pesquisa feita aqui enfoca questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula. Nesse sentido, Davies (2007) evidencia que a LA é de grande valor para a AELin, visto que busca construir uma ligação entre a linguagem, o aprendiz e o contexto.

Apesar do representativo número de pesquisas produzidas, o desenvolvimento teórico-prático dos programas de LA parece não conseguir ir além do universo acadêmico e alcançar o mundo relativamente distante da sala de aula

de línguas, no qual a prática de aprender e ensinar se desenvolve (ALMEIDA FILHO, 2007b). Ao proceder ao levantamento de literatura sobre a área, apenas quatro grandes obras brasileiras foram percebidas com esse intuito no trepidante e produtivo século vinte. Os títulos e autores são: O Ensino das Línguas Vivas, de Carneiro Leão em 1935; O Ensino Científico das Línguas Modernas, de Schmidt, em 1935; Didática Especial de Línguas Modernas, de Chagas em 1957; Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, de Gomes de Matos em 1976 e Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, de Almeida Filho, publicado em 1993.

Observamos um contraste entre os linguistas aplicados, pesquisadores nos programas de pós-graduação citados, e a formação universitária, que sofre de severas limitações (ALMEIDA FILHO, 2007b). Se por um lado há pesquisadores de vanguarda, alguns até excessivamente distantes de suas corporações de professores comuns, por outro existe uma educação universitária desigual e deficiente em nível de graduação, incapaz de promover uma formação profissional adequada, esses dois mundos coexistem dentro da universidade, mas aparentemente não dialogam.

Esse descompasso entre a formação universitária e a evolução das pesquisas em LA é preocupante e demonstra a urgência em readequar as prioridades nas agendas nacional e regionais de pesquisa aplicada. O produto da pesquisa científica precisa ser acessível para que possa, de fato, impactar o ensino de línguas no contexto nacional, agregando valor e qualidade à sala de aula de línguas (Id., 2007).

Urge formar, nos cursos de licenciatura, educadores capazes de refletir sobre a sua prática, pois é na reflexão da prática sustentada no conhecimento teórico existente que o professor constrói sua carreira. Dessa relação prática-teoria-prática, sob um olhar reflexivo, derivará a capacidade do professor de modificar sua prática, agregando a ela mais qualidade e efetividade (Ibid., 2007, 2007b; ROTH e MARCUZZO, 2008).

Gomes de Matos (s.d.) ressalta ainda que “contribuir para o crescimento e diversificação da LA” não é suficiente. Testemunhamos a emergência em proceder a uma documentação e divulgação dos trabalhos desenvolvidos na área, incluindo os

sucessos, os desafios e os insucessos vivenciados. Nesse sentido, o papel dos programas de pós-graduação é tanto estratégico como decisivo.

Assim, o diálogo entre linguistas aplicados é essencial para viabilizar um mapeamento no campo da LA no país e elaborar uma epistemologia aplicada própria adequada ao contexto nacional. Resoluções políticas para abrir esse caminho seriam chave nessa transição. Roth e Marcuzzo (2008) argumentam que para a LA atender às necessidades da sociedade brasileira é essencial que se proceda a uma elaboração teórica local que entendemos ser do tipo condensadora, para aproveitar a produção nacional que se acumula isoladamente há décadas. Dessa forma, poderemos obter maior investimento para as pesquisas na área, bem como pleitear uma carga horária adequada no currículo universitário, ambos compatíveis com outras disciplinas do saber humano.

Almeida Filho (2007b, 123-124) acrescenta ainda que

aumenta a necessidade de explicitarmos modelos teóricos abrangentes sobre os processos de ensinar e de aprender novas línguas e de o fazermos em uma linguagem acessível ao grande corpo de professores. [...] Acentua-se a necessidade de tornar acessível e articulada a teoria que vimos produzindo em projetos de ensino e aprendizagem de línguas. [...] precisamos prosseguir com o levantamento da produção nacional dentro dos programas de pós-graduação que se ocupam da pesquisa aplicada.

Há muito a aprender uns com os outros. Os programas nacionais de LA ou nos quais há movimento explícito de pesquisa aplicada, seja em áreas ou linhas, precisam com urgência se reunir e unir forças para abrir espaços políticos e epistemológicos para sua floração e ótima fruição pelo país. Para que as pesquisas em LA desenvolvidas no país se revertam em contribuição para a sociedade devemos buscar meios para condensar esses estudos de AELin feitos nos diversos programas de pós-graduação Brasil afora, organizando-as cronologicamente, registrando sua metodologia de pesquisa e evidenciando seus resultados a respeito do processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Dessa maneira, apontar rumos factíveis para a pesquisa, assim como disponibilizar informações e perspectivas do processo aquisicional aos professores de línguas em serviço e pré-serviço, de forma a oferecer uma visão geral dos caminhos evidenciados nas pesquisas para o sucesso da prática pedagógica. Com isso poderemos contribuir para uma atuação consciente desses profissionais,

fundamentada em teorias e pesquisas contemporâneas, e também indicar caminhos futuros da prática em sala de aula e da pesquisa aplicada.

Ao intensificar o diálogo entre universidade e sociedade favorece-se o intercâmbio entre pesquisadores e professores. Conseqüentemente, o desenvolvimento teórico advindo da pesquisa pode se tornar acessível aos professores em serviço e pré-serviço, permitindo que a reflexão teoria-prática se desenvolva e, por conseguinte, que os anseios e necessidades da sociedade sejam respondidos.

Dito isso, a discussão segue ponderando sobre o contexto, a justificativa, os objetivos e a pergunta da pesquisa que fomentaram este estudo.

1.4 Contextualização, justificativa, objetivos e pergunta de pesquisa

Este estudo se propõe a realizar uma pesquisa no sentido de socorrer alguns questionamentos fundamentais acerca do contexto de aquisição de línguas, mais especificamente sobre os estudos de abordagem do ensino de idiomas. Procura levantar, analisar e combinar informações de diversas pesquisas brasileiras, categorizar e sistematizar o conteúdo selecionado para análise, resultando numa produção teórica sobre as diversas visões presentes na literatura brasileira da área, evidenciando-a para a comunidade em geral, de forma a buscar uma aproximação entre o mundo acadêmico e o universo da sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho, ao desenvolver uma metapesquisa sobre os estudos de abordagem, é possibilitar a familiarização com os pesquisadores brasileiros e suas pesquisas e, ao mesmo tempo, oportunizar um método para desenvolver metapesquisa e fazer uma cronologia sobre do tema no desenrolar da história do ensino de línguas no Brasil, de forma a facilitar o acesso a esses estudos por parte dos professores que estão atuando nas salas de aula. Ao detalhá-lo em objetivos específicos amplia-se o escopo para os quatro itens que se seguem:

- evidenciar a importância de disponibilizar as pesquisas em LA produzidas no país para as comunidades acadêmica e profissional em serviço;
- sugerir uma metodologia para realização de metapesquisas em LA;

- disponibilizar informações e perspectivas a respeito do tema de pesquisa eleito para servir de foco exemplar, isto é, o conceito de abordagem no processo aquisicional.
- apontar o estado da arte para o tema focal e possíveis rumos para pesquisas futuras, possibilitando o delineamento de uma agenda nacional de pesquisa aplicada;

No intuito de discorrer criticamente sobre essas indagações e abarcar os objetivos descritos anteriormente, as seguintes perguntas de pesquisa são apresentadas:

- Como representar sinteticamente a produção de pesquisa aplicada no âmbito temático dos estudos sobre abordagem no Brasil?
- Como associar os apontamentos da pesquisa em abordagem com o estado de ensino de línguas nas escolas e universidades brasileiras?
- Como relacionar o estado da arte da pesquisa em abordagem a uma agenda brasileira de pesquisa em LA?

A história da universidade no Brasil, a vocação nacional para a pesquisa aplicada no âmbito geral e da Linguagem que aqui nos interessa sobremaneira, a linha do tempo da LA evidenciando sua origem e a evolução dos seus temas de pesquisa de cada época indicam a importância deste estudo, e do desenvolvimento de outros estudos similares de metapesquisa seguindo essa orientação.

Considerando o proposto por esta pesquisa, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução que evidencia o cenário nacional da pesquisa aplicada por meio de uma resenha histórica; contextualiza e justifica este estudo; e define os objetivos a serem alcançados. O capítulo 2, intitulado Teoria e Terminologia, discute as teorias que sustentam a perspectiva adotada neste trabalho sobre o construto de abordagem, em conformidade com publicações de pesquisadores nacionais e internacionais como Almeida Filho, Anthony, Basso, Borges, Richards e Rodgers, entre outros.

A metodologia é apresentada no capítulo 3. Nele, dispomos sobre os paradigmas da pesquisa, além de discorrer acerca dos princípios metodológicos, características e tipos de metapesquisa. Na sequência, o capítulo 4 se dedica a análise e a discussão do cruzamento dos dados levantados nos estudos que

compõem o *corpus* deste trabalho, ao mesmo tempo que descreve as etapas adotadas para o desenvolvimento desta metapesquisa.

O capítulo seguinte apresenta as considerações finais evidenciando os resultados e apontando possíveis rumos para pesquisas futuras. Como procedimentos formais, as referências e os apêndices encerram a composição deste texto.

O próximo capítulo deste estudo versa sobre as bases teóricas e a evolução nos estudos de abordagem.

CAPÍTULO II – TEORIA E TERMINOLOGIA

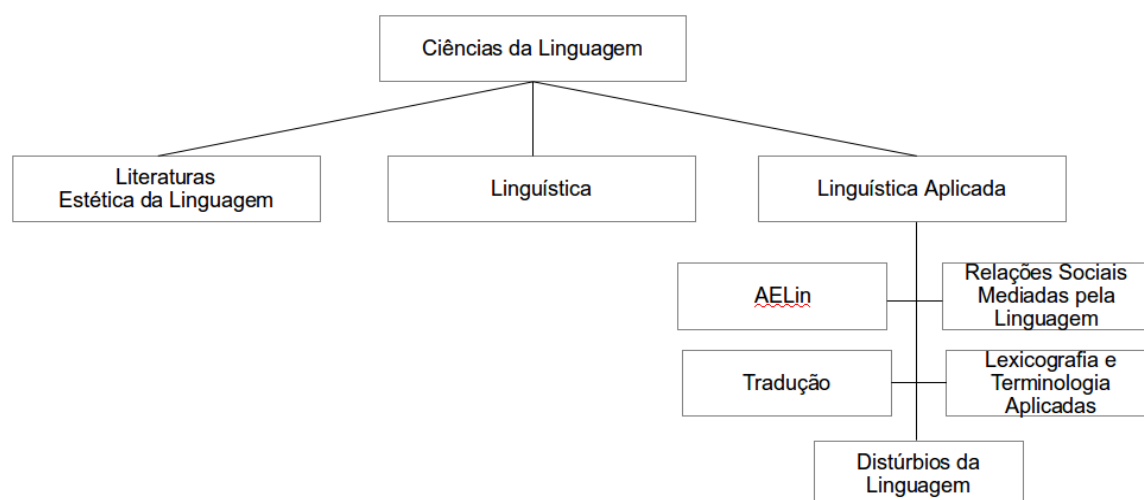
Ao longo dos anos, os professores de línguas têm adotado, adaptado, inventado e desenvolvido uma desconcertante variedade de termos no intuito de descrever as atividades nas quais eles estão envolvidos e as crenças que elas contém. Ao perceber isso Anthony (1963) publica um artigo seminal no qual propõe uma definição e uma hierarquia para os termos abordagem, método e técnica, que ele compreendia serem usados aleatoriamente até aquela época (ANTHONY, 1963).

Borges (2010, p. 412) retoma a questão sobre os termos e ressalta que a interpretação da “terminologia deve ser cuidadosa para viabilizar um avanço correto das discussões”. Neste sentido, este capítulo é ofertado no intuito de apresentar a terminologia adotada neste estudo, e esclarecer o sentido no qual cada termo é utilizado no desenrolar dele.

A tradição brasileira coloca sob o termo Letras diversos aspectos relativos à língua/linguagem. A compreensão adotada neste estudo, no entanto, é de que as Ciências da Linguagem (e não as Letras) fazem parte das Ciências Sociais e representam três áreas específicas a saber: (i) a Estética da Linguagem, orientada para literatura e Letras propriamente dito; (ii) a Linguística, voltada para descrição, composição e funcionamento da língua; e (iii) a Linguística Aplicada, cujo objeto de estudo é a linguagem em uso (ALMEIDA FILHO, 2008, p.30; 2007, p. 29-31). A Figura 2.1 ilustra a relação das áreas do saber anteriormente apresentadas e os objetos de estudo da LA, identificados na subseção 1.1.

Dentre os cinco objetos de estudo da LA apresentados na Figura 2.1, o estudo de Paiva et al. (2009) revela que grande parte das pesquisas desenvolvidas em LA no Brasil versam sobre a Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas. Contamos com pesquisadores de destaque na área, como Carneiro Leão, Gomes de Matos, Almeida Filho, Celani, Vieira Abrahão, Schmidt, Viana, Chagas, Paiva, Leffa, entre outros.

Figura 2.1 – Linguística Aplicada e seus objetos de estudo



Fonte: Adaptado de ALMEIDA FILHO, 2007 p. 30.

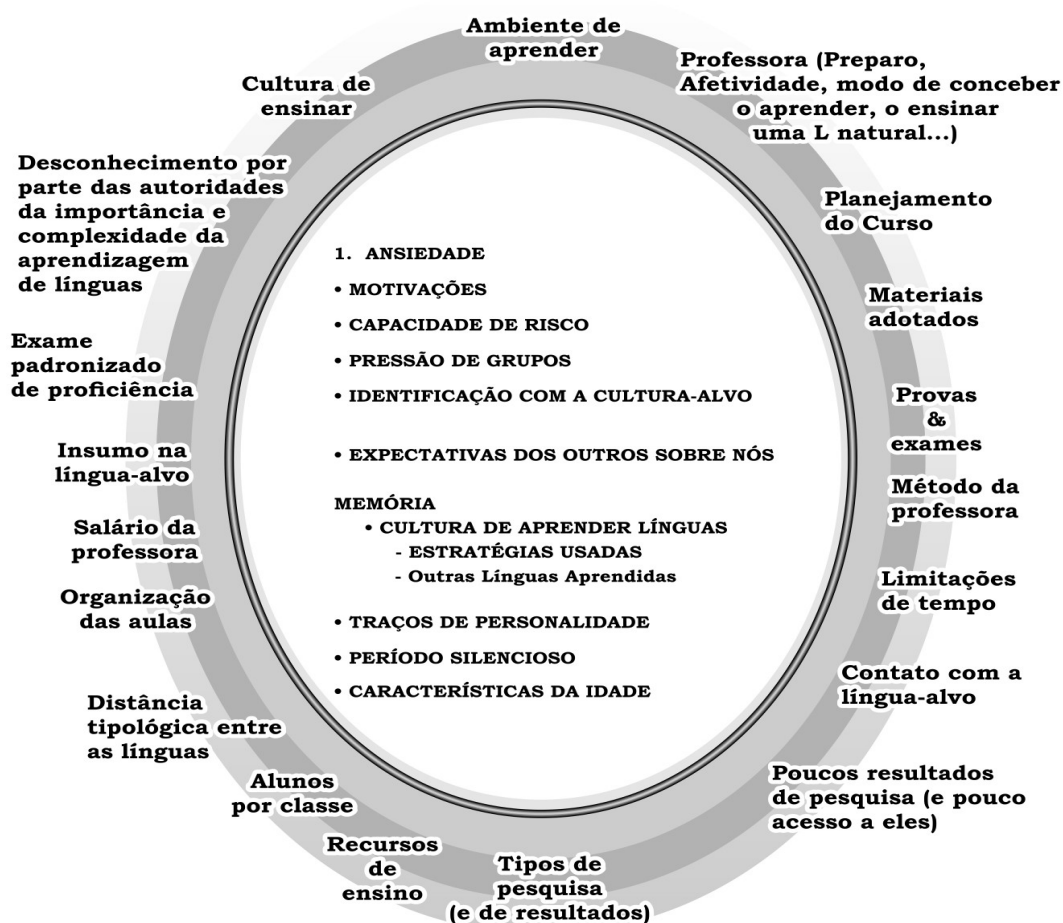
Neste arcabouço, o estudo ora apresentado lida diretamente com questões da AELin, a qual é evidenciada na sequência.

2.1 Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas – AELin

Subárea da LA, a AELin lida com “os processos complexos de aprender e ensinar línguas”, sejam elas, línguas de sinais – como LIBRAS; línguas maternas – também chamadas de primeira língua; línguas estrangeiras – aquelas percebidas como línguas de outros povos e culturas; ou segundas línguas – as que não representam a primeira língua aprendida pelo indivíduo, mas que constituem para ele uma língua própria (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 31). Para este estudo optamos por chamar de línguas todas aquelas que não representam a língua materna.

De acordo com Kumaravadivelu (2006b, p. 71), aprender e ensinar línguas é mais do que simplesmente aprender e ensinar línguas. Consoante com essa percepção, Almeida Filho (2007) ressalta que num cenário real de ensino e aprendizagem de línguas as atividades, ações, reações e relações são de significativa complexidade. Assim, aprender e ensinar línguas constitui um processo delicado que envolve inúmeras variáveis, intrínsecas e extrínsecas, como ilustra a Figura 2.2.

Figura 2.2 – Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2007, p. 18

Ao observar a Figura 2.2 é possível perceber que a aquisição, ou aprendizagem, de línguas depende de inúmeros fatores inerentes ao próprio aluno (motivação, pressão de grupos, estratégias de aprendizagem, traços de personalidade, idade etc), aos professores (abordagem de ensinar, crenças, competência profissional etc) e a terceiros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (livro didático, cobranças sociais, oportunidades de contato com a língua-alvo, regulamento da escola etc).

Pesquisadores ligados às questões da AELin identificam vários desses aspectos e buscam construir teorias que possibilitem compreender melhor esse processo e compartilhar experiências no sentido de contribuir com a construção de uma base teórico-prática capaz de tornar o aprender e ensinar línguas mais efetivo

(KRASHEN, 1982; ELLIS, 1994; SANZ, 2005; BARBIRATO, 2005; ALMEIDA FILHO, 1993, 2007, 2011)

Além dos aspectos mencionados, Unternbäumen e Araújo (2010, p. 82-83) ressaltam que o “componente cultural está intrinsecamente relacionando com a língua”, desta forma a nova língua deve ser apresentada associada a sua cultura acompanhante. Ao passo que o aprendiz desenvolve a capacidade de comunicação na nova língua deve “interagir, criando e compartilhando significados” com falantes (nativos ou não) da língua-alvo.

Diante de tamanha complexidade, o profissional dedicado ao ensinar e aprender línguas, caso não seja bem informado (ou preparado) pode suscitar distorções que resultam na não aprendizagem. Observa-se, portanto, que “na ausência de uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender línguas”, as ações se repetem, professores atuam respaldados por crenças e tradições. Consequentemente, reproduzem condutas de seus professores ou seguem o que veem sendo feito ao seu redor (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 19).

Para Sanz (2005), os pesquisadores no campo do ensino-aprendizagem de LE precisam explicar ambos, a natureza da linguagem e como a língua é adquirida, ou seja, o que é aprendido e como é aprendido, identificando características comuns encontradas nesse processo e ao mesmo tempo percebendo o papel desempenhado pelas diferenças individuais. A eles cabe identificar as características que explicam a grande variação encontrada no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, indubitavelmente, o contexto influencia esse processo

Neste cenário acentua-se a importância da AELin, seus estudos “provam-se capazes de fornecer excelente base teórica” para formação crítico-reflexiva dos professores de línguas, habilitando-os a desempenhar satisfatoriamente “seu papel na contemporaneidade” (UNTERNBÄUMEN & ARAÚJO, 2010, p. 99). Quanto mais explícito o aprender e o ensinar se tornam para o educador, melhor ele transitará entre a teoria e a prática para refletir sobre suas ações e tomar decisões acerca da rotina em sala de aula.

O construto abordagem figura entre os temas abarcados pela AELin. O marco inicial da discussão a esse respeito é o artigo de Anthony, em 1963. As bases

teóricas e a evolução dos estudos sobre abordagem no ensino de línguas são tratados na sequência.

2.2 O Construto de Abordagem

A história do ensino de línguas é marcada por períodos que são caracterizados pelo uso de termos idênticos em diferentes contextos e com diferentes significados, esse uso indiscriminado interfere na compreensão da própria LA como ciência. Atento a esse fenômeno, Anthony (1963) introduz uma discussão sobre o construto abordagem ao propor uma conceituação e uma hierarquia entre os termos abordagem, método e técnica, como mencionado no início deste capítulo.

Para ele (loc. cit.) definir e organizar hierarquicamente esses termos, limitando seu uso, se fez necessário a fim de evitar confusões, oriundas do uso indiscriminado da terminologia, para profissionais e pesquisadores envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas. Uma vez que, à época, ele observou a difusão de sobreposições terminológicas no campo da AELin.

A abordagem, segundo Anthony (1963), é um conjunto de pressupostos que tratam da natureza da língua e da natureza do ensino e aprendizagem de línguas, sendo então uma filosofia. Almeida Filho (1993) nessa perspectiva acrescenta que a abordagem envolve crenças, conceitos e pressupostos, e se situa no âmbito da teorização/reflexão, trata-se portanto de uma “força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações” (p. 35) do aprender e ensinar línguas.

O linguista aplicado Almeida Filho (1993; 2007) acrescenta à proposta de Anthony (1963) o termo metodologia, fundamentado na abordagem, abrange as ideias que justificam a prática, os princípios que orientam as ações visando ao ensino e aprendizagem, portanto relacionado à pedagogia. Assim, a hierarquia se recompõe figurando os termos abordagem, metodologia, método e técnica, respectivamente de cima para baixo.

O método também se fundamenta na abordagem. Traduz-se num plano para apresentação da linguagem, trata dos procedimentos, portanto, dentro de uma mesma abordagem podem estar contidos diversos métodos. Ele relaciona-se às

experiências com a língua-alvo em sala de aula, por conseguinte mais próxima do dia a dia da prática docente (ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1993).

A técnica refere-se às atividades propriamente ditas. Consiste em artifícios ou truques usados para alcançar o objetivo, essa depende diretamente do professor. As técnicas executam um método, que por sua vez é consistente com uma metodologia e, mais acima, com uma abordagem. Desta forma, há uma hierarquia de termos e deve também haver uma harmonia na relação entre eles (ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1993).

Abordagem é, conseqüentemente, um termo mais abrangente, abarca pressupostos teóricos sobre língua, linguagem, e ensino e aprendizagem, podendo oscilar quando variam esses pressupostos. Enquanto o método é mais restrito, contido dentro de uma abordagem (LEFFA, 1988 apud BORGES, 2009). A técnica, situada no último nível mais abaixo da hierarquia diz respeito às atividades da sala de aula propriamente ditas.

A discussão sobre terminologia não se encerra nesses três termos. Posteriormente, Richards & Rodgers (1982; 2001), acreditando que Anthony não confere a devida importância ao termo método, revisitam esses termos e optam por apresentá-los como método, abordagem, *design* e processo. Esses autores reorganizam a hierarquia proposta por Anthony e postulam o método como o termo mais acima na escala hierárquica. Assim a abordagem relaciona-se diretamente com *design* e com procedimento.

Nessa concepção, a abordagem ocupa-se das teorias sobre a natureza da língua/linguagem, e o ensino e aprendizagem de línguas. O *design*, lida com os objetivos gerais e específicos do método, o programa, as atividades, o papel do aprendiz, o papel do professor e o papel dos materiais didáticos. Enquanto o procedimento envolve aspectos relativos às técnicas, práticas e comportamentos observados na sala de aula em que determinado método é empregado.

Notamos que alguns aspectos da proposição de Richards e Rogers são um rearranjo da proposta de Anthony. Incluem-se novos termos, entretanto eles compartilham de significados com outros já existentes e explicitados. Todavia, a hierarquia e a descrição terminológica congruentes com a perspectiva adotada nesta pesquisa é a apresentada por Anthony e ampliada por Almeida Filho. De fato, é sob

o olhar dos pesquisadores brasileiros que o termo abordagem se distancia das discussões terminológicas e torna-se um construto mais abrangente, percebido na sua complexidade.

Outra percepção, chamada de pós-método, parte da concepção de que o conceito de método tem impacto limitado no ensino-aprendizagem de línguas. Considera a hipótese de que as necessidades, vontades, e situações de ensino e aprendizagem de línguas são imprevisíveis, sustentando-se nos princípios da particularidade, praticidade e possibilidade. Neste sentido, postula que, diante de tantas imprevisibilidades, não é possível preparar professores, há unicamente a chance de ajudá-los a desenvolver sua capacidade de lidar com essas variações em termos de conhecimento teórico e pedagógico (KUMARAVADIVELU, 2006).

No sentido de aprofundar os estudos sobre o pós-método, Kumaravadivelu (Ibid., p. 66-69) cita a estrutura tridimensional de Stern, a estrutura de prática exploratória de Alwright e a estrutura de macroestratégias dele próprio, embora os dois primeiros não rotulem seus trabalhos sob a alcunha de pós-método. Esses trabalhos representam, para ele, tentativas de transcender às limitações do conceito de método. A proposta do pós-método é que o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve ser construído pelos próprios professores considerando particularidades linguísticas, sociais, culturais e políticas.

Contudo, Beel (2003) ressalta que, mesmo a contragosto dos pós-metodistas, os métodos continuam e continuarão a existir, pois eles são organizadores do ensinar e aprender e atuam possibilitando a compreensão do que os profissionais de línguas fazem, além de possuírem um papel importante para auxiliar, direcionar e fortalecer esse fazer. Entendimento que congrega a compreensão adotada na pesquisa relatada nesta dissertação.

Retomamos o construto abordagem para evidenciar que, para efeito deste trabalho, ele é concebido como um

composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No

ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente (GLOSSA, s.d.).

Passados 50 anos da publicação do Artigo de Anthony ainda nos vemos diante de uma diversidade de métodos que por vezes se autodenominam abordagens. Entretanto, sob a óptica da abordagem como filosofia que norteia o ensinar e o aprender, os princípios que orientam a construção do programa de ensino e aprendizagem, e não diretamente os métodos e materiais aplicados dentro da sala de aula, consideramos haver duas abordagens a saber: (i) a gramatical, que tem como núcleo a estrutura, e (ii) a comunicativa, cujo cerne é a comunicação (CANALE & SWAIN, 1980, p. 2; ALMEIDA FILHO, 1993).

A abordagem gramatical é definida no GLOSSA (s.d.) como sendo:

constituída na percepção de língua como sistema de regras, esta filosofia de longuíssima tradição na história do ensino de línguas promove a organização do ensino a partir de uma sequência de pontos que supostamente avança do mais simples para o mais complexo contextualizados em textos e diálogos que ilustram os padrões linguísticos e dão base para exercícios de consolidação das estruturas da língua e do vocabulário. Em algumas das fases por que passou, propunha a tradução e a versão como prática útil da nova língua em estudo. Em outros momentos, essa abordagem propôs o ensino da nova língua mediado pela primeira, a prática automatizante de padrões selecionados e a explicitação de regras para serem memorizadas e aplicadas em exercícios rotinizantes. O dicionário e o livro de gramática são, portanto, instrumentos únicos e valorizados de trabalho. Os aspectos de pronúncia e os de entonação, este último em menor grau, são previstos em alguns dos métodos dessa abordagem. A relação professor/aluno tende a ser mais vertical, ou seja, o mestre representa a autoridade no grupo/classe que controla largamente o processo, iniciando turnos, solicitando produção e corrigindo erros com muita frequência.

Essa abordagem é organizada sob o prisma da forma, incluindo aspectos como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e o léxico. Enfatiza como estas formas podem ser combinadas para resultar em sentenças gramaticalmente corretas (CANALE; SWAIN, 1980, p. 2). Os métodos da gramática e tradução, da leitura e o audiolingual, são exemplos de metodologias em conformidade com a abordagem gramatical, pois, embora diferentes, compartilham da filosofia de ensino da língua pela gramática.

Na abordagem comunicativa, por sua vez, o programa é organizado a partir das funções comunicativas, sejam elas se desculpar, descrever algo ou alguém,

convidar, entre outras. A ênfase está na forma como a língua pode ser organizada de maneira a possibilitar ao indivíduo usá-la para expressar essas funções comunicativas adequadamente (CANALE; SWAIN, 1980, p. 2).

No Brasil, no final da década de setenta, surge o Movimento Comunicativista, propondo a abordagem comunicativa para o ensino e aprendizagem de línguas. Em 1977, o linguista aplicado Almeida Filho é o protagonista da primeira defesa de Dissertação sobre Abordagem Comunicativa focada no contexto brasileiro, feita na Europa, na Universidade de Manchester, Inglaterra (HELB, s.d.).

O resultado positivo de uma abordagem, em qualquer ambiente de ensino e aprendizagem, certamente depende da idade dos aprendizes, da natureza e extensão da sequência didática, das oportunidades de contato com a língua-alvo (fora e dentro da sala de aula), da formação do professor, entre outros fatores. A pesquisa indubitavelmente aponta para a necessidade de integração de atividades voltadas para o significado e para a forma nesse processo, mas, indiscutivelmente, aprender línguas é resultado da participação do aprendiz em eventos comunicativos (SAVIGNON, 1991, p. 269-271).

A abordagem comunicativa não exclui a importância da forma gramatical, outrossim aponta para o ensino contextualizado dela, atentando-se aos aspectos do discurso, das normas sociais e das estratégias de aprendizagem, como pode ser observado na definição ofertada pelo Glossário de Linguística Aplicada, ao elucidar que:

motivados pelo crescente interesse em se adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas e embalados por críticas ao estruturalismo audiolinguista, os apoiadores da abordagem comunicativa propõem que a experiência de adquirir mais do que aprender seja priorizada. O ensino não deveria ser pautado por critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma, e o significado e situações de uso é que inspiram o planejamento didático, a confecção ou escolha de materiais, a construção de experiências comunicacionais de aprender e modos interativos de avaliação da competência comunicativa na nova língua (GLOSSA, s.d.).

A abordagem comunicativa é influenciada pelos estudos sobre competência comunicativa que aparecem no cenário do ensino de línguas nos anos setenta com

a publicação de Hymes (*On Communicative Competence*), em 1972, ambos frutos de um descontentamento dos profissionais e pesquisadores com os resultados do processo de ensino e aprendizagem de línguas a época.

O construto de competência comunicativa é responsável por promover uma reflexão sobre a língua como comportamento social, colocando o foco no aprendiz. A gramática tem sua importância reconhecida, porém há um entendimento de que o aprendiz percebe a gramática de forma mais significativa quando a relaciona a necessidades e experiências comunicativas (SAVIGNON, 1991).

Assim, optamos por discutir o construto de competência comunicativa na subseção a seguir, no intuito de ofertar maior compreensão a respeito da abordagem comunicativa, que aparece fortemente na análise dos dados (vide capítulo 4).

2.3 Competência Comunicativa

O debate sobre as competências no campo da LA se iniciaram há cerca de quarenta anos, e ainda hoje o tema desperta inquietação entre estudantes e professores engajados no processo de ensinar e aprender línguas. Esse estado de desassossego se justifica, pois as teorias a respeito da competência comunicativa constituem um construto em formação.

Chomsky, em 1965, propõe o uso do termo competência, apresentando a dicotomia competência – desempenho. Para esse autor, a competência refere-se à capacidade inata do indivíduo de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de toda e cada frase de uma dada língua. O desempenho, por sua vez, relaciona-se ao uso, e é determinado pelo contexto no qual o falante da língua-alvo está inserido. Porém, estes estudos concebem um falante ideal ignorando os aspectos socioculturais inerentes aos contextos de uso da linguagem (HYMES, 1972).

Ao publicar o estudo intitulado *On Communicative Competence*, Hymes (1972) opõe-se a essa percepção chomskyana. Ele alega que a aquisição de língua ocorre dentro de um contexto social, desta forma valoriza a importância de observarmos o falante e o ambiente reais, e não os idealizados, como proposto por Chomsky. Segundo ele, a comunicação é imprevisível e o aprendiz de línguas deve se habilitar a lidar com esses ambientes de imprevisibilidade.

Em sua teoria, lança o termo competência comunicativa, que define como sendo uma dimensão da competência de uso de uma língua, que oportuniza ao falante transmitir e interpretar mensagens, e negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos. Assim, ele considera que a competência comunicativa é composta pelas competências linguística e sociolinguística, e abrange tanto o conhecimento linguístico quanto as regras sociais de uso (HYMES, 1972).

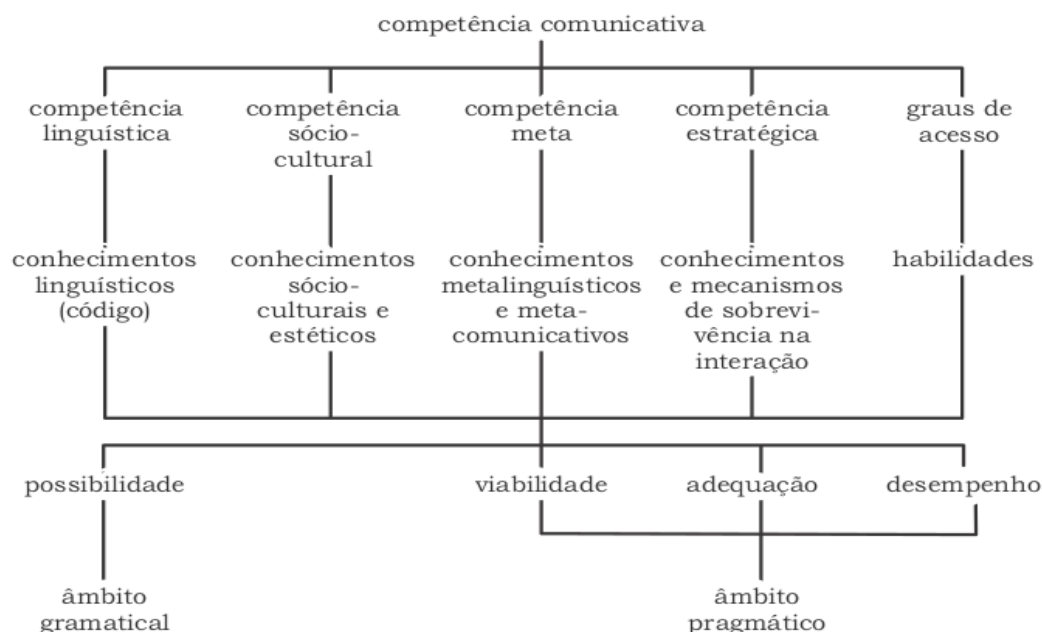
Por este prisma, a competência comunicativa sustenta conhecimento e habilidade linguísticos, incluindo conceitos como aceitação e adequação. Logo, um estudo sobre esse construto deve considerar variáveis como atitude, motivação, além de outros fatores socioculturais, pois, mais do que a precisão gramatical, deve atender-se a adequação ao contexto, sendo assim, a estrutura considerada correta pode não ser adequada à situação e vice-versa (Ibid.).

Canale e Swain (1980) retomam as discussões a respeito desse construto. Eles sugerem que a competência comunicativa se relaciona à teoria de ação humana e a outros sistemas de conhecimento. Então, a subdividem em: competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva, que correspondem respectivamente ao domínio do código; às regras socioculturais de uso e do discurso, às estratégias, e à capacidade de combinar formas gramaticais para tecer um texto coeso e coerente.

No Brasil, os estudos sobre as competências continuam, ora focando nos professores ora nos aprendizes (ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; CONSOLO, 2007; CUNHA, 2008; RIBEIRO, 2009). Em 1993, Almeida Filho (1993) apresenta uma representação englobando os estudos teóricos de Chomsky (1965), Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989), como mostra a figura 2.3 (ALMEIDA FILHO, 1993).

A comunicação, assim percebida, não é um mero processo linguístico, ela demanda outros conhecimentos associados à cultura e ao contexto social. Desta forma, “comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.9).

Figura 2.3 – Competência Comunicativa



Fonte: ALMEIDA FILHO, 1993, p. 9.

Por conseguinte, uma competência comunicativa adequada para os aprendizes requer uma compreensão do contexto sociocultural de uso da língua. Assim sendo, a seleção de materiais e métodos apropriados para o desenvolvimento dessa competência demanda entendimento das diferenças socioculturais nos estilos de aprendizagem locais, conseqüentemente, as inovações curriculares apenas serão alcançadas à medida em que esses materiais e métodos forem desenvolvidos localmente, com o envolvimento dos professores em serviço (SAVIGNON, 1991, p. 267).

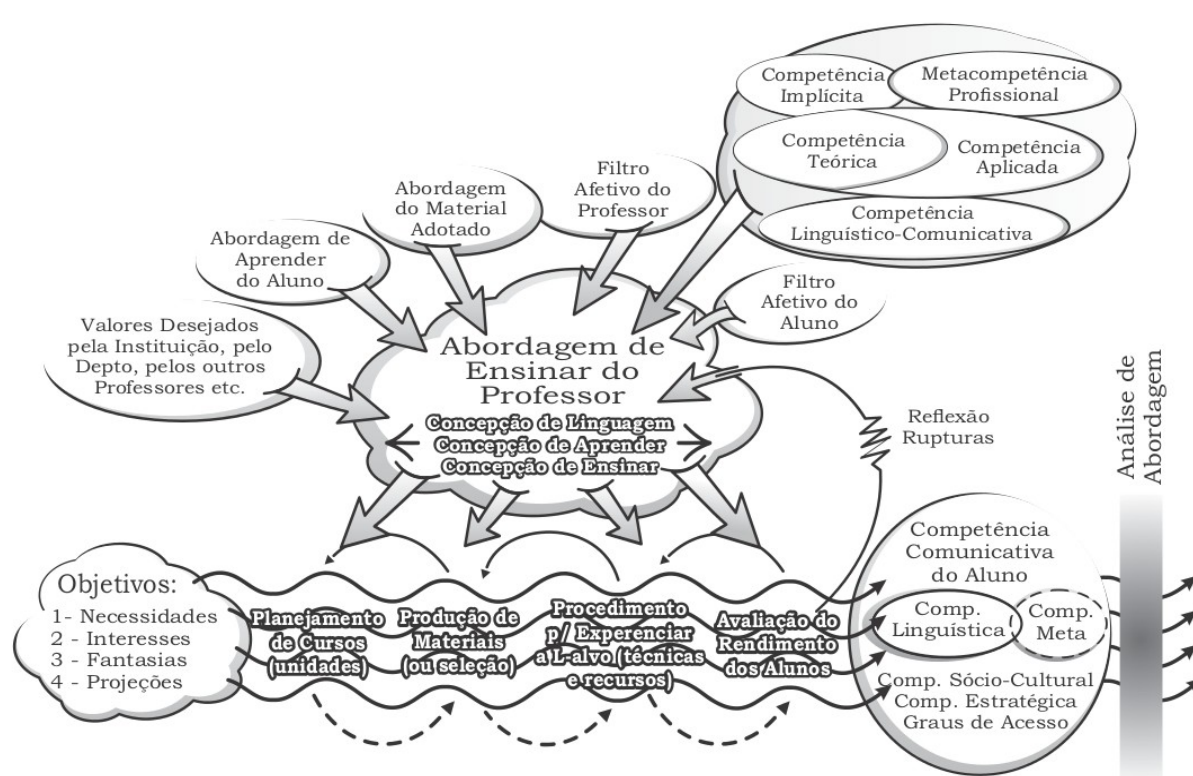
Compreendemos que o objetivo de uma teoria de competência é mostrar como o estruturalmente possível, o viável e o adequado se conectam para produzir e interpretar um comportamento cultural recorrente.

Revisitados os princípios da abordagem comunicativa e da gramatical, e da competência comunicativa, o construto abordagem é retomado a seguir, situando-o na OGEL.

2.4 A Operação Global de Ensino de Línguas - OGEL

Avançando a discussão, Almeida Filho (1993) representa graficamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas ao propor o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, Figura 2.4, no qual são contemplados os inúmeros aspectos envolvidos na sala de aula de línguas.

Figura 2.4 – Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2013 p. 36 - edição comemorativa (1ª edição em 1993)

Esse modelo ilustra os elementos envolvidos na sala de aula de línguas em sua complexidade. Além das competências e dos processos, compreende também as abordagens de alunos, professores e terceiros. Desta forma, envolve crenças, pressupostos, conhecimentos sobre o que é língua e linguagem, e aprender e ensinar uma língua nos diversos níveis e contextos, ou seja, a filosofia subjacente às ações que efetivamente ocorrem na sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993).

A abordagem é o que explica porque o professor ensina como ensina e o aluno aprende como aprende. Entretanto, há que se perceber que ela transita entre

o explícito e o implícito, influenciada pelo fatores internos e externos apresentados na figura 2.2. Mesmo sendo responsável por evidenciar as ações dos ensinantes e aprendentes, observa-se que nem sempre esse professor e/ou aprendiz tem consciência do porquê de suas práticas, que circulam entre o conhecido e o intuitivo (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ao retratar o universo complexo do ensinar e aprender línguas, o modelo da OGEL apresenta as materialidades da sala de aula (planejamento, produção de materiais, procedimentos e avaliação), que correspondem às ações diretamente ligadas ao fazer da sala de aula. Evidencia também os objetivos do ensino e aprendizagem, que, via de regra, se apoiam nas necessidades, interesses, fantasias e projeções relativas ao aprender e ensinar línguas. Apresenta as competências a serem desenvolvidas na língua-alvo. Indica ainda a análise de abordagem como ferramenta capaz de promover reflexões e rupturas necessárias para a evolução da prática e da teoria sobre o ensinar e aprender línguas.

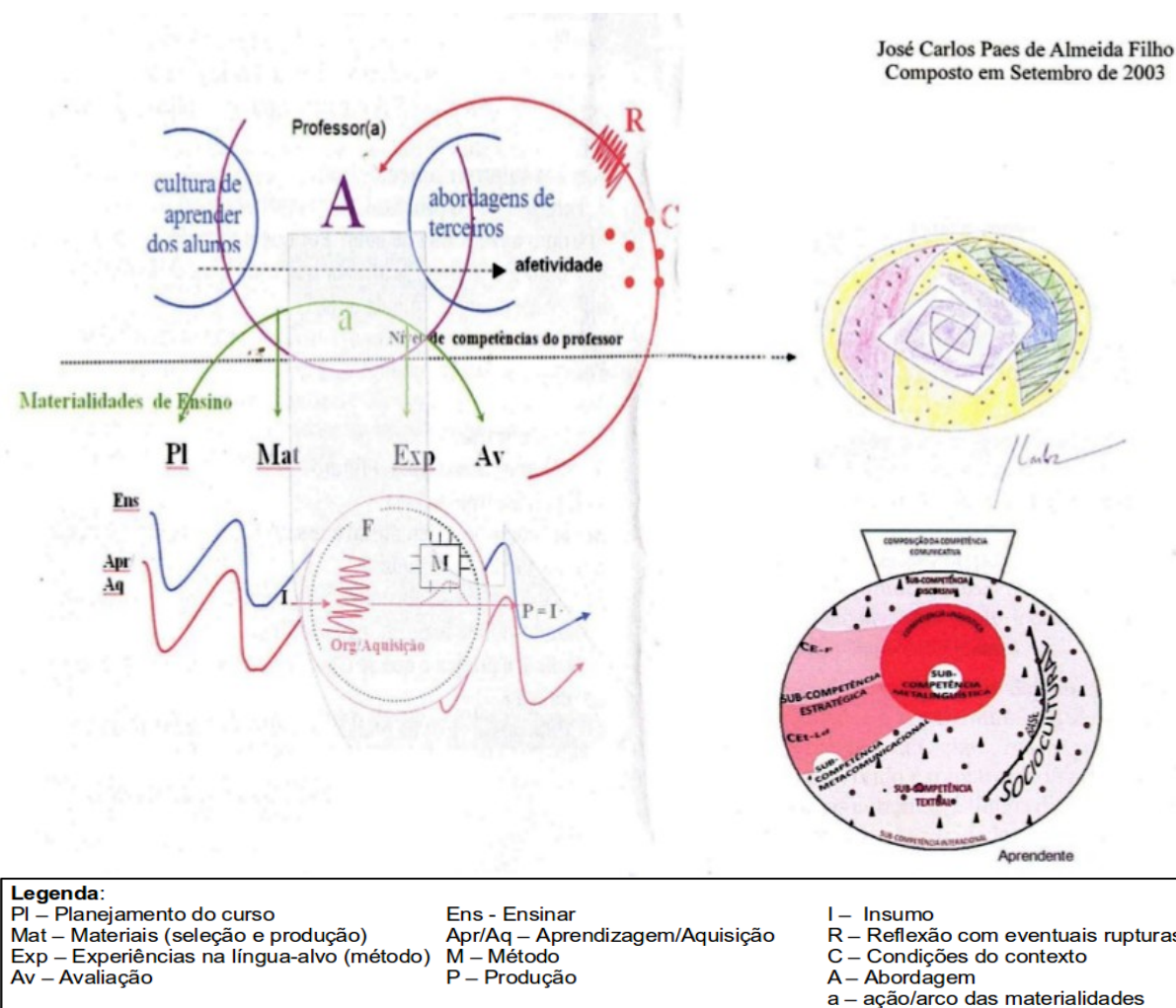
O modelo da OGEL mostra que, embora a abordagem de ensinar do professor esteja no centro do processo de ensino e aprendizagem, é influenciada fortemente pela abordagem de aprender do aluno e a abordagem de terceiros, incluem-se nesse grupo os autores de material didático, as demandas das escolas, da família, da sociedade, e outras que, mesmo não estando diretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, o influenciam. Neste cenário a abordagem predominante pode tanto ser a de um agente mais influente e/ou com mais poder como a combinação de diferentes enfoques (Ibid.).

Diante de todos os aspectos apontados, fortalece a perspectiva defendida por Savignon (1991) de que os materiais e métodos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas devem ser definidos e elaborados de forma local, observando a cultura regional, já que os diversos agentes interferem no processo, mesmo que em diferentes níveis, dependendo do contexto.

Uma re-elaboração dessa ideia, inicialmente apresentada em 1993, foi publicada em 2011, fruto de uma ampliação do modelo anterior em 2003 e posterior acréscimo de uma nova representação da competência comunicativa em 2010, ilustrado na Figura 2.5. A abordagem como uma filosofia que rege a validade do aprender-ensinar, movimenta “o ensino e a aprendizagem na prática com um

concurso agora de uma capacidade de pensar, decidir e agir”, essa capacidade de ação é propiciada pela combinação das competências (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 23).

Figura 2.5 – O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2011, p. 36-37

Essa nova representação traz a ideia de movimento, para baixo e para frente. Para baixo em direção a concretude do processo, as aulas propriamente ditas, e para frente em direção a edificação da competência comunicativa. O autor afirma que “quando posto em movimento, o processo de ensino começa a interagir com o processo de aprendizagem”, esses dois processos são sinalizados pelas linhas onduladas nas cores azul e vermelho respectivamente, podendo resultar tanto na

aprendizagem – consciente e temporária, como na aquisição – implícita e duradoura. Toda essa operação, uma vez posta em movimento, resultará no desenvolvimento (em algum nível) da competência comunicativa (Ibid., p. 22-25).

A composição dessa competência comunicativa do aprendente é retratada na figura (2.5) abaixo e a direita. Nessa nova representação ela é composta por uma base sociocultural e pela competência linguística, e envolve também as sub-competências: metalinguística, estratégica, metacomunicacional, discursiva, textual e interacional.

O novo modelo mantém a perspectiva de que essa operação é permeada pelas abordagens de ensinar do professor, de aprender do aluno e de terceiros, como explicitado no modelo de 1993. Entretanto, observamos que no ambiente da sala de aula nem sempre a abordagem predominante é a do professor, ou de um desses três agentes isoladamente. Pode ocorrer que seja uma combinação “acordada” entre dois deles ou mesmo os três. Assim, a “configuração de abordagem que vingar irá movimentar o ensino e a aprendizagem” (Ibid., p. 23).

A explicitação para o professor de sua própria abordagem é essencial para que esse profissional se mova em direção ao teórico/explicitado e se distancie do intuitivo/implícito, a análise de abordagem se apresenta como instrumento viável para essa empreitada. Quanto mais tempo a abordagem permanece desconhecida menos a atuação desse educador contribui para a LA e para a aprendizagem propriamente dita, ao desenvolver a compreensão sobre suas próprias ações e resultados o professor se distancia das práticas proféticas. Ao mesmo tempo, cabe a LA fazer chegar essa teoria aos professores de línguas, seja na formação inicial ou na continuada (Id., 1993).

É nesse esforço que esta pesquisa se apresenta, buscando evidenciar teorias e torná-las acessíveis tanto para professores-pesquisadores quanto para aqueles engajados no dia a dia da sala de aula. A metodologia adotada para levar a cabo esta metapesquisa é apresentada a seguir.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA METAPESQUISA

Fazer pesquisa requer o confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre determinado tópico, assim como o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Implica portanto, implícita ou explicitamente, numa metodologia que assume pressupostos epistemológicos e numa concepção da realidade, mesmo quando o autor não a declara, ou não a percebe.

Cabe ressaltar que fazer pesquisa envolve a difusão do conhecimento e também os agentes financiadores, portanto é obrigação do pesquisador agir eticamente, durante e ao final de seu estudo. Ao concluí-lo, deve informar desvios e direções alternativas e, acima de tudo, comunicar de forma honesta, adequada, consistente e profissional sobre sua produção.

Os principais paradigmas de pesquisa, norteadores das metodologias a serem adotadas no desenvolvimento de estudos no campo da educação, são discutidos a seguir.

3.1 Paradigmas da Pesquisa Científica

De acordo com Johnson e Christensen (2012, p.31), um paradigma de pesquisa é uma perspectiva sobre a pesquisa compartilhada por uma comunidade de pesquisadores, se baseia em um conjunto de suposições, conceitos, valores e práticas inerentes a essa comunidade. Representa mais que um método, pois diz respeito a uma forma de pensar sobre o fazer pesquisa. Dois paradigmas se apresentam para pesquisa em educação, são eles: (i) o quantitativo e (ii) o qualitativo, sobre os quais trataremos a seguir.

3.1.1 Pesquisa Quantitativa

A vertente quantitativa utiliza métodos como amostragem e correlações. É “essencialmente objetiva, distanciada do *corpus*, particularista e assume uma realidade estática” (MOURA FILHO, 2000, p. 6), se fundamenta em dados quantitativos coletados. Os pesquisadores aliados a ela geralmente descrevem o mundo usando variáveis, e tentam explicar e prever os aspectos do mundo por meio da demonstração de relações entre essas variáveis (JOHNSON & CHRISTENSEN, 2012, p. 38-40).

As pesquisas desenvolvidas sob esse paradigma buscam determinar causa e efeito, para tanto podem ser de caráter experimental e/ou não-experimental, a opção por empreender uma ou outra dependerá do contexto. O estudo experimental permite a observação, sob circunstâncias controladas, dos efeitos de modificações sistemáticas em uma ou mais variáveis em determinada situação. Nela o pesquisador designa aleatoriamente grupos, atua de forma diferente em cada grupo e, caso eles apresentem resultados distintos, conclui que isso se deve, de alguma forma, a atuação *sui generis* empregada por ele (Ibid., p. 41-43).

Nas situações em que se deseja estudar causa e efeito, mas não é possível manipular as variáveis, como por exemplo em estudos na área da saúde nos quais emergem questões éticas sobre a condução de experimentos em seres humanos, opta-se pela pesquisa não-experimental, que observará variáveis extrínsecas (JOHNSON & CHRISTENSEN, loc.cit.).

Neste paradigma os resultados são apresentados em forma de números, portanto utiliza sobremaneira ferramentas das ciências matemáticas, envolvendo cálculos estatísticos e fórmulas diversas, que viabilizem a apresentação dos dados consolidados sobre o experimento.

A literatura evidencia que a pesquisa quantitativa foi o paradigma amplamente aceito para os estudos no campo da educação até os anos oitenta, quando a discussão sobre os paradigmas quantitativo e qualitativo alcançaram seu ápice. Até aquele momento as ciências humanas desenvolviam seus estudos fundamentados no modelo das ciências da natureza, e o estudo do homem social permanecia atrelado a filosofia (LAVILLE & DIONNE, 1999; JOHNSON & CHRISTENSEN, 2012).

Todavia, as ciências sociais e humanas se distanciam cada vez mais dessa vertente, ao passo que enfatizam particularmente a “natureza da realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as restrições circunstanciais que moldam a pesquisa”, característicos da vertente qualitativa (MOURA FILHO, 2000 p. 6). Esse paradigma é explorado na próxima seção.

3.1.2 Pesquisa Qualitativa

Para as pesquisas qualitativas a realidade é compreendida como fluente e contraditória, e os processos de investigação são vistos como dependentes das concepções, valores e objetivos do pesquisador (CHIZZOTTI, 2006). Moura Filho (2000) destaca ainda que este tipo de pesquisa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída, a relação entre o pesquisador e o contexto, e as restrições que podem ocorrer.

Em virtude dessa relação de dependência entre pesquisa e pesquisador, a credibilidade é uma questão relevante e resulta, em grande parte, da conduta ética do pesquisador. A ética, por sua vez, vivencia uma pluralidade de perspectivas, e dificilmente chegar-se-á a um consenso, visto que as diferentes visões existentes refletem os valores da sociedade democrática. Por essa razão há uma necessidade latente de reflexão sobre as práticas adotadas, de forma a identificar o princípio lógico/ético que fundamenta determinadas decisões (SCHUKLENK, 2005).

Pertencentes ao paradigma de pesquisa qualitativo são a pesquisa histórica e a teoria fundamentada – *grounded theory*. Aquela trata de pessoas, lugares e eventos no passado, de forma a possibilitar melhor compreensão do desenrolar da história sobre determinado tema. Já esta busca criar e desenvolver teorias e/ou explicações a partir dos dados coletados pelos pesquisadores (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012 p. 49-50). Entretanto, na educação observa-se o uso sobretudo da etnografia, do estudo de caso e da pesquisa-ação.

A etnografia busca articular uma representação mais autêntica da complexidade da vida humana por meio da descrição e análise das práticas e crenças de culturas e comunidades. Os etnógrafos consideram que a confiabilidade

interna pode ser ampliada com o uso de múltiplos procedimentos de coleta de registros e triangulação, os mais comuns incluem observação, entrevistas e documentos de campo (FREEDOBY, 2003).

O estudo de caso foca numa instância particular da experiência educacional e tenta ganhar reconhecimento teórico e profissional a partir de uma completa documentação dela, é utilizado como uma forma de conduzir e disseminar pesquisa para impactar a prática e refinar as formas nas quais a prática é teorizada. Suas características principais são a ênfase na peculiaridade de cada caso e a preocupação com a forma que os professores representam seu conhecimento profissional para si e para os outros (Ibid.).

A pesquisa-ação, por sua vez, incorpora técnicas da etnografia e do estudo de caso para documentar e explorar mudanças desejadas na prática educacional. Trata-se de uma investigação deliberada e orientada para solução e caracteriza-se por ciclos espirais de identificação do problema, coleta de registros, reflexão, análise, ação orientada pelos dados e finalmente a redefinição do problema, que leva novamente ao início do ciclo, e assim sucessivamente (Ibid.).

Há ainda a possibilidade de combinar métodos e conceitos advindos da pesquisa quantitativa e da qualitativa que podem ser apresentados simultaneamente ou em sequência. Para Johnson e Christensen (2012, p. 51) a qualidade do estudo pode ser favorecida sob essa perspectiva, visto que envolve diferentes paradigmas. Esses apresentam, conseqüentemente, uma diversidade de forças e fraquezas que combinadas imprimem vigor à pesquisa em educação. O estudo resultante da associação de duas vertentes, com vigor e fragilidade distintas, tende a ter menos propensão a se equivocar ou ignorar alguma informação relevante.

Um estudo experimental demonstra-se adequado para constatar de forma satisfatória causa e efeito, porém pode mostrar-se limitado no que tange ao realismo. Por outro lado, a etnografia não evidencia causa e efeito adequadamente, mas vai a campo, o que permite ao pesquisador observar o comportamento *in loco*, agregando realismo ao contexto da pesquisa. Embora não seja muito prático adotar dois paradigmas num mesmo estudo, há que se reconhecer o potencial da utilização conjunta de métodos e estratégias múltiplas. Afinal, a revisão da literatura

propriamente dita, pode sozinha englobar pesquisas desenvolvidas sob diversas vertentes (JOHNSON & CHRISTENSEN, 2012 p.51).

Entretanto, consideramos que a pesquisa quali-quantitativa não é um paradigma em si. Na sua essência o trabalho será qualitativo ou quantitativo, mesmo que utilize ferramentas do outro tipo para fortalecer os resultados apontados. Toma-se como base para fazer essa afirmação a análise do próprio *corpus* deste estudo. Sousa (2011), trabalho descartado³ (vide subseção 4.1), propõe um estudo quantitativo com o uso de ferramentas qualitativas, ao ler seu estudo fica evidente que tais instrumentos atuam como coadjuvantes na condução da pesquisa.

Estudos como os de Xavier (1999), Elizi (2004), Abreu-Lima (2006) e Vigata (2011), por sua vez, se identificam como pertencentes ao paradigma qualitativo e utilizam ferramentas quantitativas, sem perder a característica interpretativa em momento algum. Portanto, a pesquisa é por natureza quantitativa ou qualitativa, facultado o uso de ferramentas pertencentes ao outro paradigma. Assim como uma ciência não o deixa de ser quando procura outros instrumentos para o próprio desenvolvimento teórico, do mesmo modo o é a pesquisa.

Compreendidas as características principais dos paradigmas que se apresentam na pesquisa educacional, passamos a discutir a metapesquisa, cerne desse trabalho, sua história e os princípios que a norteiam.

3.2 Metapesquisa⁴

A literatura existente no campo da AELin é vasta e em expansão, abrange estudos de cunho quantitativo, preferencialmente nos Estados Unidos e Europa, e, no Brasil, emergem fortemente os estudos qualitativos (NORRIS E ORTEGA, 2006, p. 4; PAIVA et al., 2009). Diante de tamanha variedade Norris e Ortega (2006, p. 4)

³ O termo trabalho descartado é utilizado para identificar os documentos que integraram o levantamento inicial, mas que durante o percurso da pesquisa foram retirados, não compondo o *corpus* final analisado nesta metapesquisa.

⁴ A literatura sobre metapesquisa em língua inglesa identifica-a como *research synthesis* (síntese de pesquisa). Todavia, optamos por adotar o termo metapesquisa por considerá-lo mais adequado para língua portuguesa. Tal escolha se justifica pois, diferente do seu significado em língua inglesa, na língua portuguesa síntese corresponde a “resumo”, “exposição genérica”; enquanto o prefixo meta indica “reflexão de si”, “para além de”. Desta forma, o termo meta se mostra mais apropriado, já que conjuga o sentido da metodologia em questão.

destacam duas perguntas que emergem de forma incisiva: (i) como fazer sentido da pesquisa em AELin?; e (ii) quais são de fato as respostas para as perguntas da área?

A priori, supõe-se que a ciência seja cumulativa e cooperativa, entretanto, raramente evidências de estudos distintos são agrupadas cientificamente. Por consequência, os usuários de pesquisa têm que lidar com diversos trabalhos que não apresentam resultados no contexto de estudos similares. Como fazer sentido da vasta literatura existente no campo da LA, mais especificamente da AELin? O valor da metapesquisa, segundo Norris e Ortega (2006, p. 3-5), se mostra tanto no tratamento sistemático para conduzir pesquisas secundárias, como na discussão ética acerca da compreensão, informação e uso da pesquisa em línguas.

Embora a necessidade de condensar evidências de pesquisa seja reconhecida por mais de dois séculos, métodos explícitos para este fim só foram desenvolvidos recentemente, e ainda nos deparamos com aqueles mais voltados para as pesquisas quantitativas. Dixon-Woods et al. (2005) afirmam que, apesar da demanda para o desenvolvimento de metapesquisas qualitativas ser crescente, pouco se sabe acerca de artigos publicados que relatem tal tipo de investigação.

Segundo Cooper et al. (2006, p. 7) raros estudos utilizando técnicas de metapesquisa são encontrados nas ciências sociais antes dos anos setenta. Mais ao final dessa década é que foram registrados a aplicação de técnicas meta-analíticas na psicologia clínica com Smith e Glass, em 1977; na psicologia social com Rosenthal e Rubin, também em 1977; e na educação com Glass e Smith, em 1978. Contudo, esse tipo de pesquisa exerce papel ímpar na difusão do conhecimento e sua relevância é indiscutível, diante do crescente número de trabalhos acadêmicos desenvolvidos e publicados.

Existem revistas especializadas nesse tipo de estudo, em sua maioria americanas, como *Psychological Bulletin* e *Review of Educational Research* nas áreas de psicologia e educação respectivamente; e *Language Teaching* (desde 1968) e *Annual Review of Applied Linguistics* (desde 1980), no campo da LA (NORRIS & ORTEGA, 2006, p. 5). Elas são preferencialmente anuais e geralmente convidam pesquisadores renomados para fazer uma condensação de alguns aspectos da pesquisa em seu campo de especialidade. Os artigos resultantes são

frequentemente acompanhados por referências muito úteis (LAVILLE & DIONNE, 1999).

A metapesquisa apresenta a conjunção de um grupo de investigações em particular. Trata-se de um gênero que transcende as conclusões e interpretações dos estudos individualmente, visto que procura integrar pesquisa empírica no sentido de criar generalizações, o que implica na noção de buscar também os limites para ela. Frequentemente, as metapesquisas se atentam a teorias relevantes, analisam criticamente as pesquisas das quais tratam e procuram resolver conflitos na literatura, além de buscar identificar as questões centrais para futuras pesquisas (COOPER et al., 2009).

Ela busca uma compreensão sistemática a respeito de determinado problema utilizando para isso estudos primários⁵, integrando evidências de pesquisa disponível, para tanto, utiliza-se da análise documental (vide subsecção 3.2.3). Na LA, especificamente, é uma prática relativamente nova, mas é necessário começar a pensar e agir sistematicamente para que a área possa trazer contribuições verdadeiras para compreensão humana do fenômeno de aprender e ensinar línguas (NORRIS & ORTEGA, 2006).

A princípio pode parecer que a metapesquisa se assemelha ao estado da arte, entretanto elas se diferenciam tanto na sua elaboração e condução quanto nos seus objetivos. A Tabela 3.1 apresenta uma comparação entre as duas, expondo as principais características que as diferenciam.

Tabela 3.1 – Metapesquisa X Estado da Arte

Metapesquisa	Estado da Arte
- Transcende as conclusões dos estudos individuais que compõem o <i>corpus</i> ;	- Apresenta a condição de um conhecimento científico/acadêmico ou tecnológico em um período específico;
- Foca nas características e dados e não nas conclusões dos estudos individuais;	- Foca nos resultados dos estudos individuais;
- Compila resultados e busca generalizações por meio do exame de categorias de dados que perpassam os estudos.	- Constrói uma espécie de linha do tempo contextualizando o objeto da pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora.

⁵ Estudos primários se referem àqueles que apresentam fatos ou resultados usualmente obtidos através de coleta de dados, os quais compõem o *corpus* da metapesquisa.

A premissa fundamental da interpretação da metapesquisa é que as análises primárias se transformam em dados que possibilitam o cruzamento de estudos que compartilham do mesmo foco. Os resultados de estudos individuais se convertem em valores passíveis de comparação via estimativa da magnitude de uma relação ou efeito observado. Uma vez que esses dados sejam padronizados, seus resultados podem ser comparados ou combinados (NORRIS & ORTEGA, 2000).

Argumenta-se que a metapesquisa de pesquisas qualitativas pode solidificar a “difusa ciência” da educação e, finalmente, começar a fornecer evidências empíricas de que um programa ou uma abordagem específicos sejam adequados para melhorar a produção dos alunos.⁶ (VIADERO, 2002 apud TELLÉZ & WAXMAN, 2006, p. 249-250).⁷

Outro aspecto a ser observado é a ética na metapesquisa. Norris e Ortega (2006, p. 36) ressaltam que ela requer, principalmente, o comprometimento com uma comunicação inteligível e respeitosa entre: (i) os estudos passados e presentes; (ii) a teoria, a pesquisa e a prática; (iii) os contextos nos quais os estudos foram desenvolvidos; e (iv) os membros da comunidade científica.

Ao pesquisador dedicado a esse tipo de investigação cabe especificar as bases para as evidências e argumentos teóricos que apresenta, bem como justificar quaisquer ações, frutos de evidências científicas, no terreno dos apontamentos correntes nas pesquisas disponíveis. Além de encorajar o desenvolvimento de seus próprios métodos, e tornar público as características metodológicas chave e a afiliação epistemológica nos estudos que empreende (Id. 2006, p. 36).

As características inerentes à metapesquisa são tratadas a seguir.

3.2.1 Características Gerais

Os anos setenta testemunharam um movimento metodológico em prol da metapesquisa em resposta a insatisfação existente com as deficiências inerentes às abordagens tradicionais, dentre elas: (i) a tendência de selecionar estudos de forma não sistemática ou idiossincrática, o que leva a resultados incompletos ou

⁶ It is argued that these systematic reviews of the research will firm up the “soft science” of education and finally begin to provide empirical evidence that certain programs or approaches are effective in improving student outcomes.

⁷ Todas as traduções apresentadas nesta dissertação foram feitas por mim.

tendenciosos; e (ii) o fato dos pesquisadores destilarem suas generalizações e argumentarem sobre seu próprio posicionamento baseados em predileções teóricas mais do que em investigação propriamente dita (NORRIS & ORTEGA, 2006, p. 6-7).

No sentido de combater esse tipo de deficiência, a metapesquisa apresenta três características principais. A primeira diz respeito a uma articulação explícita do modo em que o levantamento da literatura relevante é feito e como os estudos primários são selecionados, assim a identificação, seleção e caracterização dos estudos é a principal preocupação ao planejar uma metapesquisa. Outro aspecto desse tipo de investigação é que foca em variáveis, características e dados reais registrados nos estudos primários, e não nas conclusões específicas oferecidas em cada um deles (Ibid., p. 6-7).

Por fim, compila resultados e busca generalizações por meio do exame de categorias de dados e metodologia que perpassam os estudos, para criar uma descrição o mais sistemática possível sobre o que é sabido, ou não, e o porquê. Essa integração sistemática das evidências existentes leva os pesquisadores a trabalhar com categorias superordenadas, de acordo com as quais os estudos podem ser codificados, comparados, contrastados e compilados oferecendo uma imagem clara do que a pesquisa tem a dizer. A metapesquisa constitui-se então em um gênero empírico próprio, cujo corolário transcende os resultados e interpretações propostos em cada estudo individualmente (NORRIS & ORTEGA, 2006, p. 6-7).

Uma taxonomia para metapesquisa foi desenvolvida por Cooper (1988, p. 107-112), nela o autor destaca características relativas aos seguintes aspectos: (i) foco, (ii) objetivo, (iii) perspectivas, (iv) abrangência, (v) organização e (vi) público alvo, como pode ser observado na Tabela 3.2. Esta taxonomia evidencia o objetivo principal da metapesquisa e, ao mesmo tempo, evidencia as questões a serem observadas durante todo o processo de construção da pesquisa.

Tabela 3.2 - Taxonomia para Revisão da Literatura

Características	Categorias
Foco	conclusões da pesquisa métodos da pesquisa teorias
Objetivo	prática ou aplicações integração generalização solução de conflitos ponte linguística
Perspectiva	crítica identificação de questões centrais representação neutra adoção de posicionamento
Abrangência	exaustiva exaustiva com citação seletiva representativa
Organização	central ou essencial histórica conceitual metodológica
Público	pesquisadores e estudiosos acadêmicos em geral praticantes ou legisladores público em geral

Fonte: Cooper, 1988, p.109.

Todavia, a metapesquisa não se restringe a uma revisão da literatura nos moldes tradicionais. Cooper et. al. (2007, 2009), ao perceber que se tratava de uma metodologia de pesquisa, buscaram subsídios que possibilitaram demonstrar a metapesquisa como um processo, apresentado na Tabela 3.3, destacando as etapas envolvidas nele e suas principais características.

Traveggia (1974, apud Cooper et. al., 2009 p. 7) relata a necessidade de, ao fazer metapesquisa, considerar alguns aspectos em particular que constituem possíveis problemas a serem enfrentados durante o percurso investigativo, sendo eles: (i) a seleção dos estudos primários; (ii) a recuperação, indexação e codificação das informações contidas nos estudos; (iii) a análise de possibilidades para comparação dos resultados; (iv) o agrupamento de resultados comparáveis; (v) a análise da distribuição dos resultados; e (vi) o relato dos resultados.

Tabela 3.3 – Metapesquisa como um Processo de Pesquisa

Características das etapas			
<i>Etapa</i>	<i>Pergunta de pesquisa</i>	<i>Função inicial</i>	<i>Variação procedimental</i>
Definir o problema.	Que evidências são relevantes para o problema ou hipótese de interesse deste estudo?	Definir as variáveis e relações de interesse de forma a viabilizar a identificação dos estudos relevantes e dos irrelevantes.	Variação na dimensão conceitual e detalhamento das definições podem levar a diferenças nas operações consideradas relevantes e/ou testadas como influências moderadas.
Coletar evidências de pesquisa.	Que procedimentos devem ser usados para selecionar o <i>corpus</i> da pesquisa?	Identificar fontes (ex.: bancos de dados, revistas científicas) e os termos usados para buscar as pesquisas relevantes e extrair informações	Variação nas fontes de busca e procedimentos de extração podem levar a diferenças sistemáticas no <i>corpus</i> selecionado e no que é sabido sobre cada estudo
Avaliar a correspondência entre métodos e a implementação dos estudos e as inferências desejadas.	Que informação deve ser incluída ou excluída na metapesquisa de acordo com base na adequação dos métodos para avaliar as questões ou problemas na implementação da pesquisa?	Identificar e aplicar os critérios para categorizar os resultados de pesquisas correspondentes de em desacordo.	Variação no critério para tomada de decisões a respeito da inclusão de estudos podem levar a diferenças sistemáticas sobre quais estudos devem permanecer no <i>corpus</i> da metapesquisa.
Analisar (integrar) as evidências dos estudos que integram o <i>corpus</i> .	Que procedimentos devem ser usados para resumir e integrar os resultados da pesquisa?	Identificar e aplicar procedimentos para combinar resultados dos estudos e testar as diferenças nos resultados entre os estudos.	Variação nos procedimentos usados para analisar os resultados de estudos individuais (narrativo, contagem de votos, média) pode levar a diferenças nos resultados acumulados
Interpretar as evidências acumuladas.	Que conclusões podem ser construídas sobre o estado da arte a partir das evidências de pesquisa encontradas?	Resumir as evidências da pesquisa acumulada com relação a seu vigor, generalização e limitações.	Variação no critério para classificar resultados como importantes e atenção a detalhes nos estudos pode levar a diferenças na interpretação dos resultados.
Apresentar a metodologia da metapesquisa e os resultados.	Que informações devem conter o relatório final (dissertação)?	Identificar e aplicar orientações e julgamentos editoriais para determinar os aspectos metodológicos e resultados a serem apresentados.	Variação na escrita pode levar os leitores a confiar mais, ou menos, nos resultados e influencia a habilidade de outros para replicar os resultados

Fonte: Cooper, 2007 apud Cooper et al., 2009, p. 9

Na sequência, versamos sobre duas técnicas para proceder a metapesquisa, suas particularidades e recomendações de uso.

3.2.2 Tipos de Metapesquisa

Ao tratar da metapesquisa, Noblit e Hare distinguem dois tipos, as integrativas e as interpretativas. Aquelas ocupam-se de combinar dados e envolvem técnicas como o a meta-análise, estão mais voltadas para as pesquisas quantitativas. Estas percebem a indução e a interpretação como essenciais, e buscam organizar os conceitos apresentados nos estudos primários numa estrutura teórica ordenada, sendo adequada para condensar estudos qualitativos (apud DIXON-WOODS et al., 2005, p. 46).

A partir desta conceitualização Dixon-Woods et al. (2005, p. 46) propõem uma nova forma de pensar, ampliando o entendimento dos tipos de metapesquisa. Nessa concepção, a integrativa se concentra em condensar dados compreendidos como amplamente confiáveis e bem especificados, enquanto a interpretativa está centrada no desenvolvimento de conceitos e na especificação das teorias que integram tais conceitos, portanto é conceitual tanto no processo quanto no resultado, desta forma seu produto principal não é uma coletânea de dados, mas a teoria.

Para atender às especificidades dos tipos de metapesquisa, dois métodos amplamente divulgados são a meta-análise, voltada para as de cunho integrativo e a metassíntese, direcionada àquelas interpretativas. Esses métodos são discutidos na sequência.

3.3.2.1 Meta-análise

O desenvolvimento das técnicas de meta-análise remete a uma data relativamente distante, entretanto sua utilização para metapesquisas é recente e apresenta evidências de um crescente impacto na evolução do conhecimento (COOPER et al., 2009). Segundo Littell et al. (2008), ela é uma ferramenta que pode ser empregada na produção desse tipo de pesquisa, porém é imprescindível observar que nem toda meta-análise é uma metapesquisa e nem toda metapesquisa aplica meta-análise.

Atualmente, como destaca Randolph (2009), metapesquisa utilizando meta-análise tem se mostrado de vanguarda. Neste caso, o pesquisador coleta

estudos primários representativos, em seguida os codifica, por qualidade do estudo, tipo de intervenção, resultados, entre outros; busca uma métrica comum neles que possibilite a condensação dos resultados; e examina como as características de um estudo se relacionam com os resultados dele reunindo, em um único documento, os resultados de diversas pesquisas que compartilham de algumas características.

A meta-análise envolve um conjunto de procedimentos estatísticos utilizados para combinar resultados de diversos estudos e produzir um compêndio que apresenta uma estimativa da confiabilidade desses resultados considerando a frequência e a consistência dos efeitos observados para uma determinada variável dentro de uma área de estudos específica (NORRIS & ORTEGA, 2000; LITTELL at al., 2008).

A premissa fundamental da interpretação meta-analítica é que as análises primárias se transformam em dados que possibilitam o cruzamento de estudos que compartilham do mesmo foco. Os resultados de estudos individuais se convertem em valores passíveis de comparação via estimativa da magnitude de uma relação ou efeito observado. Uma vez que os dados de estudos relacionados sejam padronizados, seus resultados podem ser comparados ou combinados. O que possibilita estimar a confiabilidade dos resultados considerando a frequência e consistência dos efeitos observados para uma determinada variável dentro de uma área de estudos específica (NORRIS & ORTEGA, 2000).

A literatura sobre metapesquisa destaca a meta-análise como uma opção adequada para desenvolver esse tipo de estudo. Entretanto, ressalta que esse procedimento é apropriado e eficiente na condução de metapesquisas integrativas. Littell at al. (2008) são enfáticos ao afirmar que ela não deve ser utilizada para metapesquisas interpretativas. Quando o *corpus* a ser analisado provém de pesquisa qualitativa é necessário a utilização de outro método, a metassíntese, que é tratada a seguir.

3.3.2.2 Metassíntese

As metapesquisas interpretativas buscam integrar temas e entendimentos resultantes de estudos primários em uma condensação ordenada de forma a

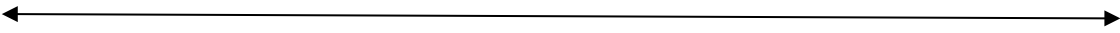
promover maior compreensão da pesquisa sobre determinado assunto, mas respeitando a integridade de cada estudo (SCRUGGS et al., 2007). Para esse fim, lança-se mão da metassíntese.

Seu objetivo é desenvolver e aprimorar teorias, ao passo que preserva as especificidades de cada estudo que a constitui, agrupando resultados de pesquisas em determinado tema que podem, em termos conceituais, representar mais do que a soma das partes. Almeja construir e desenvolver teoria, além de apresentar um nível maior de abstração (FINLAYSON & DIXON, 2008, p. 59-60).

Se por um lado a metassíntese busca evidenciar as especificidades do ser humano, natural das ciências sociais e humanas, por outro, demanda o desenvolvimento de métodos capazes de atender à exigência da pesquisa por transparência e confiabilidade. Devido a essa dicotomia, ela se realiza em um continuum, apresentado na tabela 3.4 (Ibid., p. 61).

Os mesmos autores destacam ainda que, entre os dois extremos desse continuum encontram-se uma variedade de métodos, e que seria ingênuo supor que há preferência de um em detrimento a outro. Cabe ao pesquisador a decisão sobre que método adotar, em consonância com os estudos primários que deseja condensar.

Tabela 3.4 – Continuum da metassíntese qualitativa

Iterativo	Dedutivo
Reflexivo	Desvinculado
Revisão não exaustiva da literatura	Revisão exaustiva da literatura
Sem critérios de estimativa	Critério de avaliação formal
Não linear	Sistemático
	

Fonte: FINLAYSON ; DIXON, 2008, p. 61.

Dentre as técnicas mais conhecidas para metapesquisa interpretativa destacam-se: (i) a metaetnografia, especialmente desenvolvida para condensar pesquisa qualitativa; (ii) a teoria fundamentada (*grounded theory*), que considera ser a produção de teoria a principal preocupação da pesquisa qualitativa; (iii) a condensação narrativa, que seleciona e ordena evidências para observar seus resultados; e (iv) o

metaestudo, que perpassa teoria, metodologia e dados. Porém, a maioria destes estão em estágio inicial de desenvolvimento metodológico (FINLAYSON & DIXON, 2008; DIXON-WOODS et al., 2005).

Randolph (2009, p. 9-11) elucida o processo de metassíntese ao destacar o método de investigação apresentado por Ogawa and Malen em 1991. Ele consiste em oito passos, paralelos às etapas básicas da pesquisa qualitativa, identificados a seguir:

1. Criar um percurso – nesta etapa o pesquisador documenta, de forma clara, todas as etapas a serem seguidas esclarecendo as evidências nas quais cada resultado se fundamenta, onde podem ser encontradas e como foram interpretadas.
2. Definir o foco – os construtos da revisão são definidos nesta fase, e também determina-se o que deve ou não ser incluído.
3. Levantar os documentos relevantes – diz respeito à busca de documentos para compor o *corpus* da metapesquisa. A pesquisa qualitativa faculta a inclusão de documentos de origem não acadêmica, como artigos de jornal, minutas de reuniões, entre outros.
4. Classificar os documentos – momento em que o pesquisador categoriza os documentos de acordo com o tipo de dados que representam.
5. Criar um banco de dados – os esquemas de classificação e/ou narrativas, visando extrair informações relevantes contidas nos estudos primários, são desenvolvidos neste estágio.
6. Identificar os construtos e criar hipóteses – o objetivo é constatar os temas essenciais e criar hipóteses acerca da relação entre eles na busca por compreender melhor o fenômeno investigado.
7. Levantar resultados e interpretações conflitantes – seguindo a tradição das pesquisas qualitativas, os dados conflitantes não são ignorados.
8. Contar com colegas ou informantes para fortificar os resultados – nesta etapa o pesquisador compartilha suas observações com outros (autores das pesquisas primárias, por exemplo) e solicita uma análise crítica, que possibilitará verificar a percepção de outros acerca do estudo desenvolvido.

Os passos apresentados possibilitam uma melhor compreensão do fazer metapesquisa. Há algumas décadas a condensação de pesquisa utilizava processos intuitivos inerentes a cada pesquisador. O desenvolvimento de pesquisa sobre como produzir metapesquisa permite que estes procedimentos se tornem públicos. Quanto à metodologia, a metapesquisa integrativa apresenta mais avanços do que a interpretativa, que ainda se mostra carente de conceitos metodológicos ou com conflitos teóricos.

O empreendimento essencial da metassíntese é o levantamento e a análise de documentos, desta forma, a discussão que se segue volta-se para a análise documental.

3.2.3 Análise Documental

O termo documentos alude a materiais escritos, visuais ou físicos (MERRIAM, 1998, p 112). Na análise documental há, caso necessário, a opção de analisar as informações contidas nos documentos concomitantemente com entrevistas e/ou outros instrumentos de coleta de registros. Em todos os casos, o primordial é que tais documentos sejam relevantes ao estudo em questão.

A pesquisa documental se difere da pesquisa bibliográfica. Enquanto esta utiliza fontes secundárias, ou seja, materiais disponibilizados já analisados por outros especialistas, aquela utiliza fontes primárias, cujos documentos ainda são desprovidos de tratamento analítico, exigindo assim uma avaliação mais cuidadosa do pesquisador que dela se ocupa, além de permitir a ele ter uma relação direta com os fatos a serem analisados (MOURA FILHO, 2005; SÁ-SILVA et al., 2009).

O manuseio de fontes primárias é tarefa complexa, não apenas em razão da quantidade, mas também porque requer uma avaliação mais cuidadosa. Esses documentos não oferecem respostas instantâneas, podem muitas vezes não ser o que parecem ser, portanto podem representar muito mais do que aparentam. Por essa razão são consideradas como um tipo de análise que consome muito tempo, mesmo para pesquisadores mais experientes (TOSH, 2002, apud MCCULLOCH, 2004, p, 41).

Segundo Merriam (1998, p. 120-127), a maior vantagem da análise documental na pesquisa qualitativa é o fato da presença do pesquisador não alterar o objeto sob estudo. Esse autor destaca ainda que o levantamento dos documentos deve ser guiado por indagações, suspeitas e pelos resultados apresentados. Nesse percurso de busca por documentos substanciais inúmeras dificuldades podem ser vivenciadas, contudo, a motivação e o uso da sensibilidade inerente ao pesquisador são essenciais nessa etapa inicial.

Macculloch (2004, p. 42-46) destaca que os aspectos centrais a serem observados na condução de pesquisas documentais geralmente são articulados em termos de autenticidade, confiabilidade, significado e teorização. A autenticidade diz respeito a averiguação da origem, genuína e inquestionável, dos documentos. Já a confiabilidade abrange questões como a parcialidade, a confiança e a representatividade dos resultados apresentados neles. O significado, por sua vez, preocupa-se com assegurar que as evidências contidas sejam claras e compreensíveis para o pesquisador, envolve, por exemplo, a observação do contexto em que o documento foi produzido. O que nos leva a teorização, que se ocupa da elaboração de um quadro teórico por meio do qual os documentos serão interpretados.

Ao proceder a uma análise documental há que se observar alguns questionamentos que podem ser determinantes na identificação da autenticidade, entre os quais Hammersley e Atkinson (apud. MOURA FILHO, 2005) destacam: (i) quem escreveu e como é escrito; (ii) quem lê e como, com que propósito, e quando é lido; (iii) as consequências dessa leitura; (iv) o que foi registrado, omitido e/ou pode ser presumido; (v) o que o autor presume do leitor; e (vi) o que os leitores precisam saber para que o documento faça sentido. Responder a essas questões permite uma melhor avaliação do documento.

Uma seleção criteriosa dos documentos é mais valorosa que o excesso de leitura, por isso o pesquisador deve permanecer atento durante todo o processo, especialmente aos aspectos relativos a objetividade, representatividade e subjetividade dos documentos (MERRIAM, 1998). Essa postura vigilante visa evitar que ele se detenha em documentação infértil e se prive da oportunidade de apoderar-se de informações preeminentes. Uma vez selecionados os documentos e determinada a au-

tenticidade e relevância deles inicia-se a codificação e catalogação do material e, na sequência, o trabalho de investigação e análise.

O próximo capítulo versa sobre a metapesquisa fruto deste estudo, apresentando as ações e decisões empreendidas no desenrolar de sua construção e os resultados obtidos.

CAPÍTULO IV – A METAPESQUISA EM CURSO

A metapesquisa conduzida mediante análise neste capítulo visa permitir inferências e conclusões aplicáveis ao cenário brasileiro de pesquisas aplicadas envolvendo centralmente o conceito de abordagem relacionado à OGEL, evidenciando a importância de conhecer o histórico dessas pesquisas concluídas para se reconhecer o presente e planejar o futuro. Os conhecimentos advindos dos inúmeros estudos são relacionados através da metapesquisa de forma a possibilitar uma nova compreensão dos fenômenos e como eles têm sido tratados.

Contexto, conforme dispomos neste estudo, diz respeito a um construto social no qual estão envolvidos pessoas, valores, aspectos culturais, condutas e motivações que imbricam a relação social. É nesse ambiente diverso que as pesquisas sobre aquisição de língua são desenvolvidas, e é nos documentos que registram os resultados dessas pesquisas que encontramos as informações necessárias para levar a cabo este estudo.

O objetivo deste capítulo é detalhar o passo-a-passo da metapesquisa desenvolvida. Para tanto ele foi dividido em três subitens, a saber: (i) resenha das pesquisas publicadas constituindo nosso *corpus*; (ii) classificação e tabulação dos dados; e (iii) análise e discussão desses dados. Passamos agora a detalhar a etapa da resenha da literatura.

4.1 Resenha do *corpus*

O *corpus* analisado é composto por teses, dissertações e alguns artigos que apresentam resultados de pesquisas sobre o construto de abordagem obtidos por estudiosos brasileiros desde a década de 90 até os dias atuais. O período foi definido por compreender que é a partir daquela época que as pesquisas em LA no país, em particular em AELin, se intensificam. O construto de abordagem, especifica-

mente, ganha força no Brasil a partir da publicação, em 1993, do livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua*, Almeida Filho (ALMEIDA FILHO, 1993).

O levantamento dos documentos foi feito nas bases de dados dos programas de pós-graduação mencionados na subseção 1.3 – A Produção de Pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil, priorizando os programas de LA, ou outros que a tenham como área de concentração ou linha de pesquisa. Essa delimitação foi necessária porque a grande área da Linguagem (ou das Letras, na tradição brasileira) abarcam uma diversidade de áreas e subáreas. Além disso, há notícias de estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas desenvolvidos também em algumas faculdades de educação. Abranger toda essa diversidade de possibilidades inviabilizaria a pesquisa. Esse critério de redução do *corpus* foi estabelecido em função da AELin ser uma área de estudo da LA (vide capítulo 2, Figura 2.1: Linguística Aplicada e seus objetos de estudo).

A busca por documentos na literatura existente foi feita na internet, nos sítios dos referidos programas e da CAPES, e também no TELA⁸, organizada em quatro etapas: (i) registro do título dos documentos; (ii) leitura dos resumos; (iii) classificação e tabulação dos dados; e (iv) confirmação da adequação da pesquisa a este projeto. Os critérios utilizados são apresentados na tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Critérios para inclusão/exclusão de documentos

Documentos:	teses e dissertações (estudos primários).
Período:	publicados a partir da década de 90.
Fontes:	base de dados TELA e programas de pós-graduação em LA, ou que tenham a LA como área de concentração ou linha de pesquisa.
Paradigma:	pesquisa interpretativa / qualitativa.
Título:	ter, implícita ou explicitamente, a ideia de abordagem.
Resumo:	confirmar, por meio da leitura do resumo, se o tema do documento é abordagem, conforme compreendido neste estudo (currículo por tarefas, análise de abordagem, abordagem de ensinar, de aprender ou de terceiros – material didático, por exemplo).

⁸ O TELA (Textos em Linguística Aplicada) é um projeto sem fins lucrativos coordenado pelo Professor Vilson Leffa. Apresentado em 4 CDs, compila diversos textos em LA publicados por pesquisadores brasileiros, incluindo dissertações, teses, artigos, livros e revistas especializadas.

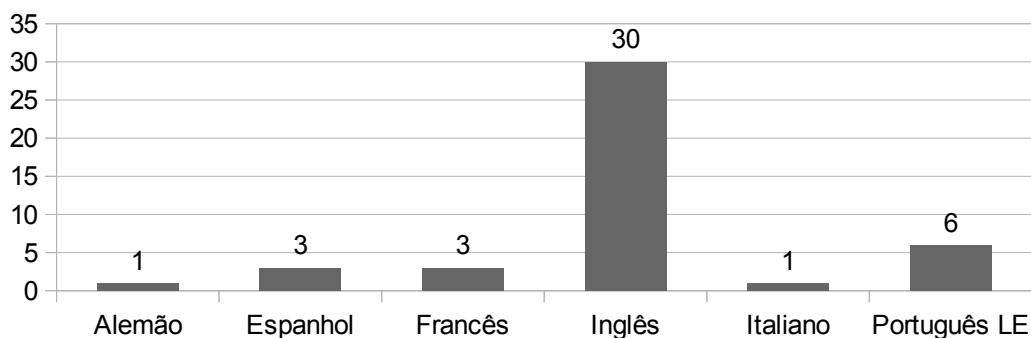
Primeiro foram listados todos os trabalhos (Apêndice A) cujos nomes se relacionassem ao tema gerador de alguma forma. Não havia, até esse momento, intenção de buscar artigos. Contudo, no percurso do levantamento do *corpus* três artigos relevantes para esta metapesquisa foram encontrados, bem como uma dissertação da UFRGS na linha de pesquisa Aquisição de Linguagem, eles passaram a integrar o *corpus*.

O levantamento preliminar bruto resultou em três artigos, doze teses e cinquenta dissertações, totalizando sessenta e cinco documentos. Agrupamos todos aqueles que tratassem do construto abordagem, não importando a LE mencionada na investigação. Assim, foram agrupados trabalhos sobre o ensino-aprendizagem de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português LE; a composição final do *corpus*, no que se refere às línguas, é ilustrada na Figura 4.1. Os critérios para busca, tendo como parâmetro o título, não eram excludentes, se atendessem a um dos requisitos a seguir o documento era listado:

- existência da palavra abordagem no título do trabalho; ou
- observação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aulas (professores, alunos ou terceiros); ou
- proposições de utilização de tarefas/projetos em sala de aula de línguas; ou
- análise de abordagens (professores, alunos ou terceiros – material didático, por exemplo).

Figura 4.1 – Línguas Estrangeiras nos Documentos que Integram o *Corpus* Final

Composição das Línguas Estrangeiras no Corpus Final



Após essa etapa, procedemos à leitura dos resumos de tais estudos, no intuito de eliminar aqueles nos quais o construto abordagem não apresentasse o foco

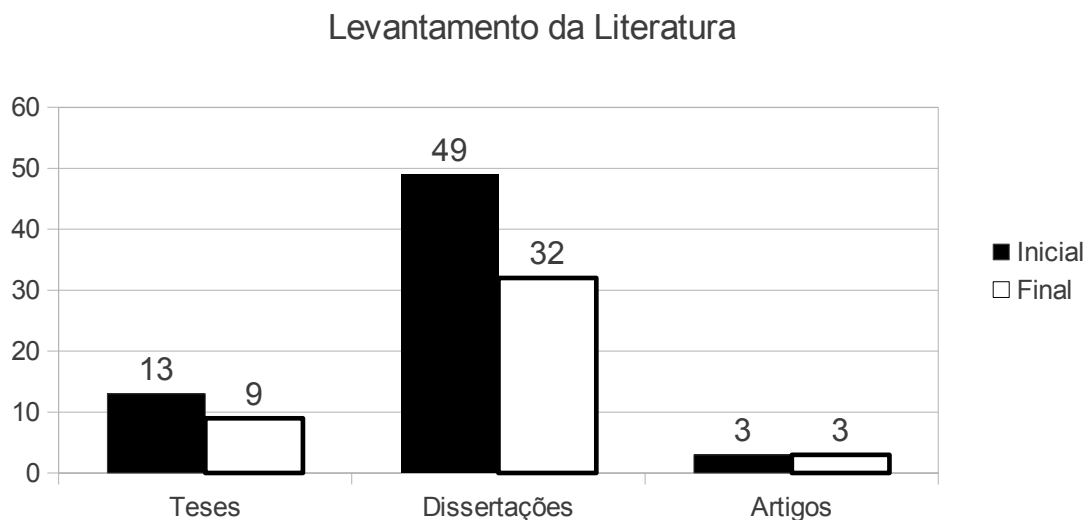
que assumimos aqui (vide subseção 2.2 O Construto de Abordagem). Nessa etapa, foram descartadas três teses e dezessete dissertações. Ao observar a tabela 4.2 percebe-se que o fator mais recorrente, na fase de descarte, diz respeito ao uso do termo abordagem como sinônimo de metodologia, método ou técnica. Mesmo nos estudos que ainda se mantiveram no *corpus*, em muitos há o uso indiscriminado desses termos, mas esse assunto é tratado na subseção dedicada à discussão.

Tabela 4.2 – Documentos descartados

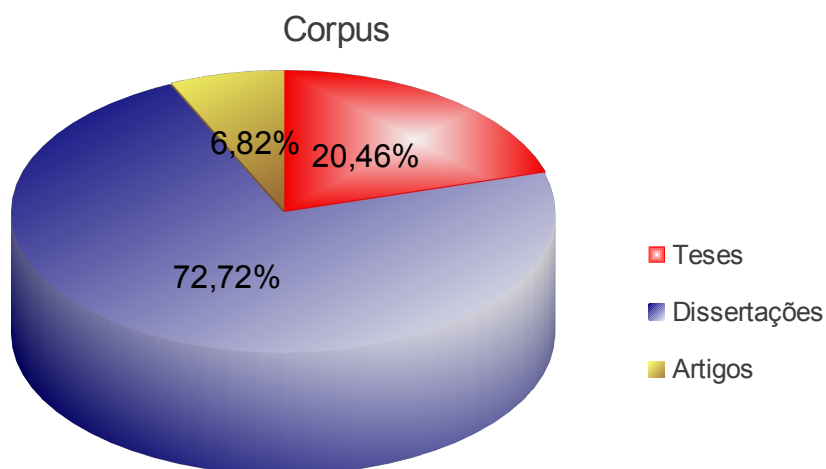
Quantidade	Justificativa
7	Termo abordagem tratado como metodologia, método ou técnica.
3	Falta de acesso aos documentos na íntegra.
3	Estudos sobre crenças, não relacionando-as à abordagem (abordagem como sinônimo de tratamento).
2	Estudos voltados para análise dos PCNs (abordagem como sinônimo de tratamento).
2	Estudos sobre a relação entre idade e aprendizagem de línguas.
1	Estudo voltado para análise de fatores motivacionais.
1	Estudo voltado para análise de erros (abordagem como sinônimo de tratamento).e
1	Estudo quantitativo.
1	Estudo sobre terminologia (este trabalho não compôs os dados da metapesquisa, mas foi utilizado na elaboração do capítulo teórico).

Ao iniciar a terceira etapa, de classificação e tabulação dos documentos, percebemos que entre as teses havia uma que adotava a metodologia quantitativa, a descartamos pois este trabalho empreende uma metapesquisa interpretativa, portanto, voltada para a condensação de estudos qualitativos. Como a literatura sobre metapesquisa destaca (vide 3.2.2 Tipos de metapesquisa), os métodos para sintetizar pesquisas quantitativas se diferem daqueles voltados para condensação de dados qualitativos. A figura 4.2 ilustra as situações inicial e final de seleção de documentos para compor o *corpus* desta metapesquisa.

Figura 4.2 – Levantamento da literatura – etapas 1 e 2.



No total, quarenta e quatro trabalhos foram analisados. O gráfico da figura 4.3 ilustra as categorias de documentos que compuseram esta análise. O número reduzido de artigos, repetimos, deve-se ao fato desta pesquisa não estar direcionada para tais documentos na fase de levantamento do *corpus*. A discrepância entre o número de dissertações e de teses era esperado, visto que os programas de pós-graduação produzem um volume muito maior de dissertações, se comparado à quantidade de teses produzidas no mesmo período.

Figura 4.3 – Composição do *Corpus* da Metapesquisa.

Definido isso, partimos para a classificação e tabulação dos dados, e posterior análise, tema da próxima subseção.

4.2 Classificação e Tabulação dos Dados

Uma vez definido o *corpus* da pesquisa fez-se necessário criar um roteiro que possibilitasse a organização dos dados para posterior análise. A metapesquisa demanda constante tomada de decisão nessa fase, sendo que a primeira delas se relaciona à definição das evidências que interessam a este estudo.

Para viabilizar a classificação, dois documentos (uma dissertação e uma tese) foram lidos antes da elaboração da tabela para tabulação dos dados. O intuito era visualizar mais adequadamente as evidências oferecidas nos documentos em questão. Este exercício se mostrou profícuo, pois permitiu a elaboração de uma tabela que de fato direcionou a análise para os aspectos de interesse da pesquisa nos documentos analisados.

Desde o início, o objetivo era apresentar um panorama dos sentidos mais representativos na pesquisa sobre o construto de abordagem na agenda brasileira de pesquisa aplicada a partir da década de 90. Assim, optamos por levantar dados que indicassem a metodologia da pesquisa, o tipo de abordagem (gramatical ou comunicativa), a perspectiva da abordagem (professores/ensinar, alunos/aprender e/ou terceiros), os autores citados (com destaque para os brasileiros) e os apontamentos resultantes da pesquisa.

A tabela com a tabulação dos dados para análise é apresentada no Apêndice B. Não foi necessário fazer a leitura integral dos trabalhos de todo o *corpus*. Determinados os aspectos a serem observados, utilizamos ferramentas de busca digital e técnicas de leitura para investigar características gerais e específicas de interesse desta metapesquisa nos documentos que a compõem. Dessa forma, especial atenção foi dada aos aspectos pontuados no parágrafo anterior, no sentido de produzir uma análise que permitisse auxiliar na construção de uma história do construto de abordagem no cenário nacional, e as indicações da direção da pesquisa para a prática em sala de aula e para futuras pesquisas.

Ressaltamos que, não ler os documentos na íntegra em nenhum momento deve ser confundido com uma apreciação displicente do conteúdo apresentado neles. Após definido o foco da metapesquisa devemos buscar nos documentos informações e argumentos que permitam uma avaliação capaz de acumular evidências significativas sobre o tema para a área. No caso deste estudo, observados os aspectos definidos para acúmulo de evidências (mencionados nesta seção), foi dada especial atenção às seções de dados e análise nos documentos.

Na sequência apresentamos a análise e discussão dos dados organizados na tabela (Apêndice B).

4.3 Análise e Discussão dos Dados

O movimento comunicacional trouxe consigo a dicotomia gramática x comunicação, porém, conforme exposto no capítulo 2 – subseção 2.2, a abordagem comunicativa não nega o ensino da gramática, apenas o coloca de maneira diferente numa hierarquia de valores da filosofia ou abordagem. Há uma forma de ensinar-aprender explicitadora da forma e outra implícitadora. Talvez resida nesse fato a maior divergência, a da não explicitação preventiva e central de regras, ou a observação da demanda dos aprendizes para explanação delas, em detrimento da forma sistêmica ou gramatical, ministrada como um “remédio” para um paciente saudável mas suscetível de ceder as fraquezas da interlíngua.

A abordagem é imprescindível para o sucesso da aprendizagem. Silva (2001) argumenta que muito da dificuldade do aluno brasileiro em aprender línguas está diretamente relacionada à maneira pela qual ela é ensinada nas escolas. Não raro, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula inibe a interação ao invés de estimulá-la.

Barbirato (2005), afirma que o embate entre teoria e prática em sala de aula nos aflige continuamente. Se por um lado reconhecemos o valor da comunicação, por outro parece não haver lugar seguro fora da gramática. Enquanto parece unânime a percepção de língua/linguagem como compreensão e expressão oral e escrita, a maioria das aulas relatadas nos documentos analisados parece não favorecer o desenvolvimento nem da escrita, nem da fala.

O uso da língua-alvo nas aulas de línguas das escolas brasileiras ainda é tímido, apesar das pesquisas na academia indicarem que quanto mais intensivo for essa prática pelo professor, mais os alunos a utilizam. Há ainda outro enfrentamento, o ensino voltado para aprovação no vestibular. As escolas, os pais, a sociedade, os professores e os alunos têm como principal objetivo o ingresso dos jovens nas universidades (SANDEI, 2005; CHAVES, 2006). Conseqüentemente, demandam um ensino pautado nas exigências dos exames de ingresso ao ensino superior, ficando a qualidade da educação em línguas em segundo plano ou fora de qualquer plano.

Inúmeras questões preocupam os educadores envolvidos com o ensino de línguas no Brasil. Esta seção versa sobre a análise dos documentos a que se prestou este estudo no intuito de buscar opções para a área. Tal discussão será apresentada em cinco tópicos: (i) o construto abordagem no cenário nacional; (ii) abordagens investigadas nos estudos analisados; (iii) a abordagem de autores de material didático; (iv) a abordagem na formação de professores; e (v) o ensinar e o aprender: gramatical ou comunicativo. Esses tópicos serão tratados nas próximas subseções.

4.3.1 O Construto Abordagem no Cenário Nacional

Na produção de pesquisas em LA, no cenário nacional, predomina o paradigma qualitativo (PAIVA et al., 2009). Embora reconheçamos o valor das pesquisas quantitativas desenvolvidas mundo afora, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, também os pesquisadores internacionais têm reconhecido o quanto o olhar interpretativo pode agregar às ciências humanas, especialmente à pesquisa educacional, como destacam Téllez e Waxman (2006, p. 246).

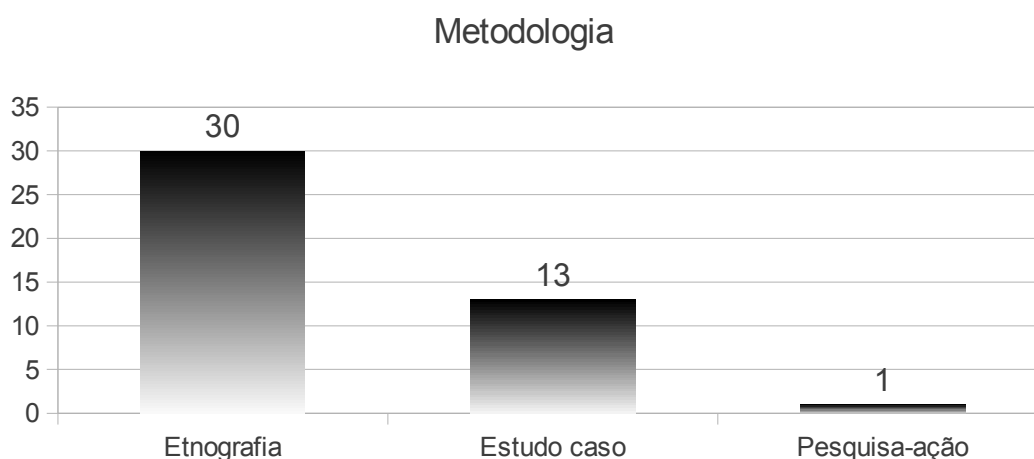
Os estudos qualitativos investigam peculiaridades do contexto no qual o ensino-aprendizagem de línguas ocorre, a complexidade do ensinar-aprender uma língua sob as mais variadas situações, tarefa que os de natureza quantitativa não têm conseguido levar a cabo (TÉLLEZ & WAXMAN, 2006, p. 246).

Téllez e Waxman (loc. cit.) asseveram ainda que o caráter realista e contextualizado da pesquisa qualitativa a torna mais atrativa para os professores e

educadores que trabalham diretamente com os estudantes. Além disso, ao usar a lógica indutiva presumida pela maioria nesse tipo de investigação, os estrategistas políticos podem encontrar, na literatura produzida, recomendações para a re-estruturação e melhora dos programas de línguas existentes.

Voltando o foco para o nosso *corpus*, predominam na pesquisa nacional em LA a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação (paradigma interpretativo), com destaque para os estudos etnográficos (ou micro-etnográficos). Tal característica pode ser observada no gráfico da figura 4.4. Todavia, está além do escopo deste trabalho avaliar as opções metodológicas adotadas pelos autores dos documentos analisados, embora reconheçamos a validade de futuras metapesquisas voltadas exclusivamente para o exame da metodologia.

Figura 4.4 – Metodologia de pesquisa adotada nos documentos analisados.



Na busca por traçar os caminhos da abordagem na agenda nacional de pesquisa aplicada foi possível constatar os pesquisadores brasileiros citados ao tratar da teorização acerca da abordagem. Ficou evidente que muito do que produzimos aqui se orienta pelas teorias desenvolvidas por linguistas aplicados estrangeiros. Há trabalhos que citam pouquíssimas publicações nacionais (JANZEN, 1998; SOUZA, 2004; XAVIER, 1999) ou mesmo nenhuma. Isso se dá não obstante serem as pesquisas brasileiras responsáveis pela ampliação do escopo do construto de abordagem (subseção 2.2 O Construto de Abordagem).

Nesse sentido, urge reconhecer a qualidade científica dos trabalhos desenvolvidos pelos linguistas aplicados locais, visando atender às questões que

afligem a nossa sala de aula de línguas. Mais que isso, precisamos perceber o quanto a nossa pesquisa pode agregar à área em termos globais, visto que atuamos mais no paradigma interpretativo, hoje reconhecido como essencial para o avanço da LA (TÉLLEZ & WAXMAN, 2006).

Dentre os autores brasileiros mais citados, quando da teorização sobre abordagem, se destacam: Almeida Filho, Alvarenga, Baccin, Barbirato, Barcelos, Basso, Cavalcanti, Celani, Consolo, Coracini, Fontão do Patrocínio, Gomes de Matos, Leffa, Moita Lopes, Ramos e Vieira-Abrahão. Atualmente, esses pesquisadores desenvolvem pesquisas em diferentes programas de pós-graduação em universidades localizadas nos diversos estados da federação.

Há que se reconhecer o impacto da publicação do livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, do linguista aplicado Almeida Filho (1993), nos estudos brasileiros sobre abordagem e comunicativismo. Dessa forma, o nome dele emerge fortemente nos documentos examinados, dos 44 analisados 33 o mencionaram e/ou adotaram a perspectiva teórica desenvolvida por ele, o que representa 75% do nosso *corpus*.

Os dados apresentados até aqui reforçam o potencial e o vigor da pesquisa e dos pesquisadores brasileiros na área de Linguística Aplicada, bem como a importância da pesquisa aqui desenvolvida para o avanço teórico e prático no campo da LA mundialmente. Na sequência, a discussão se volta para os tipos de abordagem advogados ou subjacentes nos trabalhos analisados.

4.3.2 Abordagens Investigadas nos Estudos Analisados

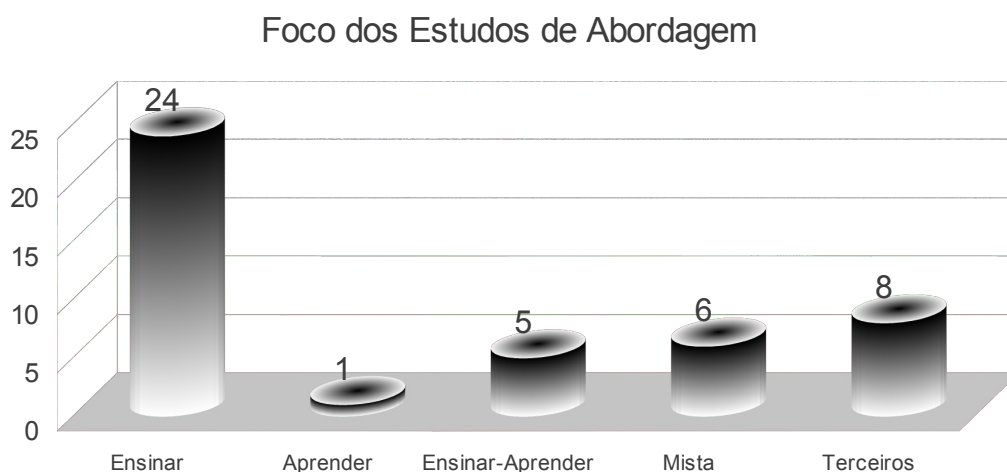
Outro aspecto observado foi o foco da abordagem, conforme explicitado no capítulo 2, subseção 2.4, não se trata de uma abordagem recorrente na sala de aula, mas de abordagens de vários agentes (professor/ensinar, alunos/aprender e terceiros) coexistindo no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas.

Foi realizado um levantamento para averiguar em qual dessas perspectivas a pesquisa nacional concentrou mais esforços. Sem surpresas, constatamos que a maioria delas prioriza o ensinar ou o fazer do professor/ensinante. Dividimos esse foco em cinco categorias, a saber, ensinar (professor), aprender (aluno),

ensinar-aprender (professor e aluno), terceiros e mista (ensinar, aprender e terceiros). O gráfico apresentado na figura 4.5 ilustra essa classificação.

Ensinar reuniu todas as pesquisas direcionadas ao fazer do professor, ou a observação da atuação dele em sala de aula, em alguns casos envolveu também o desenvolvimento de materiais específicos para o ensino. O aprender englobou aquelas observações centradas nos aprendizes e suas formas de aprender, por vezes também mediadas por materiais didáticos específicos. A categoria ensinar-aprender foi criada para reunir as pesquisas que se prestaram a analisar tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. O termo mista foi utilizado para aludir a estudos que buscaram evidenciar simultaneamente as abordagens de ensinar e de aprender de terceiros.

Figura 4.5 – Foco dos estudos de abordagem.



Sob a denominação terceiros foram agrupados os estudos que analisam as abordagens do material didático, das instituições, de pais de alunos, da sociedade e outros indiretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, apenas um trabalho (o de BEZERRA, 2007) voltou-se para analisar a abordagem da escola (uma franqueada e uma não franqueada) em consonância com a de ensinar e de aprender (portanto, classificada como mista). É preciso ponderar, contudo, que a franquia incluía materiais didáticos especialmente talhados para o contexto, indicando a fonte de abordagem de autores de MD como relevante também. Os demais se concentraram na investigação do material e/ou livro didático, sobre o qual discorreremos na próxima subseção (4.2.3).

A constatação de que mais da metade dos documentos analisados tratam unicamente dos aspectos inerentes à abordagem de ensinar é, no mínimo, intrigante. Prabhu (2003 [1999]) nos instiga a refletir sobre os construtos de ensinar e de aprender quando afirma que eles têm uma relação indireta. Ensina-se e só se pode esperar que a aprendizagem aconteça, diz o autor indiano. Dewey (1994) é igualmente enfático ao alegar que aprender é atividade própria do aluno, cabendo ao professor atuar como guia.

Os dados solidificam uma desconfiança que nos rondava há tempos, a de que carecemos de estudos sobre a atribuição de responsabilidade ao aprendiz pela própria aprendizagem. Cabe ressaltar que reconhecemos o papel fundamental do professor no contexto educacional, mas também observamos que seria mais produtivo repartir os dividendos do processo de ensino-aprendizagem entre, pelo menos, os dois agentes diretamente envolvidos e não somente ao professor.

Parece haver na LA uma busca por descobrir como melhor ensinar por meio do *melhor método*. Aqui temos também o desafio de aprofundar o conhecimento sobre como o aprender que se materializa e, a partir dessa informação, aperfeiçoar as ações do ensinar. Mais pesquisas nesse sentido oportunizariam a atuação dos linguistas aplicados também na formação de aprendizes (ALMEIDA FILHO, no prelo).

Na sequência, tratamos do livro didático ou material didático, mais especificamente da abordagem dos autores que os elaboram.

4.3.3 Abordagem de Autores de Material Didático

O livro didático tem desempenhado um papel central na sala de aula de línguas. Ele norteia o trabalho do professor e orienta os passos dos alunos. Encontramos situações em que ele é fielmente seguido, predominando a abordagem de seus autores. Há também cenários em que, mesmo com a adoção de um LD, o professor se atenha às demandas existentes e faça modificações na abordagem. Outros ainda, de acordo com nossos dados, são produzidos pelos próprios pesquisadores no intuito de desenvolver seu estudo e, mesmo nesses casos,

percebe-se que o material didático deve ser uma fonte e não um fim em si mesmo, por isso ajustes devem ser feitos no decorrer do curso, sempre que necessário.

Dos oito trabalhos voltados para *abordagens de terceiros* (vide gráfico da Figura 4.6) sete analisaram livros didáticos presentes na situação de ensino (SANTOS, 1993; JANZEN, 1998; COSTA, 2003; SOUZA, 2004; ANDRADE, 2005; FREITAS, 2008 e CASTRO, 2009) e um o MD desenvolvido sob medida para um curso comunicativo (SERRA, 2003). Doze outros trabalhos (XAVIER, 1999; BARBIRATO, 1999, 2005; CALDAS, 2001; COLOMBO, 2001, AGRA, 2001; SILVA, 2001; SANTOS, 2004; ABREU-e-LIMA, 2006; LUCE, 2009; VIGATA, 2011; GOMES, 2011) também envolveram a elaboração de material didático próprio com o intuito de aplicar e avaliar o ensinar-aprender comunicativo. Contudo, não direcionavam seu foco analítico exclusivamente para o MD.

Santos (1993) investiga dois livros para o ensino de inglês, analisando o material enquanto observa aulas. A abordagem dos livros é gramatical, eles se assemelham nos princípios teóricos norteadores, na estrutura e na natureza do conteúdo, embora um deles ofereça insumo de melhor qualidade. As aulas por eles moduladas apresentam particularidades. O contexto da sala de aula na escola particular mostra-se mais supervisionado e dinâmico do que na pública, onde os alunos são mais apáticos e dispersos, mas; em ambos os casos, o LD atua principalmente como limitador do processo de ensino-aprendizagem, facilitando o trabalho e “receitando” atividades.

Aspectos culturais também estão embutidos na língua. Nessa perspectiva Jazen (1998) busca analisar opções de LD para o ensino de alemão, observando os fatores que podem dificultar a aproximação cultural entre brasileiros e alemães. Um dos livros analisados, mais tradicional no ensino da língua, é elaborado sob os princípios da abordagem gramatical e apresenta uma Alemanha organizada, harmônica, estável, praticamente sem problemas sociais. Outro, contrapõe aspectos positivos e negativos da Alemanha, os personagens são mais reais, porém, em alguns momentos se distancia da realidade brasileira e o ensino proposto se mostra carente de uma concepção adequada de linguagem, sua abordagem é gramatical com algumas oportunidades de comunicação.

Os livros analisados são, via de regra, gramaticais. Contudo, a maioria deles apresenta atividades que proporcionam vivência da comunicação. No geral, propõem atividades de cunho gramatical, algumas delas “maquiadas” de comunicativas. Direcionam o aluno a assumir um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem e os exercícios orais propostos mais parecem “provas” do que oportunidade de desenvolver a competência comunicativa (subseção 2.3).

Em um estudo especificamente sobre livros nacionais para o ensino de inglês instrumental, Andrade (2005) observa a ausência de preocupação sistemática com a abordagem por parte dos autores. Embora considerado por vários linguistas aplicados (Celani e Almeida Filho por exemplo) como pertencente à abordagem comunicativa, os LD para ensino instrumental não fazem alusão a essa abordagem, tampouco promovem de forma consistente uma prática comunicativa, limitando-se a exercitar a variante de planejamento para fins específicos ou instrumental como ensino de leitura utilizando, sempre que possível, textos autênticos. Essa investigação apontou que o grau de adesão dos agentes a princípios comunicativos nesse tipo de material é apenas mediano e irregular.

Ao comparar as diversas pesquisas pelo prisma do MD observamos que, em vários momentos, o material, principalmente quando o objetivo é o ensino por tarefas, é produzido pelo próprio professor-pesquisador. Os documentos apontam que a maior dificuldade encontrada ao utilizar MD comunicativo em sala de aula relaciona-se à avaliação. O ensino comunicativo requer conceitos e formas particulares de avaliação, que por vezes não atendem às exigências das escolas, já que a subjetividade é uma característica forte do ambiente comunicativo. De qualquer forma, o ensino por tarefas se mostrou adequado para a abordagem comunicativa e a pesquisa brasileira aponta caminhos promissores para a produção de material comunicativo de ensino.

Por outro lado, foi possível registrar também que, mesmo diante de um LD gramatical, há a possibilidade de se adaptar as atividades, mas nesse caso a formação continuada de professores é fundamental na promoção do desenvolvimento das competências necessárias para habilitar esses profissionais a operar os ajustes desejados satisfatoriamente. Este assunto é tratado com mais detalhe a seguir.

4.3.4 A abordagem na Formação de Professores

Muito se discute acerca de associar ao trabalho do professor a incumbência de ser também pesquisador. É comum o uso da expressão professor-pesquisador ao se tratar do professor reflexivo em formação. Contudo, escassas são as iniciativas no sentido de minimizar a distância entre a teoria e a prática educativa (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991) de elementos que em princípio pertencem a um mesmo plano. Autores como Fontão do Patrocínio (op cit) e Almeida Filho (1993, 2007) destacam que a análise de abordagem pode ser uma privilegiada via de acesso aberta ao professor para que adentre tanto a formação em bases mais seguras quanto o mundo da pesquisa, oportunizando a reflexão sobre a (própria) prática e a produção de conhecimento novo na área.

Alguns documentos aqui compilados se direcionam à formação (inicial e/ou continuada) dos professores através de gravações, transcrições, anotações e posterior reflexão. O mero observar do fazer do professor não é suficiente, sendo igualmente necessário ouvi-lo discorrer sobre o próprio fazer, e confrontar esse dizer com a prática (FERREIRA, 2001). Os estudos que integram esta metapesquisa mostram que muitas vezes o dizer e o fazer do professor são contraditórios.

Fontão do Patrocínio (1991, 1995) observou em dois momentos distintos, separados no tempo por quatro anos, a sala de aula da mesma professora, obviamente retornando a essa professora para o cotejo necessário. No primeiro momento, anotou que a abordagem da professora era essencialmente gramatical. Anos depois, a prática dela havia mudado, refletindo uma busca por mudanças efetivas no sentido de tornar sua prática comunicativa. Nesse segundo momento a abordagem da professora analisada, mesmo que ainda gramatical, avançou sobremaneira em direção ao ensino em bases comunicativas com a inclusão de atividades e posturas outrora inexistentes.

A pesquisa aplicada, idealmente, deve retornar os resultados aos seus participantes para fortalecer nos participantes a relação teoria-prática (capítulo 1). Esse *feedback* possibilita a reflexão e dá sentido à formação continuada. Os estudos descritos no parágrafo anterior somados a outros (FREITAS, 1996; ALVARENGA, 1996, SANDEI, 2005; ABREU-E-LIMA, 2006; BEZERRA, 2007) que integram o

corpus da pesquisa reforçam que a reflexão sobre as próprias aulas, com ou sem a interferência de um pesquisador mais experiente, e a autoanálise potencializam a atividade intelectual dos professores e o seu desenvolvimento profissional (teórico-prático) via crescimento da consciência de si ou do ensinar que se flagra num outro.

Em nosso país, é comum o professor pautar sua prática em crenças e tradições (ver ALMEIDA FILHO, 1993, 2007 e ALVARENGA, 1996) e não em teorias. A análise de abordagem viabiliza a aproximação das competências do professor e por meio dela pode-se vislumbrar a melhoria das condições de atuação em sala de aula. Em outras palavras, a prática da reflexão tem como consequência a melhora do ensino. Tal situação permite ao professor, em serviço ou pré-serviço, perceber as mudanças necessárias ou desejadas na sua prática presente ou futura.

Neste cenário, os professores conseguem detectar a necessidade de mudanças, e assim promover dúvidas e questionamentos que se parecem com pequenas e parciais rupturas. Por vezes, é nesses momentos que compreendem de fato o que é abordagem, herdeiros de uma formação precária (muito discutida por Leffa e Paiva em suas pesquisas), que os faz replicar o comportamento nem tão produtivo de seus professores enquanto alunos desses mestres. Dentre os fatores limitantes da atuação e desenvolvimento desses educadores os documentos analisados ressaltam:

- o escasso tempo que impede de se atentar aos acontecimentos ao redor (entre aulas, planos, reuniões e provas não “sobra” tempo para a reflexão);
- as sérias limitações linguístico-comunicativas que muitos apresentam são o resultado de um precário aprendizado da língua que agora ensinam, estando só formalmente habilitados a ensiná-la;
- o ambiente inóspito da sala de aula, não fomentando a promoção da interação de qualidade nas aulas mesmo quando os professores são proficientes;
- o trágico modelo de ingresso nas universidades condicionando o ensino-aprendizagem de línguas ao preparo dos alunos para obter sucesso nos grandes exames de acesso;

- o terreno improvável da avaliação comunicativa de uma capacidade de uso da língua-alvo;
- a percepção dos alunos de que o único meio de se chegar a uma língua é pela gramática;
- a falta de subsídios por parte da escola pública para aquisição e manutenção dos recursos necessários.

Há casos em que os órgãos regulamentadores do ensino de línguas promovem uma reforma, no âmbito documental, mas esses novos parâmetros explicitados nos documentos não alcançam a prática. Souza (2010) relata a experiência do Estado de São Paulo nesse sentido. Até 2007 o ensinar-aprender línguas no estado tinha como cerne a gramática. A partir de 2008, com a implementação de uma nova proposta, a gramática deveria ser contextualizada, o que, de fato, não acontece. Nota-se mudança no discurso, mas não na prática. Contextualizar é percebido como a busca de formas gramaticais no texto.

Contrastando a experiência do Estado de São Paulo com outras na análise de abordagem envolvendo professores em estudos circunscritos a esta subseção, verificamos que uma tentativa de mudar o ensinar sem mudar as concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem, nada mais é do que uma atividade no vazio. Pode até resultar em mudança de discurso, porém não chega a alcançar a prática. Os professores carecem de oportunidades de reflexão, de uma formação (inicial e continuada) que propicie transitar entre o prático e o teórico, o fazer e o pensar, o avaliar e o autoavaliar.

A seguir discutimos as tendências observadas nos dados compilados relativas a natureza gramatical ou comunicativa da abordagem.

4.3.5 O Ensinar e o Aprender: gramatical ou comunicativo

Conforme explicitado no capítulo 2, estamos persuadidos de que é produtivo considerar a categorização de duas grandes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas incumbidas de reger as ações da sala de aula – a gramatical e a comunicativa. Entretanto, ao analisar os dados, observamos a predominância de um

ensinar e aprender *comunicativizados*⁹, isto é, de uma abordagem essencialmente gramatical mesclada a características reconhecíveis no comunicativismo. A tabela 4.3 mostra os traços distintivos, tidos como centrais na caracterização das abordagens levantadas dos trabalhos analisados, da sala de aula pautada pela abordagem gramatical, e sua variante comunicativizada, além da comunicativa.

Tabela 4.3 – A sala de aula de línguas

Abordagem	Características
Gramatical	<p><u>Padrão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - organização das aulas por conteúdo gramatical; - língua apresentada de forma fragmentada; - apresentação de vocabulário; - uso constante da língua materna; - baixa proficiência do professor; - o MD propiciador de baixa interação.
	<p><u>Comunicativizada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - organização por conteúdos (forma); - atividades, mesmo com objetivos gramaticais, permitem maior interação; - professor que delega responsabilidades aos alunos; - as ações do professor que se alternam entre o tradicional (gramatical) e o comunicativo; - as atividades do LD que alternam entre forma e significado.
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - organização das aulas por situações e temas; - busca de significado; - situações não simuladas; - discussão e expressão de ponto de vista (controlado e/ou livre); - gramática a serviço da comunicação; - descentralização do papel básico do professor; - interação ampliada professor-aluno e aluno-aluno.

⁹ Convencionamos chamar de comunicativizado aquelas situações em que a abordagem que rege a sala de aula é a gramatical (foco na forma), porém mediada por atividades comunicativas ou pré-comunicativas (foco no significado), seja nos LD, ou na abordagem dos professores e alunos. Assim, o adjetivo *comunicativizado* aponta uma variante da abordagem gramatical.

Ainda é forte entre aprendizes e ensinantes a visão de língua/linguagem como sinônimo de gramática e a conseqüente concepção de que ensinar-aprender uma língua é ensinar-aprender gramática. Parece não haver lugar seguro para professores e alunos fora da gramática, tanto no contexto das escolas regulares (públicas ou privadas), quanto no das escolas de línguas. Assim, ela a se prolonga em longevidade ora como “vilã”, ora como “salvadora”.

Aliado a isso, temos: (i) a predominância da ideia de língua estrangeira, aquela de outros povos e culturas que não é, nem poderá vir a ser, própria do aprendiz; (ii) a necessidade de seguir o livro didático integralmente, lembrando que a maioria dos materiais para ensino-aprendizagem de línguas disponíveis no mercado são essencialmente gramaticais; e (iii) a obsessão pela pronúncia nativa perfeita. No ensino regular ainda se enfrenta uma situação de descaso e desinteresse dos alunos por aprender línguas na escola.

Na sala de aula de línguas parece não haver espaço para improvisações no uso da língua. Ela é, de fato, o reino da prática linguística, no qual a explicação de pontos gramaticais é produzida sem haver demanda alguma, o grau de acuidade linguística é frequentemente regulado pelo professor, que corrige todos os erros (forma, pronúncia etc) e um contexto absolutamente desvinculado da realidade.

Um dos estudos analisados, o de BEZERRA (2007), investigou a abordagem apresentada em dois contextos diferentes, uma sala de aula em escola franqueada e outra em curso livre. No ambiente franqueado, o professor devia seguir integralmente a abordagem da escola, inequivocamente gramatical. Porém, alguns professores inventam momentos de “escape”, que estimulam o potencial comunicativo do insumo trazido para a sala e nela produzido. Já o ambiente de curso livre se mostrou mais aberto a negociações. Se por um lado o trabalho na franquia provou ser adequado para professores sem experiência, por outro “engessou” a atuação deles. O perfil pré-elaborado da franquia parece atuar negativamente para o desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos a longo prazo (BEZERRA, 2007).

Esse ensino explícito das regras parece não garantir a aprendizagem, já que não se pode supor que tudo que é ensinado é aprendido (PRABHU, 2003 [1999]). Somado a isso, os dados evidenciam que grupos centrados no estudo gradativo da

gramática mostram maior estagnação na aprendizagem. Esse tratamento da língua-alvo parece não motivar os aprendentes e professores, pois não explora o potencial de comunicação efetiva (SILVA, 1999; FERREIRA, 2001; SOUZA, 2004; SANTOS, 2001; BANDEIRA, 2003). Assim, o trabalho sustentado por projetos, temas ou sequências didáticas contendo tarefas interativas parece motivar mais ao oportunizar a comunicação no ambiente de aprendizagem de língua.

Tarefas comunicativas produzem busca de significado pessoal tornando o ambiente rico na produção e recepção de insumo, indicando haver relevância no que se faz e nos tópicos de que se trata. Ação e decisão são imprescindíveis para o ensinar-aprender comunicativos. O professor atua incentivando a participação dos alunos e a interação e, como resultado, os aprendizes se ajudam, sem esperar apenas do professor. A escolha dos temas é feita em conjunto no intuito de captar a relevância e os interesses dos aprendizes e, com isso, fomentar discussões que possibilitem aumentar o nível comunicativo, que inclui o cultural.

Os estudos que apresentaram o uso da abordagem comunicativa resultaram todos de cursos pré-concebidos para serem comunicativos, 15 no total, inclusive com a elaboração de MD próprio. Essas pesquisas, qualitativas por excelência, são denominadas “de intervenção”. Dentre os temas recorrentes nos materiais elaborados destacam-se os gêneros textuais, a cultura, a culinária, a geografia e a história dos países nativos das línguas-alvo. Ao tratar de um tema supostamente de interesse dos aprendizes pela consulta prévia a eles, o filtro afetivo tende a baixar, tornando o processamento da língua possível. O uso de vídeos autênticos como material didático se mostrou adequado principalmente quando se busca evidenciar aspectos culturais inerentes à língua (CASTRO, 2009; LUCE, 2009; VIGATA, 2011).

Freitas (2008) implementa uma proposta de ensino de italiano por meio da culinária. Os alunos deveriam seguir uma receita italiana e apreciar o produto culinário durante as aulas. No ambiente da cozinha acontece toda a aprendizagem, possivelmente no sentido de aquisição, embora essa definição não fosse explicitada no trabalho. Essa experiência evidenciou que a aprendizagem pode acontecer sem MD previamente estruturado em torno de uma sequência gramatical, pelo menos nos níveis iniciantes. O resultado nesse estudo pareceu tão positivo à pesquisadora responsável que, muitos alunos do curso decidiram continuar seus estudos de

italiano e, ao serem submetidos a um teste de nível em escola especializada, foram colocados em turmas a partir do segundo nível.

Os resultados também apresentam ganhos na aprendizagem para os grupos que trabalharam com tarefas comunicativas, além de maior envolvimento e motivação dos alunos. Apenas um grupo observado (COLOMBO, 2001), dos 15 que implementaram cursos comunicativos com MD próprio (por tarefas, temas e/ou projetos), apresentou resultados insatisfatórios. Nesse caso, as diferenças individuais e a cultura de aprender dos alunos devem ter interferido na capacidade de interação do grupo. Apesar de compreendermos que cada sala de aula é um contexto singular, os dados indicam sucesso em mais de 90% dos casos.

Entretanto, quando as atividades comunicativas são muito abertas geram dificuldade de participação dos alunos. Outro aspecto com que o professor comunicativo deve estar preparado para lidar ao buscar uso real da língua é que alguns alunos podem se sentir ameaçados por ter de expor sua competência ainda incipiente. Nesses casos, muitas vezes eles tentam “maquiar” a situação (fingindo possuir uma capacidade de uso que não possuem de fato) com o intuito de passar uma imagem positiva preservando a face mesmo crispando sua interlíngua de desvios da norma. A avaliação também é um problema na abordagem comunicativa, pois parece não estar tão claro para os profissionais do ensino e para os aprendizes o modo harmonioso de avaliar comunicativamente (BARBIRATO, 2005; CALDAS, 2001).

Ficou evidente que nos cursos regidos pela abordagem comunicativa é essencial que o aluno esteja consciente do seu papel. A autonomia do aprendiz é favorecida nesse ambiente, e é, ao mesmo tempo, fundamental para o sucesso. Os alunos devem estar cientes da proposta e dispostos a desenvolver atividades comunicativas enquanto o professor dá mostras de estar bem preparado nos âmbitos dos conhecimentos linguístico e teórico.

Os estudos indicam que o ensino por tarefas pode melhorar as chances de aquisição. Nesse contexto, a assimilação de regras ocorre de modo implícito. Tarefas longas levam os aprendizes a se preocuparem com a compreensão, a situação de interação pode ser vivenciada no dia a dia, o que torna o aprendizado mais significativo. Por outro lado, os autores parecem convergir para o pressuposto

de que pode faltar acuidade linguística em muitos casos. A explicitação da gramática esporádica e breve parece fazer mais sentido a partir do nível intermediário, quando os alunos já têm algum conhecimento da língua e demandam esclarecimentos.

Nas situações de observação de sala de aula o que predominou foi o ensino-aprendizagem *gramatical comunicativizado*. Os livros didáticos são, na sua maioria, estruturados com foco na forma, mas apresentam atividades de interação comunicativa, alguns inclusive se classificam como tal. No que se refere à abordagem de ensinar dos professores e a de aprender dos alunos predomina também a abordagem gramatical comunicativizada.

Mesmo em níveis intermediário e avançado, em que a explicitação de gramática deveria ser regida pela demanda, observa-se que o professor, mesmo apresentando conhecimento cultural e mesclando diversas atividades, ainda nutre uma preocupação com a forma. Nesses casos, é mais constante a explicitação em resposta a demandas dos aprendizes. Para níveis iniciantes, observa-se maior incidência de gramática apresentada, talvez exatamente pela falta de base linguística dos alunos.

Um recurso bastante usado pelos professores no intuito de tornar sua aula mais comunicativa é não promover a nomeação dos alunos para as tarefas específicas antes de a atividade começar, o que propicia interações significativas. Porém, o foco ainda tende para a forma mais do que para o significado. Além disso, mesmo os docentes enfatizando a competência comunicativa, os exames orais e escritos ainda se moldam pela gramática.

A dicotomia teoria-prática no ensino-aprendizagem de línguas ainda nos assombra. A abordagem comunicativa, apesar dos seus mais de 40 anos de existência, se apresenta como complexa para aplicação, na maioria das vezes, as tarefas propostas se restringem ao gramatical comunicativizado (BARBIRATO, 2005). Até o presente, não conseguimos romper com a abordagem gramatical, havendo uma ruptura no plano das ideias apenas.

A Tabela 4.4 apresenta, de forma sucinta, um panorama das evidências desta metapesquisa discutidas ao longo deste capítulo, em termos dos resultados apontados pela análise e dos encaminhamentos que emergem desta investigação, tanto no âmbito da pesquisa como da prática.

Tabela 4.4 – Panorama dos Estudos de Abordagem no Brasil

Foco	Resultados	Encaminhamentos
O construto abordagem no cenário nacional	<ul style="list-style-type: none"> - A metapesquisa mostra-se útil para estrategistas políticos na re-estruturação dos programas de línguas; - As pesquisas brasileiras atribuem maior robustez ao construto de abordagem; - A pesquisa nacional é influenciada por autores estrangeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver metapesquisas com foco na metodologia de pesquisa; - A metapesquisa pode contribuir para dar maior visibilidade às pesquisas e aos pesquisadores nacionais; - Buscar meios de difundir os avanços da pesquisa para professores e estrategistas políticos.
Abordagens investigadas nos estudos analisados	<ul style="list-style-type: none"> - Maior número de estudos com foco na abordagem de ensinar, apenas um deles trata da abordagem de aprender; - Nos estudos acerca dos terceiros agentes destacam-se os sobre MD/LD, apenas um se voltou para instituição de ensino; - 25% dos trabalhos desenvolveram análise conjuntas das abordagens de 2, ou mesmo dos 3, agentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há necessidade de empreender pesquisas com foco na abordagem de aprender; - Desenvolver estudos sobre a influência e o papel dos demais agentes terceiros (escola, diretores, pais, sociedade etc) no processo de ensino-aprendizagem de línguas.
Abordagem de autores de material didático	<ul style="list-style-type: none"> - LD gramatical, mas com algumas atividades que propiciam a comunicação; - O LD demanda um aluno passivo; - MD comunicativo elaborado pelos professores-pesquisadores; - Conflito entre a abordagem do LD e a avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas brasileiras denotam potencial para produção de LD comunicativos; - Rever os papéis do professor e do aluno na sala de aula de línguas; - O LD deve ser usado de forma mais autônoma, como um guia e não um limitador.
A abordagem na formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> - O dizer e o fazer dos professores são contraditórios; - Professores e alunos percebem a língua/linguagem como gramática; - A prática da análise de abordagem resulta em ganhos tanto para formação dos professores quanto para o processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de mudar a concepção de língua/linguagem para mudar o aprender-ensinar. - Desenvolver mais pesquisas sobre a análise de abordagem e como implementá-la, pois ela aponta como uma ferramenta importante para aprimorar a prática na sala de aula de línguas.
O ensinar e o aprender: gramatical ou comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos comunicativos mostram melhores resultados no ensino-aprendizagem; - Há ganhos de aprendizagem nos grupos de ensino por tarefas; - Nas escolas, regulares ou de línguas, predomina a abordagem gramatical; - Avaliação comunicativa ainda é um terreno inóspito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estudos para viabilizar a implementação de cursos comunicativos de línguas, já que eles se mostram mais efetivos; - Empreender e divulgar pesquisas que auxiliem na compreensão das materialidades do ensino-aprendizagem comunicativos; - Produzir pesquisas sobre a avaliação comunicativa.

Sob a nomenclatura *Foco* estão listados os cinco tópicos elaborados para constituir a análise dos dados. Para cada um deles evidenciamos os resultados apontados pela análise (coluna *Resultados*), bem como destacamos, na coluna denominada *Encaminhamentos*, os indicativos que emergem desta metapesquisa, para a pesquisa e para a prática. Essa representação busca proporcionar um quadro perceptivo da evolução, do cenário atual e das perspectivas para o construto de abordagem no Brasil.

Os resultados debatidos nesse capítulo, e resenhados na Tabela 4.4, são retomados no próximo capítulo para consolidação teórica a partir dos resultados deste esforço metateórico.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Savignon (1991) destaca que os programas de ensino-aprendizagem de línguas devem ser locais, visto que esse processo acontece num ambiente único de embate de culturas. Por isso, a construção da história da pesquisa nacional se mostra fundamental para proporcionar indicativos que de fato reflitam a aquisição/aprendizagem e ensino de línguas em nosso contexto, no intuito de que esses conhecimento reverbere intensamente na prática.

É nesse ambiente de universidades brasileiras que mantêm pesquisa aplicada no âmbito do ensino de línguas que os documentos analisados foram encontrados, embora as raízes da teorização sobre abordagem, que é o foco deste estudo, advenha de publicações internacionais, principalmente estadunidense e inglesa. Os *corpora* de pesquisas brasileiras obtidos com relativa facilidade indicam uma fertilidade admirável nessa linha de pesquisa no país desde o final dos anos 80 do século vinte. Os fundamentos de pesquisa metateórica também representam uma abertura de espaço no nosso cenário visto que não foram encontradas evidências de metapesquisas nacionais, nem autores brasileiros que discorressem sobre a metodologia adequada para esse tipo de trabalho.

Retomamos então as perguntas de pesquisa:

- Como representar sinteticamente a produção de pesquisa aplicada no âmbito temático dos estudos sobre abordagem no Brasil?
- Como associar os apontamentos da pesquisa em abordagem com o estado de ensino de línguas nas escolas e universidades brasileiras?
- Como relacionar o estado da arte da pesquisa em abordagem a uma agenda brasileira de pesquisa em LA?

O capítulo 4 descreve em detalhe o procedimento metodológico para o desenvolvimento da metapesquisa aqui apresentada, desde o levantamento da literatura até a tabulação e interpretação dos dados. A subseção 4.2.1 apresenta ainda as características mais exploradas no âmbito da pesquisa nacional sobre

abordagem, inclusive os pesquisadores que mais se envolveram na investigação sobre o tema desde a década de noventa.

O capítulo 1 destaca a necessidade do desenvolvimento teórico na agenda espontânea dos diversos programas de pós-graduação (LA) e no seu “diálogo”. Apesar o termo diálogo foi preciso para sugerirmos que a interação entre grupos de pesquisas e suas temáticas nem sempre é diálogo proposital com trocas interativas. Muitas vezes esse diálogo se faz pelo desconhecimento proposital da pesquisa do outro, pela não citação ou discussão direta de seus pressupostos. Essa perspectiva é reafirmada também pela dificuldade encontrada em agrupar documentos sobre um mesmo tema de pesquisa em LA, ou ainda na confusão terminológica que dificulta a compreensão do tratamento dado ao construto de abordagem nos diversos trabalhos sobre o tema. Ao invés de aprofundar as investigações sobre abordagem e fazer contribuições consistentes para a AELin, no programa deficiente de ensino de línguas brasileiro, mantemo-nos usando termos aleatoriamente ou buscando questionar proposições sem muito avançar na disponibilização da teoria para a inovação da prática.

Os dados registrados revelam outro fato ainda mais preocupante no cenário nacional da AELin. Ao considerarmos a concepção integrada da teoria com sua prática correspondente ou o avanço científico na academia e na realidade da sala de aula, percebemos que essa expectativa encontra-se ainda muito distante de ser realizada. Experiências levadas a cabo na década de noventa com resultados exitosos ainda não alcançaram as salas de aula. Inúmeros materiais comunicativos foram elaborados e aplicados em grupos específicos, demonstrando bons resultados, mas mesmo assim, observamos que os livros didáticos para o ensino de línguas se mantêm gramatical ou, no máximo, na variante gramatical-comunicativizado.

A pesquisa aplicada produzida em LA no contexto nacional, de todos os tipos de pesquisa, é a mais próxima da realidade da sala de aula que temos. Ainda assim há problemas. Dentre eles sobressaem os seguintes: (i) o texto resultante das pesquisas é ainda muito técnico, de difícil compreensão para professores em serviço e pré-serviço; (ii) falta disponibilidade das teses e dissertações concluídas; e, o mais

importante, (iii) falta uma revista ou uma linha editorial de livros que traduza os resultados desses estudos em LA para a linguagem do professor.

Talvez seja outra atribuição da LA traduzir a pesquisa de natureza aplicada para as vivências da prática. Possivelmente, essa tarefa de fazer chegar os avanços da pesquisa em LA aos professores em serviço e pré-serviço deva ser designada aos linguistas aplicados, mas não a todos eles ou a qualquer um deles. O linguista aplicado envolvido com esse trabalho deve ter um perfil específico como o de ser um profissional do ensino de línguas que tenha se mantido ensinando línguas, que possua uma sólida formação em LA como pesquisador e uma boa vivência de prática em muitos distintos contextos, ou seja, um profissional capaz de desenvolver simultaneamente as atividades de pesquisador, publicador, leitor de pesquisa, professor e formador de professores.

Existe um caminho já trilhado pelos pesquisadores brasileiros que deve ser reconhecido, até porque no Brasil os estudos sobre abordagem avançaram significativamente. Conforme mencionado nos capítulos anteriores, a pesquisa interpretativa produzida no país tem muito a colaborar com o campo da LA, tanto nacional quanto internacionalmente. Ela é abundante aqui e aponta claramente na direção de uma prática guiada pela abordagem comunicativa e meios de materializá-la no ambiente escolar. Contudo, esse construto merece ainda muita atenção, precisa encontrar logo uma forma de fazer esses avanços chegarem às aulas de línguas país afora para que colhamos os bons frutos dos resultados das pesquisas aqui realizadas, uma alternativa para isso seria, como mencionado anteriormente, criar uma linha editorial que traduza os resultados das pesquisas em LA para a linguagem do professor.

As nossas salas de aula mantêm o emprego frequente de atividades focadas na forma, embora agora organizadas em atividades com um verniz de centralização no aprendiz e oferecendo mais oportunidades comunicativas. O professor, em seu planejamento também privilegia a gramática, mas com traços de comunicativização. Contudo, seu comportamento já se mostra mais fluido e flexível na caracterização dos autores do ensino ideal em bases ideal e alegadamente comunicativas.

Apesar de as salas de aula observadas adotarem, na sua maioria, a abordagem gramatical, as evidências desta metapesquisa apontam que, quando o

ensinar-aprender se materializa de forma explícita, o efeito de retenção parece ser maior se relacionado a vocabulário (ocupando posição de palavra-chave) ou a execução de atividade gramatical. O ambiente implicador (comunicativo), por sua vez, tem apresentado resultados positivos na aquisição de línguas, resultando de fato em proficiência (competência comunicativa) na nova língua.

Observamos que os aprendizes se mostram contraditórios, ora querem gramática, ora desejam se comunicar, parecendo na verdade querer algo que não compreendem bem o que é, transferindo a responsabilidade do seu aprendizado para o professor. Voltamos a mencionar aqui a necessidade de formação do aprendiz. Supõe-se que esse reconhecível ecletismo, presente na vertente gramatical-comunicativizada, gere maior satisfação para os alunos, que ainda consideram importante o ensino (explícito) da gramática.

Há algum tempo chegou-se a cogitar que a abordagem comunicativa, ao focar apenas o sentido na interação, negligenciava a gramática ameaçando o resultado do esforço do aprendiz que não lograria atingir nível adequado de precisão na língua-alvo. Esse mesmo argumento já serviu para que advogados da abordagem comunicativa rebatessem que a abordagem gramatical negligencia o sentido. Autores como Almeida Filho (2007, 2008), Savignon (1991) e Sateles (2012) defendem outra perspectiva. Para eles a gramática faz parte do processo de construção do conhecimento linguístico, porém ela não deve ser tratada como medida preventiva e sim, ser apresentada quando há demanda para tanto.

A gramática precisa emergir da necessidade, ser uma descoberta. Em nível básico deve haver predominância de atividades comunicativas, os alunos nesse estágio não têm língua suficiente ainda, para desempenhar livremente. Portanto, nesse nível básico os aprendentes necessitam primeiramente adquirir alguma língua. A partir do nível intermediário as explicitações gramaticais aparecem quando necessário, no sentido de aperfeiçoar a competência linguística do aprendiz, imprimindo maior qualidade na produção oral e escrita dele (SATELES, 2012).

Este *corpus* solidifica a proposição de Savignon (1991) de que o ensino-aprendizagem de línguas se dá em contextos particulares. Cada situação de aprendizagem é de fato única, entretanto, diante das diversas investigações aqui analisadas apenas uma apresentou resultados insatisfatórios sob a perspectiva da

abordagem comunicativa. O estudo de Colombo (2001) ilustra que não há possibilidade de desenvolver comunicação quando o grupo envolvido não está interessado em se comunicar. Em outras palavras, a heterogeneidade da vida social se reflete na sala de aula comunicativa.

Por outro lado, pela quantidade de grupos diferentes que apresentaram resultados positivos ou até superaram as expectativas sob a intervenção de propostas comunicativas, fortifica-se a hipótese de que tal abordagem seja, de fato, frutífera. Ela apresenta uma infinidade de possibilidades de aquisição, envolve mais os aprendizes, que se mostram mais motivados em cenários comunicativos, e possibilita uma aprendizagem de língua associada a cultura, não apenas como um conjunto de regras.

Um ponto conflitante no ensino-aprendizagem comunicativo é a avaliação. Na maior parte das vezes o controle contínuo é informal, pautado por percepções do professor desprovidas de critérios pré-definidos, e os alunos não têm ciência dessa modalidade de avaliar. Por outro lado, as avaliações formais, exigidas pela escola, são compostas de provas e testes previamente marcados e de caráter escrito, somativo e não formativo, que atendem melhor a abordagem gramatical. Percebemos um descompasso entre avaliação e ensino, mesmo no cenário gramatical-comunicativizado. Para o ensino comunicativo propriamente dito parece haver um abismo entre a proposta da abordagem e a da avaliação. Esse tema certamente merece pesquisas futuras.

Alunos, professores, instituições e a própria sociedade parecem ainda não preparados para o ensino comunicativo, talvez isso explique o surgimento da variante gramatical-comunicativizada contemporizadora. Para que o comunicativo venha a tomar efetivamente uma forma de ensinar e aprender línguas é necessário ampliar o diálogo teoria-prática, preparar melhor os agentes (professores, alunos e terceiros) envolvidos no processo para que todos compreendam o movimento que perpassa processo de vir a ser proficiente em alguma língua e tenham ciência do seu papel, para que possam desempenhá-lo com maestria.

Sobre o fazer metapesquisa, e mais ainda, fazê-lo em nosso país, percebemos algumas limitações no desenvolvimento deste estudo. No percurso identificamos que o ciclo necessário para este tipo de pesquisa demanda um

período maior para cumprir todas as etapas. O ideal é que, após o cruzamento dos dados os pesquisadores autores dos documentos que compõem o *corpus* tenham acesso à análise e, desta forma, possam contribuir para o documento final, que seria disponibilizado preferencialmente após avaliação deles. Esta etapa de checagem não foi empreendida neste estudo antes da sua apresentação pública por ocasião de sessão de defesa em finais de setembro de 2013.

A possibilidade de contar com um grupo de pesquisadores e assistentes de pesquisa tornaria o fazer metapesquisa mais dinâmico e seguro. Neste caso, o processo de levantamento bibliográfico poderia ocorrer de forma mais ágil e eficiente. A “solidão científica” da pesquisadora pode ter sido um limitador na obtenção dos resultados. A experiência nos contatos com os programas de pós-graduação e bibliotecas foram, por vezes, frustrantes com muitos casos de não resposta ou de respostas demoradas que quase impedem a análise de algumas obras listadas no *corpus*.

Assusta perceber que as pessoas com funções técnicas e administrativas nos programas de pós-graduação e bibliotecas podem não valorizar a pesquisa ou o alcance dela, não esboçando às vezes sequer uma tentativa de buscar alternativas. Em quase nenhum caso pudemos notar algum esforço no sentido de tornar a pesquisa já publicada acessível. Se não há acessibilidade para uma acadêmica engajada na pesquisa, imagine para os professores isolados em suas salas de aula, e muitas vezes com limitações para interpretar a linguagem técnica das pesquisas. As colaborações mais efetivas vieram de fato de amigos ou contatos pessoais.

Em tempos de circulação de informações de forma tão rápida parece irracional “carimbar” que para ter acesso a pesquisas publicadas na década de noventa em determinadas universidades é necessário deslocar-se de um estado a outro e ir pessoalmente a uma biblioteca, ou esperar os intermináveis trâmites da comutação bibliográfica, em alguns casos.

Consideramos que, o fato da busca inicial (por títulos) ter sido feita *on-line* acabou por limitar esta investigação. Tivemos notícias posteriormente, em contatos pessoais, de estudos sobre abordagem desenvolvidos nos programas de pós-graduação pesquisados (UFSCar e UNESP, por exemplo). Nesse sentido, cabe

aprimorar as técnicas de busca *on-line* por documentos para compor o *corpus* de metapesquisas, possibilitando assim uma abrangência maior.

Voltamos aos sítios visitados no intuito de melhor compreender as razões que levaram a não inclusão desses trabalhos no nosso *corpus*, após análise depreendemos que os principais fatores foram: (i) a busca textual por palavras e expressões chave, visto que alguns títulos dos documentos não correspondem aos filtros que utilizamos; (ii) o período (1990 até hoje), pois a maioria dos programas disponibilizam apenas os trabalhos a partir dos anos 2000, anterior a essa data, em alguns casos, não encontramos nem os títulos nem os resumos, em outros apenas os títulos; e (iii) a inexistência de divulgação *on-line* dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação (dois, pelo menos); e (iv) a ausência da opção de busca por período, o que prejudica o processo de inferência. Nesse sentido, precisamos aperfeiçoar a nossa metodologia de busca textual na internet para possibilitar que cubramos todo o arsenal da pesquisa desenvolvida.

Ainda sobre o aspecto acessibilidade, como o *corpus* foi composto por documentos que tratavam do ensino-aprendizagem de línguas diferentes, observamos que alguns pesquisadores tendem a fazer citações na língua que ensinam. Nos casos em que nos deparamos com uma língua com a qual não estávamos familiarizados, tivemos dificuldade em compreender adequadamente os excertos. Entretanto, depois de certo esforço, percebemos que as propostas contidas nesses estudos, reservados os devidos ajustes, poderiam ser utilizadas para lecionar outras línguas que não somente a tratada no documento em questão. Talvez o uso da língua portuguesa nesses casos alargasse o alcance dos textos apresentados nos trabalhos individualmente.

Os resultados debatidos neste estudo apontam, mais uma vez, para o papel crucial da Linguística Aplicada discutido no capítulo 1. Urge fazer chegar à sala de aula os avanços apresentados nas pesquisas em LA, de forma a realizar a proposição dessa ciência, que é buscar a teoria flagrada na prática, de maneira que o conhecimento teórico disponibilizado possa ajudar na superação das limitações da prática. Observar os problemas sociais relacionados à língua/linguagem, trabalhá-los teoricamente e devolver tais tratamentos teóricos para benefício da sociedade é o caminho perseguido.

Esta metapesquisa não esgota as possibilidades no campo dos estudos de abordagem, pelo contrário, mostra que temos um caminho trilhado, com bons frutos já colhidos e uma equipe de pesquisadores competente e comprometida, mas que muito ainda tem a avançar. Apresenta indicativos para pesquisas futuras, citados ao longo deste trabalho, entre eles os que assinalam haver espaço para um olhar mais atento sobre: (i) a avaliação comunicativa; (ii) a integração coerente de ensino e avaliação; (iii) a acessibilidade da pesquisa, tanto para pesquisadores quanto para professores em serviço ou pré-serviço; (iv) a viabilização do diálogo entre teoria e prática, criando pontes para que a teoria contribua efetivamente para uma prática renovada em sala de aula; e (v) a análise de abordagem como ferramenta para refletir a prática e mudar paradigmas.

Esperamos, com a apresentação deste estudo, encorajar o desenvolvimento de outras metapesquisas e instigar a curiosidade investigativa de professores e pesquisadores no campo da LA no sentido de fortalecer e integrar a área, buscando formas de fazer com que a teoria alcance a prática e se reflita nela.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de. Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de línguas(s): articulação entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competência sob a temática das inteligências múltiplas. 2006. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

AGRA, M. C. G. Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma LE. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

AILA. Página eletrônica: <<http://www.aila.info/about.html>>. Acesso em 28 nov. de 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

_____. Linguística Aplicada Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas. SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2007.

_____. O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. (orgs). Linguística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

_____. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs). Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada.. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Disciplinaridade em Linguística Aplicada, 2013. Digitado.

ALVARENGA, M. B. Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço. 1999. 301 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ANDRADE, M. R. Leitura comunicativa? A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa. 2005. 137 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. In: English Language Teaching Journal, 1963. Vol. 17 pp. 63-67.

BANDEIRA, G. M. Por que ensino como ensino? Manifestação e atribuição de origem de teorias informais do ensinar de professores de LE (inglês). 2003. 214 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BARBIRATO, R. de C. A tarefa como ambiente para aprender LE. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. 2005. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

BASSO, E. A. A construção social das competências ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2001.

BEEL, D. M. Method and postmethod: are they really so incompatible? TESOL Quarterly, v. 37, n. 2, 2003. pp. 325-336.

BEZERRA, D. de S. Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BORGES, E. F. do V. Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subarea de ensino-aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada, 2009. 298 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). In: Revista Linguagem & Ensino, v.13, n.2, p.397-414. Pelotas, 2010.

BRASIL. Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnpq.br/normas/lei_1310.htm>. Acesso em: 27 nov. de 2011.

BROWN, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regents, 2000.

CALDAS, L. R. de. Ensino renovado, avaliação renovada: o processo avaliativo no ensino/aprendizagem de LE em contexto interdisciplinar. 2001. 133 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

CAMPOS, T. R. de. Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics. Vol. 1, nº 1, 1980 pp. 1-47.

CAPES. História e missão. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 26 nov. 2011.

CASTRO, G. P de O. A abordagem subjacente ao material didático de português LE: a análise da multimodalidade textual. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CAVALCANTI, M.C. A propósito de Linguística Aplicada. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 07, 1986.

CHAGAS, V. Didática Especial de Línguas Modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAVES, D. F. O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da LE no ensino médio. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLOMBO, V. S. O. “Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz:” o que acontece com o curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar?. 2001. 306 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

CONSOLO, D.A. & TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (org.) Olhares sobre competências do professor de LE da Formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007.

COOPER, H. M.; HEDGES, L. V.; VALENTINE, J. C. The handbook of research synthesis and meta-analysis. New York: Russel Sage Fundation, 2009. 2nd ed. p. 3-16.

COOPER, H.M. Organizing Knowledge Synthesis: a taxonomy of literatura reviews. Knowledge in Society 1, 1988. p. 104-126.

- COSTA, E. B. da. Disvelamento da natureza da abordagem vigente numa situação de ensino médio de LE (inglês) contraposta ao livro didático adotado. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- CUNHA, A. C. da. Primeiros passos na competência comunicativa numa nova língua (inglês) em contexto de escola regular. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2008.
- DAVIES, A. An Introduction to Applied Linguistics: from practice to theory. Edinburgh: Edinburgh University Press, second edition, 2007.
- DEZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DEZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.
- DIXON-WOODS M., AGARWAL S., JONES D., YOUNG B., SUTTON A. Synthesising qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. Journal of Health Services Research Policy, 2005. vol. 10 n. 1, pp. 45-53.
- DEWEY, J. Democracy and Education. ILT Digital Classics. 1994. Disponível em: < <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html> > Acesso em: 22 de setembro 2007.
- ELIZI, C. E. D. Foco na forma e present perfect: o efeito da atenção e da conscientização. 2004. 72 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- ELLIS, R. The Study of Second Language Acquisition. New York: Oxford University Press, 1994.
- FALCOSKI, M. C. N. Sentidos de comunicativo em dizeres de professores de inglês e teóricos em ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma análise semântica-discursiva dos processos de designação sobre a abordagem/metodologia comunicativa (CLT). 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, H. L. B. Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional. 2001. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.
- FINLAYSON, K. ; DIXON, A. Qualitative meta-synthesis: a guide for the novice. Nurse Researcher, 2008. vol. 15, n. 2, pp. 59-71.
- FIORIN, J. L. A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. In: Revista Línguas e Letras. Cascavel: UNIOESTE. V. 7 n. 12. p.11-25, 2006.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino/aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. Revista Letras vol. 10, nº 1 e 2, Campinas: PUCCAMP, 1991.

_____. 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, 1995.

FREEBODY, P. Qualitative research in education: interaction and practice. London: Sage, 2003. pp. 74-89.

FREITAS, M. A. Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de LE. 1996. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

FREITAS, M. C. M. A. Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE. 2008. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FREITAS, P. G. de. Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOMES, S. M. C. Decolagem em LE (francês): potenciais do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

GOMES DE MATOS, F. Como se tornou um linguista aplicado? Uma entrevista com Francisco Gomes de Matos. Disponível em: <<http://www.humiliationstudies.org/news-old/archives/000761.html>>. Acesso em: 30 nov. de 2011.

GONDIM, M. L. de S. F. Um novo olhar sobre a compreensão oral: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HELB. Linha do Tempo. Página eletrônica: <www.helb.org.br>. Acesso em: 06 set. de 2011.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J.D. & HOLMES, J. (orgs.) Sociolinguistics. Select readings. Harmondsworth, U. K. Penguin, 1972.

JANZEN, H. E.. Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de LE: o conceito linguístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade. 1998. 94 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

JOHNSON, B & CHRISTENSEN, L. Educational Research: quantitative, qualitative and mixed approaches. 4 edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012, p. 31-52.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Cap. 2. New York: Prentice Hall International, 1982. cap. 2, p. 9-56.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 2006.

_____. TESOL Methods: changing tracks, challenging trends. In: Tesol Quarterly. Vol 40, n. 1, 2006b. pp. 59-81.

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. pp.17-49.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001. v. 1, p. 333-355.

_____. (compilador). Textos em Linguística Aplicada – TELA 4. Pelotas: EDUCAT, 2009. DVD-ROM.

LITTELL, J.H.; CORCORAN, J.; PILLAI V. Systematic Reviews and Meta-analysis (Pocket Guide to Social Work Research Methods). New York: Oxford University Press, 2008.

LUCE, M. S. O ensino da língua estrangeira por tarefas: um projeto com crítica de filmes. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MCCULLOCH, G. Documentary Research in Education, History and Social Sciences. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2004.

MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from Case Study Research. San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass Publishers. 1998. pp. 113-133.

MOITA LOPES, L. P. da. Oficina da linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, M. de F. e C. Representação de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, E. V. X. de. O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar e aprender em aulas de LE. 2005. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

MOURA FILHO, A. C. L. Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

_____. Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília. 2005. 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NORRIS, J. M. ; ORTEGA, L. Effectiveness in L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. Language Learning, 2000. v. 50 n.3. pp. 417-528.

NORRIS, J. M. ; ORTEGA, L.(editors). Synthesizing Research on Language Learning and Teaching. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PERES, M. J. F. O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

POLIFEMI, M. C. Instituto de Idiomas Yázigi – espaço histórico da LA no Brasil. 2010. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/textos-em-la/instituto-de-idiomas-yazigi-espaco-historico-da-la-no-brasil>>. Acesso em: 01 dez. de 2011.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. Tradução de Luciene M. Garbuglio Castello Branco e Maristela M. Kondo Claus. In: Horizontes de

Linguística Aplicada. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Ano 2. n.. p.83 - 91, 2003. Original inglês.

PUC-SP/LAEL. Página eletrônica: <<http://pos.pucsp.br/lael>>. Acesso em: 12 out. de 2012.

RANDOLPH, J. J. A guide to writing the dissertation literature review. In: Practical assessment, research and evaluation: a peer reviewed electronic journal, 2009. v. 14 n. 13. pp. 1-13.

RIBEIRO, L. A. M. “EUKURTO APRENDER!” A competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s). 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. Method: approach, design & procedure. In: TESOL Quarterly, vol. 16/02, 1982.

RICHARDS J. C. ; RODGERS, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, second edition, 2001.

ROTH, D. M. & MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, K. A. & ALVAREZ, M. L. O. (orgs). Perspectivas de investigação em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SANDEI, M. de L. da R. Prospecções sobre abordagem/sentido de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de LE de ensino médio. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

SANTOS, E. M. dos. Gramática e LE numa escola de ensino médio: o que se ensina. 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

SANTOS, E. M. O. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, J. B. C. dos. A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático. 1993. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

SANTOS, M. & ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem de ensino de língua no limite. Revista SIPLE ano 2, nº 2, 2011.

SANZ, Cristina (Org.). Mind & Context in Adult Second Language Acquisition. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I n.1, 2009.

SATELES, L. M. D. O lugar da gramática no ensino de línguas: prática de uma professora em uma escola de idiomas. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: state of the art. In: Tesol Quarterly. Vol. 25, n. 2, 1991. pp. 261-277.

SCHMITZ, J. R. Temas e pesquisas em linguística aplicada: novos rumos. Trabalhos em Linguística Aplicada. 1987. n. 10, p. 71-85.

SCHUKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D., GUILHEM, D. ; SCHUKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora UnB, 2005.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DEZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 193-217.

SCHWARTZMAN, S. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>>. Acesso em: 09 nov. de 2011.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M.A.; MCDUFFIE, K.A. Co-teaching in inclusive classrooms: a meta-synthesis of qualitative research. In: Exceptional Children, 2007. v. 73 n. 44. pp. 392-416.

SERRA, D. Enfoque por tarefas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SIGNORINI, I. CBLA 1995: Uma Amostragem da Pesquisa no Brasil. In: SIGNORI, I. & CAVALCANTE, M. C. (orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1998.

SILVA, K. M. da. Convergência e contradição entre uma abordagem “desejada” e uma abordagem “real” do ensino de LE. 2001. 288 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, M. A. C. M B. da. É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira. 1999. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, R. E. da. Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico: uma nova proposta. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SOUSA, D. A. Contrastando abordagens de instrução gramatical em inglês: indução ou dedução eis a questão. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

SOUZA, P. N. O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em LE. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

SOUZA, R. J. de. O ensino da gramática da língua inglesa, no ensino médio, antes e após a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (eds.). Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994. pp. 236-247.

TÉLLEZ, K. & WAXMAN, H. C. A meta-synthesis of qualitative research on effective teaching practices for English Language Learners. In: NORRIS, J. M. ; ORTEGA, L. (editors). Synthesizing Research on Language Learning and Teaching. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006. pp. 245-277.

THOMAS J., HARDEN A., OAKLEY A., OLIVER S., SUTCLIFFE K., REES R., et al. Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *BMJ* 2004;328:1010-2.

TUCKER, G. R. Applied linguistics. In: Linguistic Society of America. Endereço eletrônico: <<http://www.lsadc.org/info/ling-fields-applied.cfm>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

UFSC/PPGI. Página eletrônica: <<http://ppgi.paginas.ufsc.br>>. Acesso em: 11 ago. de 2013.

UNB/PPGLA. Página eletrônica: <<http://www.pgla.unb.br>>. Acesso em 11 de ago. De 2013.

UNICAMP/IEL. Página eletrônica: <<http://www.iel.unicamp.br/pos/index.php>>. Acesso em: 11 ago. de 2013.

UNTERNBÄUMEN, E. H.; ARAÚJO, A. C. N. Um estudo acerca dos cursos de formação de professores de língua estrangeira e o paradigma contemporâneo. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, 2010. pp. 80-101.

VIGATA, H. S. Língua-cultura em foco: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VIGIA-DIAS L.. Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de LE (inglês): abordagem de ensino X avaliação de aprendizagem. 1995. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

WEED, M. Meta Interpretation: a method for the interpretive synthesis of qualitative research. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6, Art. 37, 2005. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501375>. Acesso em: 10/05/2013.

XAVIER, R. P. Aprendizagem em um programa temático de LE (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. 1999. 458 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

APÊNDICE A

LEVANTAMENTO – TESES								
ÍTEM	ANO	Nº PÁG.	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	CO-ORIENTADOR	ANÁLISE
T1	1999	173	Unicamp	É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira	Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva	Marilda do Couto Cavalcanti	não	OK
T2	1999	301	Unicamp	Configuração de competências de um professor de LE (inglês): implicações para formação em serviço	Magali Bançante Alvarenga	José Carlos Paes de Almeida Filho	não	OK
T3	1999	458	Unicamp	Aprendizagem em um programa temático de LE (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental	Rosely Perez Xavier	Martilde Virgínia Ricardi Scaramucci	não	OK
T4	2001	330	Unicamp	Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional	Herbert Luiz Braga Ferreira	José Carlos Paes de Almeida Filho	não	OK
T5	2004	432	Unicamp	Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas	Edleise Mendes Oliveira Santos	José Carlos Paes de Almeida Filho	não	OK
T6	2004	293	Unicamp	O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em LE	Patrícia Nora de Souza	Denise Bertoli Braga	não	OK
T7	2005	317	Unicamp	O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar e aprender em aulas de LE	Elenir Voi Xavier de Moura	José Carlos Paes de Almeida Filho	não	OK
T8	2005	259	Unicamp	Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso	Rita de Cássia Barbirato	José Carlos Paes de Almeida Filho	não	OK
T9	2006	290	Unicamp	Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulação entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competência sob a temática das inteligências múltiplas	Denise Martins de Abreu-e-Lima	José Carlos Paes de Almeida Filho	não	OK
	2008	258	USP	Didática inter-comunicativa em cursos on-line colaborativos	Adriana Clementino	Vani Moreira Kenski	não	Foco: cursos de capacitação a distância
	2008	241	USP	Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on-line	Ana Cristina Lima Santos Barbosa	Idméa Semeghini-Siqueira	não	Foco: curso de pós-graduação a distância
	2009	273	USP	Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na LA	Elaine Ferreira do Vale Borges	Vojislav Aleksandar Jovanovic	não	Foco: estudo filosófico da terminologia
	2011	156	Unicamp	Contrastando abordagens de instrução gramatical em inglês: indução ou dedução eis a questão	Denilson Amade Sousa	Linda Gentry El-Dash	não	Pesquisa quantitativa.

LEVANTAMENTO – DISSERTAÇÕES							
ÍTEM	ANO	Nº PÁG.	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	OBSERVAÇÕES
D1	1993	259	Unicamp	A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático	João Bosco Cabral dos Santos	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D2	1995	184	Unicamp	Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de LE (inglês): abordagem de ensino X avaliação de aprendizagem	Laura Vigia-Dias	Marilda do Couto Cavalcanti	OK
D3	1996	261	Unicamp	Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de LE	Maria Adelaide Freitas	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D4	1998	94	USP	Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de LE: o conceito linguístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade	Henrique Evaldo Janzen	Masa Nomura	OK
D5	1999	209	Unicamp	A tarefa como ambiente para aprender LE	Rita de Cássia Barbirato	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D6	2001	133	Unicamp	Ensino renovado, avaliação renovada: o processo avaliativo no ensino/aprendizagem de LE em contexto interdisciplinar	Leila Ribeiro de Caldas	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D7	2001	306	Unicamp	“Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz:” o que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar?	Virgínia Suzana Orlando Colombo	Marilda do Couto Cavalcanti	OK
D8	2001	186	Unicamp	Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma LE	Maria Caridad Ginarte Agra	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D9	2001	182	Unicamp	Gramática e LE numa escola de ensino médio: o que se ensina	Edley Matos dos Santos	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D10	2001	288	Unicamp	Convergência e contradição entre uma abordagem “desejada” e uma abordagem “real” do ensino de LE	Kátia Marques da Silva	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D11	2003	100	UNB	Desvelamento da natureza da abordagem vigente numa situação de ensino médio de LE (inglês) contraposta ao livro didático adotado	Elisabeth Britto da Costa	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D12	2003	142	UNB	Por que ensino como ensino? Manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)	Gervásio Martins Bandeira	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D13	2003	120	USP	Enfoque por tarefas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeira	Dilson Serra	Maria Sabina Kundman	OK
D14	2004	72	Unicamp	Foco na forma e present perfect: o efeito da atenção e da conscientização	Cesar Eduardo Duarte Elizi	Linda Gentry El-Dash	OK
D15	2005	137	UFMG	Leitura comunicativa? A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa	Marcos Racilan Andrade	Regina Lúcia Peret Dell'sola	OK

LEVANTAMENTO – DISSERTAÇÕES							
ÍTEM	ANO	Nº PÁG.	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	OBSERVAÇÕES
D16	2005	123	UNB	Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico: uma nova proposta	Rosângela Elias da Silva	Mark David Ridd	OK
D17	2005	189	Unicamp	Prospecções sobre abordagem/sentido de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de LE de ensino médio	Maria de Lourdes da Rocha Sandei	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D18	2006	149	UNB	O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da LE no ensino médio	Daniele Fonseca Chaves	Cynthia Ann Bell dos Santos	OK
D19	2007	187	UNB	Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros	Daniella de Sousa Bezerra	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D20	2007	89	UNB	O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas	Maria José Ferreira Peres	Percília Lopes Cassemiro dos Santos	OK
D21	2008	206	UNB	Dois abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE	Maria Cecília Martinez Amaro Freitas	Maria Luisa Ortiz Álvarez	OK
D22	2008	112	UNB	Um novo olhar sobre a compreensão oral: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa	Maria Luciene de Sousa Freitas Gondim	Gilberto Antunes Chauvet	OK
D23	2008	155	USP	Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária	Paula Garcia de Freitas	Olga Alejandra Mordente	OK
D24	2008	88	UNB	Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE	Ticiane Ribeiro de Campos	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D25	2009	86	UNB	A abordagem subjacente ao material didático de português LE: a análise da multimodalidade textual	Giuliano Pereira de Oliveira Castro	Maria Luisa Ortiz Álvarez	OK
D26	2009	93	PUC-SP	Representação de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso	Marta de Faria e Cunha Monteiro	Rosinda de Castro Guerra Ramos	OK
D27	2009	128	USP	Sentidos de comunicativo em dizeres de professores de inglês e teóricos em ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma análise semântica-discursiva dos processos de designação sobre a abordagem/metodologia comunicativa (CLT)	Maria Cristina Nigro Falcoski	Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos	OK
D28	2009	184	UFRGS	O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com crítica de filmes	Maurício Seibel Luce	Ingrid Finger	OK
D29	2010	101	PUC-SP	O ensino da gramática da língua inglesa, no ensino médio, antes e após a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo	Renato José de Souza	Maximina Maria Freire	OK

LEVANTAMENTO – DISSERTAÇÕES							
ÍTEM	ANO	Nº PÁG.	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	OBSERVAÇÕES
D30	2011	224	UNB	Língua-cultura em foco: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros	Helena Santiago Vigata	Lúcia Maria de Assunção Barbosa	OK
D31	2011	188	UNB	Decolagem em LE (francês): potenciais do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação	Samara Maria Cordeiro Gomes	José Carlos Paes de Almeida Filho	OK
D32	2012	198	UNB	O lugar da gramática no ensino de línguas: prática de uma professora em uma escola de idiomas	Letícia Maria Damaceno Sateles	Vanessa Borges de Almeida	OK
	1993		Unicamp	Construção do ensino aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes	Edcléia A. Basso Macowsky	José Carlos Paes de Almeida Filho	Foco: aprendizagem do adolescente
	1995		Unicamp	Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) com adultos da terceira idade	Carlos Eduardo Pizzolato	José Carlos Paes de Almeida Filho	Foco: motivação e aprendizagem de de aprendizes de LE (3ª idade)
	1998		USP	Tecendo o jogo: a mão da abordagem lúdica no ensaio de italiano como segunda língua	Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva	Maria Rosária Fabris	Termo abordagem é usado para identificar o uso de jogos nas aulas de LE
	1998		UFMG	Ensino comunicativo de língua inglesa: um modelo de análise de atividades comunicativas	Leina Cláudia Viana Jucá	Kevin John Keys	Não tivemos acesso ao documento na íntegra
	1999		UFMG	São realmente comunicativas as aulas nas quais se utiliza a abordagem comunicativa?	Susi Reis da Motta	Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva	Não tivemos acesso ao documento na íntegra
	2002		UFSC	Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors	Márcia Regina Pawlas Carazzai	Glória Gil	Foco: crença dos professores sobre gramática e ensino de gramática
	2003		UNB	A vinculação possível entre natureza de abordagem, perfil e quantidade de erros na aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros	Jorge Pol Suárez	Maria Luisa Ortiz Álvarez	Foco: análise de erros
	2003		Unicamp	Discernimento do esteio teórico nos PCN de LE-ensino fundamental	Elaine Ferreira do Vale Borges	José Carlos Paes de Almeida Filho	Foco: PCNs.
	2004		UNB	O uso das técnicas da abordagem lexical no ensino de 21 marcadores de discurso da Língua Inglesa	Elton Henrique Lima Carvalho	Enrique Huelva Untewmbaumen	Termo abordagem é usado para método
	2004		UNB	A ação avaliativa na abordagem por competências: O processo avaliativo no ensino de inglês como LE em face da atual proposta do Ministério da Educação (PCN)	Alyne Cardoso Ferreira	Gilberto Antunes Chauvet	Termo abordagem usado para falar da organização dos conteúdos por competências nos PCNs
	2006		UNB	A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE	Márcia Maria dos Santos	Maria Luisa Ortiz Álvarez	Foco: crenças

LEVANTAMENTO – DISSERTAÇÕES							
ÍTEM	ANO	Nº PÁG.	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	OBSERVAÇÕES
	2008		UFAL	A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio	Rosângela Nunes de Lima	Roseanne Rocha Tavares	Não tivemos acesso ao documento na íntegra
	2008		Unicamp	A cultura institucional de uma escola de línguas	Juliana Maria Franco Tavares	Elza Taeko Dói	Foco: cultura institucional e crenças, termo abordagem tratado como sinônimo de método
	2009		PUC-SP	Análise de unidades de ensino de inglês como L2 com ênfase no aspectos orais	Eloiza Ceresso de Andrade	Sandra Madureira	Foco: produção e compreensão leitora e oral
	2009		PUC-SP	Embates de força na falação em sala de aula: a ponta do iceberg	Fátima Aparecida Cezarim dos Santos	Maria Antonieta Alba Celani	Foco: falação (indisciplina) como resposta a uma situação educacional e social crítica
	2011		PUC-SP	Ideologia e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública	Paula Telles da Costa Fernandes	Maria Antonieta Alba Celani	Foco: ideologia
	2012		PUC-SP	O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado na abordagem de gêneros	Leila Maria Gumushian Filipini	Angela B. Cavenaghi T. Lessa	Foco: gênero. Termo abordagem é usado como sinônimo de método

LEVANTAMENTO – ARTIGOS							
ÍTEM	ANO	Nº PÁG.	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANÁLISE	
A1	1991	12	Unicamp	Os bastidores do processo de ensino/ aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE.	Elizabeth Fontão do Patrocínio	OK	
A2	1995	15	Unicamp	Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada	Elizabeth Fontão do Patrocínio e Ana Cecília Cossi Bizon	OK	
A3	2011	9	UnB	Análise de Abordagem de Ensino de Língua no Limite	Marcelo Santos e José Carlos Paes de Almeida Filho	OK	

Legenda:

	Documentos que compõem o corpus
	Documentos descartados
Tnº	Tese nº (T1, T2, ..., T9)
Dnº	Dissertação nº (D1, D2, ..., D32)
Anº	Artigo nº (A1, A2, A3)

APÊNDICE B

REGISTRO DOS DADOS LEVANTADOS

Legenda:

Abordagem
G-gramatical
C-comunicativa

Metodologia
Etnografia
Estudo de Caso
Pesquisa-ação

Abordagem
Professor/ensinar
Aluno/aprender
Terceiros
Mista

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações	
		G ou C	Tipo	Súmula	Qtd							Quem
T1	Etnografia	C	Aula: ensinar e aprender	material funcional (gramática), mas as professoras conduziam de forma mais comunicativa	7 alunos no início do curso (finalizou com 2 alunos)	foram feitas duas tentativas anteriores (2 turmas diferentes), nelas após algum tempo a pesquisa foi desautorizada. Turma de intermediário 8 e 9	gravação em áudio, notas de campo, diários e entrevistas informais	curso de línguas	jun a nov/1994	análise da abordagem de ensino/aprendizagem na sala de aula – situações reais e imaginárias	Almeida Filho, Cavalcanti, Bizón, Patrocínio, Nunan	FAZ-DE-CONTA: ao representar papéis pre-determinados há menos espaço para improvisações, reina a prática linguística (interesse pedagógico). Em situações surreais (imagina que você é um carro) a forma linguística é menos controlada e a verdade pode surgir quando perguntados sobre o porquê de ser um carro (por exemplo). VERDADE: situações não simuladas, discussão e expressão de ponto de vista, podendo ser controlada (para praticar alguma forma) ou mais livre, os alunos falam sobre a própria vida, família e a professora interfere pouco, mas em alguns momentos o aluno pode se sentir ameaçado por expor sua intimidade; não é tão real visto q por vezes o tempo é controlado (entre outras coisas); desejo de passar imagem positiva também interfere, há uma tentativa de trazer o mundo real para a sala de aula
T2	Etnografia	C	Ensino	ensino em consonância com competência profissional; teve também um curso de inglês para professores de escola pública da região de Campinas	1 professor participante; curso de inglês	formação Letras por/viv em faculdade particular há sete anos; leciona em escola pública de ensino fundamental; considera as 'teorias da universidade' diferentes da realidade dele e dos alunos; idealiza a escola particular	anotação de aula, gravação e transcrição de aula, gravação e transcrição de entrevista (oficina pedagógica, curso de inglês, entrevistas gravadas, 3 aulas observadas e 2 gravadas)	região de Campinas	curso de abril a junho/97; professor participante de abr/97 a dez/98	a abordagem de ensinar e a competência profissional do professor	Almeida Filho, Abrahão, Basso, Consolo	língua apresentada de forma fragmentada; aulas de apresentação de vocabulário; uso constante da língua materna; baixa proficiência do professor; planejamento do professor se repete há anos; material didático pouco propicia interação; conhecimento do professor baseado em senso comum, não em teorias; a análise de abordagem possibilitou a aproximação das competências do professor e abriu caminho para a reflexão da sua prática
T3	Etnografia	C	Aula: ensinar e aprender	elabora, implementa e avalia um plano de trabalho baseado em tarefas	implementado em 5 turmas de 5ª série, esta pesquisa focou em 2 turmas, 2 Professores regentes e 1 Professor observador	1 turma escola pública – 24 alunos entre 10 e 14 anos, 58,5% já haviam estudado inglês ou tinham acesso a videogames, músicas; 1 turma escola particular – 28 alunos entre 10 e 12 anos, 89% já haviam estudado inglês ou tinham acesso a filmes, videogames etc.	diários, gravações em áudio e vídeo, questionário e teste de rendimento	escola pública e privada de ensino regular	1997 (implementação)	plano de trabalho baseado em tarefas objetivando a comunicação	Alderson, Hughes, Weir, Prabhu	tarefas gramaticais funcionam de forma 'terapêutica'; descentralização do professor encoraja a participação dos alunos e a interação; os colegas se ajudam, sem esperar so da professora; escolhas temáticas com consulta aos alunos; negativo – falta de atenção ou concentração, mas o positivo foi mais forte; os alunos aprovaram a abordagem; os alunos apresentaram ganhos na aprendizagem (alunos da 6ª série mostraram rendimento inferior); maior aprendizagem na compreensão oral; aprendizagem implícita, explícita, colaborativa e formulaica; resultados positivos nos dois contextos.

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		Tipo	Súmula	Qtde	Quem						
T4	Etnografia	C	Aula: ensinar e aprender discute sobre o explícito e o implícito na sala de aula de LE; o espaço da gramática e da comunicação; 2 aulas por semana de 2h cada	1 professora e cerca de 15 alunos do curso de francês III	alunos dos curso livre de francês III	gravação em áudio de 8 aulas de 2 horas	curso de francês em universidade pública do sudoeste	1º semestre 1996	Ensino-aprendizagem (comunicação ou gramática; implícito ou explícito)	Ellis, Almeida Filho, Rossi, Gray, Jayckobson, Krashen	gramática X comunicação e explícito X implícito; a gramática está a serviço da comunicação e não o inverso; observar o fazer da professora não é suficiente, é necessário também ouvi-la falando sobre o próprio fazer; a explicação da gramática é produzida sem haver demanda; não se pode supor que tudo o que é ensinado é aprendido; há uma forma explícita e outra implícita de aprender; a explicitação parece não garantir aprendizagem; fora da gramática parece não haver lugar seguro
T5	Etnografia	C	abordagem comunicativa intercultural; vivenciar a aprendizagem de língua-cultura; turma de PLE para falantes de espanhol; material próprio	1 professor e 10 alunos	1 professor (o pesquisador); 10 alunos latino americanos entre 22 e 46 anos; sem exigência de nível de língua; 70% da turma nunca havia feito qualquer curso de português	observação participante com roteiro não estruturado; gravação em áudio; diário de campo; questionário inicial e final; entrevistas semi-estruturadas	universidade de paulista	08 a 19/07/2002, das 8:30 às 12:00, de segunda a sexta (30h em 2 semanas)	Ensinar-aprender utilizando material próprio conjugando língua e cultura (diálogo entre culturas)	Cavalcanti, Almeida Filho, Erickson, Hammersley, Y, Atkinson	3 unidades desenvolvidas em 10 aulas; o nome abordagem comunicativa intercultural (é necessário?); as interações e vivências mostraram uso comunicativo; diálogos de várias culturas em busca de um objetivo comum: aprender português; foco no sentido e não na forma; o material elaborado foi além do planejado, apesar de não terem sido feitas todas as atividades contidas nele, fomentou discussões que elevaram o nível da língua para um patamar não imaginado; o material é fonte e não um fim em si mesmo; auto-avaliação se mostrou uma ferramenta importante; ação e decisão também são importantes; será que esse não foi um contexto 'especial'/'único'?
T6	Estudo de Caso	G	Terceiros: hipermídia para aprender vocabulário (vídeo, áudio e transcrição)	abordagem implícita: 75 alunos (71 de graduação e 4 de pós); abordagem explícita: 64 alunos	implícita: Inglês 5=21, instrumental 1A=16, instrumental 1B=14, instrumental 2=24; explícita: também participaram do outro experimento) e Webread=41 (8 graduados e 33 pós-graduandos coleta virtual)	pré-teste; pós-teste (logo ao término de cada tarefa e uma semana depois do término das atividades); questionário	instituto de línguas de uma universidade de paulista	2002/2 a 2003/1 (1 semestre cada turma)	análise de dois métodos (implícito e explícito) para ensino de léxico	Scaramucci Dale	voltado para os impactos da hipermídia no ensino e aquisição de vocabulário; aqui abordagem é usado como 'ensino' implícito e explícito e também abordagem integrada; resultado positivo em ambiente implícito; ambiente hipermídia avaliado positivamente pelos alunos, mas consideraram faltar um momento de discussão após a atividade; na abordagem explícita o efeito de retenção parece ser maior quando o vocabulário ocupa posição de palavra-chave.
T7	Etnografia	C	dificuldade em trabalhar com 2 identidades (pesquisadora e professora ao mesmo tempo)	1 professor e 1 grupo de 17 alunos	Professora: classe média, 40 anos formada em Letras (pesquisadora); alunos: 12 adolescente e 5 adultos cursando 2º sem. (curso inglês)	transcrição de aulas, questionários, entrevistas, amostras de mat. e diários	escola de línguas informal	1 ano – 2002/2 e 2003/1	do professor, dos aprendizes, do MD	Morrow, Widdowson, Almeida Filho	20 aulas filmadas e 10 transcritas; MD é comunicativizado; o professor é também comunicativizado (talvez por ser nível iniciante; os alunos demonstram não estar preparados para o ensino comunicativo, ainda veem valor na gramática, portanto são também comunicativizados

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		Tipo	Stímulo	Qtde	Quem						
T8	Etnografia	Mista: professora, aprendizagem e material elaborado	curso de 40h (2 vezes/semana de 1h, antes do início das aulas regulares)	32 alunos, 6 desistiram; todos adultos	curso experimental para alunos com nível de inglês Letras noturno (3 anos pot e ing); com alunos do 1º (13), 2º (4) e 3º (10) anos, totalizando 27 alunos	gravação em áudio, transcrição, entrevista e diário dialogado reflexivo	faculdade de Letras particular no interior de São Paulo	1º semestre / 2003	tarefas geradoras de insumo de qualidade interativa	Ellis, Almeida Filho, Prabhu, Krashen	tarefas comunicativas provocam busca de significado, o insumo é mais rico, significativo e relevante; tarefas muito abertas geram maior dificuldade de participação; teoria X prática em sala de aula ainda nos atormenta; apesar dos seus 26 anos a Abord. Comunicativa ainda é vista como complexa para aplicação, na maioria das vezes as tarefas propostas se restringem ao pré-comunicativo, atrelado a uma organização estrutural; interface fraca atende melhor aos objetivos do ensinar-aprender comunicativo; a questão da avaliação comunicativa é um problema
T9	Etnografia	Ensino – formação de prof. em pre-serviço	abordagem comunicativa por projetos envolvendo as inteligências múltiplas com a finalidade de formar professores reflexivos	Turma principal: 15 mulheres e 1 homem – 20 a 24 anos	Alunos do 6º período do curso de Letras	questionário; debates e discussões on-line (escritos); provas e trabalhos; vídeos; avaliação (pares e autoavaliação); anotações de campo	universidade pública no interior do estado de SP	1 semestre	ensino por projetos na formação de professores	Basso, Barbrato, Almeida Filho, Ferreira, Hernández, Boutinet	relaciona a abordagem comunicativa, formação reflexiva de professores e inteligências múltiplas; essa tríade auxilia no trabalho do professor-formador no processo de ensino-aprendizagem dos professores em pré-serviço; importante falar sobre a teoria das inteligências múltiplas nas salas de aula de ensino fundamental e médio; enfatiza a responsabilidade do professor-formador
A1	Etnografia	Aula: com foco na abordagem em do professor	observação de uma aula de português LE; predominância da abordagem gramatical mas a professora demonstrava interesse em incorporar elementos da comunicativa.	não específica	1 professora falante nativa e experiente; alunos de graduação e pós-graduação de Honduras, Colômbia, Chile e Peru	triangulação de observação, notas de campo, gravação em áudio	curso de português LE em universidade pública para falantes de espanhol	1 aula de 1h e 30 min	observar a abordagem da professora na aula	Almeida Filho, Widdowson, Castañes	a professora regula com frequência o grau de acuidade linguística (corrige todos os erros e foca na forma); visão behaviorista e desvinculada da realidade; proximidade das 2 línguas é um fator a ser considerado; muito se discute sobre delegar ao professor a tarefa de pesquisador, porém pouco se tem feito no sentido de minimizar a distância entre o estado da arte e a prática educativa; a análise de abordagem (gravações e transcrições) pode ser a porta de entrada do professor para a pesquisa (reflexão sobre a própria prática)
A2	Etnografia	Aula: com foco na abordagem em do professor	mesma professora do A1 (4 anos antes); compara as duas situações (A1 e A2)	1 professora e 13 alunos	1 professora falante nativa e experiente (A1); 13 alunos de graduação e pós-graduação da Argentina, Uruguai, Bolívia, Chile e Peru	triangulação de observação, notas de campo, gravação em áudio, registro das impressões da professora regente	curso de LE em universidade pública de português para falantes de espanhol	1 aula de 1h e 30 min	observar a abordagem da professora na aula	Almeida Filho, Krashen, Erickson, Fontão do Patrocínio, Fairclough	atividades, mesmo que com objetivos gramaticais, permitiam maior interação; professora delega responsabilidades aos alunos; os alunos não são nomeados antes da atividade começar; interações significativas; brevidade ao fazer atividades estruturalistas do livro; constata-se a reflexão da professora observada no sentido de buscar mudanças efetivas no sentido de tornar sua prática comunicativa

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		G ou C	Tipo	Súmula	Qtde						
A3	Estudo de Caso	C	Aula: transcrição de aula de português LE	análise limitada à transcrição da aula pode ter limitado o escopo da análise	não específica	professora falante nativa de português, aula em país da América Latina falante de espanhol	pais da América Latina falante de espanhol	1 aula de 1h e 30 min	observar a abordagem de ensino-aprendizagem	Almeida Filho, Anthony, Krashen, Wilkens	Professora foca mais na forma, e não no significado; Abordagem gramatical levemente comunicativa; ter como único instrumento a aula transcrita pode ser um fator limitador
D1	Etnografia	C	Livro didático	análise do Livro Didático como 'guia' da abordagem da sala de aula	2 turmas	1 turma de 5ª série (escola pública em Campinas-SP) livro OUR TURN ed. Yazigi; 1 turma de 5ª série (escola particular em Campinas-SP) livro DISCOVERIES ed. Longman	Campinas-SP	out a dez, 1992	abordagem do livro didático	Almeida Filho, Dubin & Olshtain, Wagner, Ellis	abordagens nos LD se assemelham nos princípios teóricos norteadores, estrutura e natureza do conteúdo; aprender LE = repetição e imitação; Discoveries oferece insumo de melhor qualidade; aulas moduladas pelo LD; aula na escola particular é mais dinâmica, com isso há menos apatia e dispersão; LD funciona como receituário de atividades e facilitador do trabalho; os 2 LD são de abordagem gramatical; o LD funciona mais como limitador do ensinar-aprender; alunos da escola pública menos motivados
D2	Etnografia	C	Ensino	foram observadas 24 aulas em curso de inglês; curso com ênfase na oralidade	1 turma com 20 alunos e a professora	curso de línguas numa universidade pública brasileira, professora experiente	curso de inglês no centro de línguas de universidade pública brasileira	ago a nov/1991	a abordagem de ensino é consonante com a avaliação?	Almeida Filho, Widdowson, Gunperz, Tanen, Davies	avaliação: tarefas de casa, frequência, exame no meio do curso, exame final e exame oral; LD e docentes enfatizam a competência comunicativa (abord comunicativa); os exames orais e escritos, por outro lado, se moldam pelo estruturalismo; há interação; comunicativizado; é necessário integrar de maneira mais coerente ensino e avaliação
D3	Etnografia	G ou C?	Ensino	professores analisam a própria abordagem de ensino	3 professoras	2 professores de escola pública desassistidas teoricamente, mas 1 busca cursos; 1 professor de escola de línguas e universidade	2 escolas públicas e uma escola de idiomas	ago/95 a jan/96	abordagem de ensino do professor (auto-análise)	Gimenez, Van Lier, Richards	propõe que os professores gravem e reflitam sobre suas aulas, inicialmente sem a interferência do pesquisador; a autoanálise de abordagem potencializa a atividade intelectual dos professores; tendência a buscar pontos positivos e principalmente negativos; professores, através da análise de abordagem vislumbram possibilidades de melhoria na atuação em sala de aula; a prática da reflexão melhora o ensino

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		G ou C	Tipo	Sumula	Qtde						
D4	Estudo de Caso	C	Livro didático	LD para ensino de alemão (adolescentes), elaborados a partir de pressupostos comunicativos; ausência de mediação cultural pode gerar dificuldades ou desinteresse	3 livro didáticos	ambos com propostas comunicativas, 1 mais antigo, outros mais recentes.	-	-	abordagem do autor do livro didático	Baktin, Wierlacher, Hexelschneider, Thomas, Zimmermann, Ammer	na expressão da língua também estão embutidos aspectos culturais; análise fatores que podem dificultar a aproximação cultural; o livro 1 apresenta uma Alemanha praticamente sem problemas sociais, ordem, harmonia e estabilidade nas relações sociais, aprendizagem gramatical (sem aproximação cultural); o livro 2 contrapõe aspectos positivos e negativos da Alemanha, personagens mais reais (com história), algumas unidades (ex: história da Alemanha) se distanciam da realidade dos adolescentes brasileiros; ensino de LE se mostra carente de concepção de linguagem
D5	Etnografia	C	Ensino	foi criada uma turma piloto e aplicadas tarefas (3 diferentes fases) no intuito de observar a tarefa como motivadora da aprendizagem	1 turma piloto de inglês intermediário	8 meses de curso – 2 X / semana (1h): 1ª fase: livro didático; 2ª fase: tarefas pré-comunicativas, 3ª fase: filme Sociedade dos Poetas Mortos	?	8 meses	aprendizagem por tarefas na abordagem comunicativa, visando a competência comunicativa	Brumfit, Long, Prabhu, Nunan, Almeida Filho, Stern	o ensino por tarefas pode melhorar a aprendizagem; livro: muitas atividades de estrutura (substituição) alguns 'maquiados' de comunicativo e o aluno teve papel passivo no processo (forma); pré-comunicativa: ainda focadas na forma, mas organizadas em tarefas com um certo controle/roteiro, oferecerem mais oportunidade comunicativa e é mais centrada no aprendiz (forma e sentido); comunicativas: tarefas longas, alunos preocupam com a compreensão, situação de interação que pode ser vivenciada no dia a dia, oportunidade de sustentação de turnos longos, oportuniza aquisição, o professor tem q estar preparado, (foco no sentido); os alunos também devem estar cientes da proposta e dispostos a desenvolver atividades comunicativas
D6	Etnografia	C	Ensino	analisa os instrumentos formais e informais de avaliação; conteúdos de geografia e biologia, em sua maioria	2 turmas (5ª e 6ª), 2 professoras mestrandas	as 2 professoras mestrandas em LA; 5ª – 32 alunos, em média 11 anos; 6ª – 37 alunos, em média 13 anos; as professoras oficiais das turmas atuaram como observadoras	2 escolas públicas de Campinas – SP, 1 5ª série (classe média) e 1 6ª série (classe média baixa)	abr a dez/1992	abordagem de ensino de LE interdisciplinar (utilizando conteúdos de outras disciplinas, principalmente geografia e biologia)	Almeida Filho, Clark, Widdowson, Morrow, Caroli, Canale, Swain, Brown	avaliação contínua/informal; percepções do professor, sem critérios pre-definidos, alunos não tem ciência: avaliação processual/semi-formal: provas e testes previamente marcados, certa informalidade na aplicação; em função das exigências da escola muitos aspectos da avaliação mantem-se no caráter somativo (e não formativo); professoras percebem a necessidade de mudança; o campo de avaliação comunicativa carece de mais pesquisas, pois requer formas específicas de avaliar que não atendem às exigências da escola (regras e registros); há caráter subjetivo da avaliação comunicativa.

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		G ou C	Tipo	Qtde	Quem						
D7	Etnografia	C	Ensino	1 turma, 3 professoras revesaram	17 brasileiros (graduandos ou graduados, 2 adolescentes, 2 com + de 30, a maioria entre 20 e 25 anos); 3 professoras (40, 33 e 27 anos)	gravação em áudio e vídeo, diários, notas de campo, entrevista	Universidade da República – Motivideo (Uruguai)	verão de 1996 – 15 dias (intensivo) seg a sex (8:30 às 12:30)	abordagem de ensino de espanhol	Moita Lopes, Almeida Filho, Dubin e Olshtain, Clark, Krashen	curso projetado nas bases do comunicativismo; os professores também esperavam que fosse crítico; foca no cotidiano e cultura do Uruguai; ensino da gramática aparece como momentos de sistematização; houve boa aceitação dos temas propostos por parte dos alunos; nas aulas gravadas houve pouca interação aluno-aluno; quando o grupo não quer se comunicar, a proposta comunicativa apaga-se; fatores individuais (timidez) minaram a comunicação e não a falta de motivação e afetividade; a turma se dividiu em pequenos grupos; mesmo com atividades envolventes, o relacionamento dos alunos trouxe resistência; cooperação nem sempre acontece, é necessário problematizar mais a respeito da cooperação e do ensino comunicativo; heterogeneidade da vida social se refletiu na sala de aula comunicativa
D8	Etnografia	C	Ensino	1 professor e 27 alunos	professor experiente; alunos com idade entre 20 e 35 anos (23 mulheres e 4 homens), a maioria cursando pós-graduação/Unicamp com nível de inglês elementar a intermediário baixo	diários, gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos, entrevista, MD	universidade de pública brasileira	jul/2000 – 18h em uma semana	abordagem de ensino por tarefas (temas)	Almeida Filho, Moita Lopes, Widdowson, Cavalcanti, Barbrato, Freire	esteja consciente do seu papel; aulas ministradas integralmente na língua-alvo; tarefas problematizadoras colocam os alunos para agir e pensar ao mesmo tempo; o professor é orientador; experiência de aprendizagem e cultural; a quantidade de insumo produzida pelos alunos aumentou com o tempo, mas a qualidade por vezes deixou a desejar; a autonomia foi positivamente influenciada
D9	Etnografia	G	Ensino	3 professores e 3 turmas	1º ano do ensino médio; 1 dos professores é o pesquisador	diários, gravações em áudio, contatos com diretor, coordenador e comunidade	escola particular em Campinas	4 meses / 1º semestre de 2000	o ensino da gramática na sala de aula	Roberts, Luft, Moura Neves, Widdowson, Consolo, Krashen	língua é vista pelos professores como possibilidade de ampliação da visão de mundo, mas raramente usam tempo de suas aulas para discussões culturais; a gramática representa para muitos (alunos e professores) uma tábua de salvação; LD seguido integralmente; fala dos professores praticamente só em português; quanto mais intensivo o uso do inglês pelo professor, mais os alunos usam; concepção de língua/linguagem como fala, escrita, expressão, interação (mas as ações de sala de aula não possibilitam fala e escrita); LE ainda concebida como aquilo que é estranho; gramática sempre presente, ora como vilão, ora como tábua de salvação; enquanto língua/linguagem = gramática, ensinar/aprender língua = ensinar/aprender gramática

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		Tipo	Síntese	Qtde	Quem						
D10	Etnografia	Ensino C	curso de inglês (atividade extracurricular); MD "America will be", sobre a história dos EUA para 8ª série (americana)	1 professora e 30 a 35 alunos	a professora é pesquisadora; 30 a 35 alunos do 1º e 2º períodos do curso de Letras	gravação em áudio, anotações de campo, depoimento dos alunos, transcrições,	instituição federal de ensino superior em MG – Curso de Letras	abr a out/1999 – aulas 2 X, por semana de 1h e 20 min cada (35 aulas)	abordagem real e abordagem ideal (interdisciplinar)	Widdowson, Canale e Swain, Almeida Filho, Goffman, Gumperz	sala sempre em U; planejamento da professora privilegia a estrutura, mas tem também traços de comunicativação; as ações da professora se alternam entre o tradicional e o comunicativo; muito da dificuldade do aluno em aprender LE está na maneira em que ela é ensinada (abordagem), que 'traumatiza'; por vezes a interação na aula flui e mostra a flexibilidade inerente às aulas comunicativas; ensino comunicativizado (não conseguiu romper com o estruturalismo); é possível promover rupturas, mas o escasso tempo dos professores muitas vezes impedem que observem os acontecimentos ao seu redor
D11	Etnografia	MD C	abordagem vigente em situação de ensino médio a partir do LD	-	-	análise do livro didático, observação e gravação de aula, entrevista e questionário	Amazonas	-	LD e sua interferência no ensinar-aprender	Almeida Filho, Moita Lopes, Dubin e Olshain, Nunan, Breen, Candlin Walters	a proposta do LD é estruturalista; os temas constantes no livro permitem interação, entretanto as atividades precisam ser adaptadas; há necessidade de formação continuada para os professores de LE.
D12	Etnografia	Ensino/Professor C	busca identificar o conhecimento implícito do professor (crenças, memórias, intuições e atitudes)	2 professores pesquisadores e colaboradores	um professor com experiência de 10 anos e cursando Letras; outro com experiência de 8 anos e formado em Letras	gravação, observação de aula, entrevista semi-estruturada		1º semestre / 2003	competência implícita do professor	Almeida Filho, Cavalcanti, Moita Lopes, Alvarenga, Barcelos, Basso	muito do que o professor faz na sua sala de aula está ligado às suas crenças ou experiências; falta teoria para o professor em sala de aula
D13	Estudo de Caso	Aprender C	aplicação de tarefas e sua aceitação	3 grupos	15 a 20 alunos por grupo; 3 grupos nível 1	questionário	cursos extra-curriculares USP	2º semestre / 2003	aprendizagem por tarefas na abordagem comunicativa	Krashen, Baralo, Lennenberg, Germain, Richards e Rodgers, Morrow, Widdowson, Nunan, Wright	várias tarefas foram propostas, em grupo e individual, em português e em francês; muitos alunos reconheceram objetivo comunicativo nas tarefas; prática e prazer na interação em sala de aula; assimilação de regras de forma implícita; alunos percebem a importância da autonomia; desenvolvimento da competência comunicativa; criação de ambiente autêntico e transmissão de conhecimento de forma participativa
D14	Estudo de Caso	Ensino C/G	abordagem comunicativa e suas limitações para ensino da forma; foco na forma como opção para melhorar a relação formado em LE	5 professores (2 controle, 4 com foco na comunicação de textos e 4 com foco na produção escrita)	intermediário 1 (escola de línguas); turmas entre 10 e 20 alunos, idade entre 13 e 32 anos	atividades, pré-teste e pós-teste	escola de línguas	1 semestre	foco na forma para ensinar o present perfect	Hynes, Canale, Almeida Filho, Long, Robinson, Ellis	ao focar apenas no sentido e na interação a abordagem comunicativa negligencia a gramática, assim como a abordagem gramatical negligencia o sentido; trata também sobre memória e atenção; LD age como substrato comum; foram aplicados pré-teste e pós-teste; o grupo q trabalhou com compreensão demonstrou uma leve melhora se comparado ao de produção e os dois melhor que os grupos controle; resultado positivo para atividades sentido/forma.

Item	Metodologia	Abordagem			Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		G ou C	Tipo	Súmula	Qtd	Quem						
D15	Estudo de Caso (descrição focalizada)	C	MD	análise de livros para leitura instrumental no intuito de verificar se são comunicativos	5 livros de inglês instrumental brasileiros	teve um colaborador como debatedor; na elaboração do checklist pares avaliaram	checklist	-	-	há nos livros de inglês instrumental indícios de abordagens comunicativa?	Celani, Hutchinson e Waters, Palmer, Robinson, Celce-Murcia, Ellis, Savignon, Nunan, Almeida Filho, Lefia	ausência de preocupação sistemática com a abordagem; relação instrumental-comunicativa nos livros não é promovida de maneira consistente; os livros apresentam, sempre que possível, excertos autênticos; de maneira global a adequação aos princípios comunicativos foi mediana; sugere que o ensino por tarefas o tornaria mais comunicativo; a maioria dos livros não faz alusão à abordagem comunicativa
D16	Etnografia participante	C	Ensino	conjuga ensino técnico de LE, abordagem comunicativa e tradução	3 instituições de ensino superior	1 tradicional, 1 com cursos tecnológicos, 1 pequena que atende uma população menos favorecida	diário de aula, entrevista, observação e questionário	3 instituições de ensino superior em Bsb	1 semestre	abordagem comunicativa em conjunto com tradução e ensino instrumental	Soares, Celani, Widdowson, Oliveira, Hutchinson e Waters, Prabhu, Oxford	uso da língua portuguesa (maximiza a interação e participação); o ecletismo gerou maior satisfação dos alunos; a tradução consciente e criativa ajuda no processo de aprendizagem de LE; pesquisa apenas observou, não interferiu
D17	Etnografia participante	C/G	Ensino	abordagem declarada e abordagem real; 5 aulas gravadas e 4 aulas observadas e não-gravadas	1 professor	professor, 42 anos de idade, mestrado em andamento; 5 aulas (4 no 2º ano e 1 no 3º ano) do ensino médio, aproximadamente 40 alunos/turma	observação, notas de campo, gravação em áudio, transcrição, entrevista, questionário e discussão	ensino médio, escola pública estadual paulista, 2 aulas por semana	jul/2003 a mar/2004	abordagem de ensino declarada e real	Almeida Filho, Prabhu, Vieira-Abraão, Alvaranga, Basso, Cavalcanti	os professores tem sérias limitações linguísticas na LE que lecionam; MD era apostila de empresa especializada, mais voltada para vestibular; embora o professor seja proficiente, não promove oralidade; interação aluno-aluno praticamente inexistente; o dizer e o fazer do professor ora é convergente ora contraditório; a escola pública não subsidia os recursos materiais necessários (o professor os compra com seu salário; o dizer do professor é comunicativo, mas o fazer tende para o gramatical; necessidade de reflexão sobre a prática
D18	Etnografia	C	Ensinar e aprender	o texto trata ensino instrumental como abordagem, em contraposição a dita abordagem comunicativa usada antes	2 escolas particulares em Bsb conveniadas com Centro Binacional; turmas 25 a 30 alunos	pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário e entrevista	2 escolas particulares conveniadas a centro binacional	2003/2-2004/2	abordagem de ensino instrumental, visando a vestibular (e outros) para alunos de ensino médio	Almeida Filho, Moita Lopes, Lefia, Brown, Hutchinson e Waters	preocupação da escola, pais e alunos com passar no vestibular; professores do Centro Binacional são observados por supervisores/coordenadores 2 a 4 vezes/semestre (do planejamento a execução), 32 desses relatórios foram cedidos para pesquisadora; o ensino instrumental parece se adequar mais à realidade escolar (por um lado os alunos rendem mais, por outro têm menos exposição a LE); alunos e professores consideram prática oral muito presente, enquanto os observadores percebem o contrário; desinteresse e falta de compromisso dos alunos (o problema é o curso ou os alunos?); aulas misturando L1 e LE; o projeto não é conclusivo, pois a primeira turma só completará o curso em 2006	

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		G ou C	Tipo	Sumula	Qtd						
D19	Etnografia		Ensinar aprendendo (escóla)	evidencia as tensões entre a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno e a exigida pela escola / franquia	2 escolas, 3 professoras	depoimentos, material didático, observação e gravação de aulas, entrevista semiestruturada,	na Twain's a pesquisa foi feita através de entrevistas, pois a escola não permitiu a entrada da observação de aula	-	tensão entre as 3 abordagens (arena de titãs)	Almeida Filho, Basso, Mello, Bordieu, Anthony, Richards e Rodgers,	Twain's: os professores precisam seguir a abordagem da escola (terceiros), mesmo a contragosto, porém as abordagens do professor e alunos direciona para fugas; abordagem da escola é estrutural, ao mesmo tempo busca uma comunicativização. Fox's: apesar de não ser franquia carregou inicialmente muitas características da primeira (trazidas pela professora), foi desvinculando com o tempo, apesar da liberdade de trabalho e de falar em 'fazer diferente' na prática o trabalho se desenvolve de forma igual, mas avança negociando temas com os alunos, aproxima-se mais da matriz comunicativa; a franquia engessa o trabalho do professor atuando negativamente para o desenvolvimento de professores e alunos
D20	Etnografia		Ensino	observa como a gramática é ensinada em aulas de PLE, pelo professor e quando solicitado pelos alunos	inicialmente 4 professores no decorrer da pesquisa ficaram 2; níveis Iniciante II e Avançado II	gravações em áudio e transcrição, notas de campo, questionário	Brasília	-	como a gramática é tratada na aula de português LE	Almeida Filho, Widdowson, Patrocínio, Gomes de Matos, Moita Lopes, Cançado, Titone	os alunos expõem suas dificuldades e são atendidos pela professora (avanzado); a gramática é apresentada e depois contextualizada (iniciante); a professora (iniciante) parece ter conhecimento explícito do seu ensinar, combinando subsídios gramaticais e posterior prática comunicativa; o professor (avanzado) apresenta conhecimento cultural e mistura diversas atividades; gramática mais apresentada que solicitada (iniciante); há solicitação dos alunos para esclarecimento (avanzado); ensino comunicativizado mas o professor (iniciante) parece mais ciente de sua abordagem do que a professora (avanzado); gramática sempre presente, trazida pelo professor, aluno, ou MD; observou desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos
D21	Etnografia		MD	o LD na formação de professores. A abordagem do LD, a abordagem declarada da professora e como isso interfere na formação inicial do futuro professor	2 professoras	entrevista semi-estruturada, observação, notas de campo, gravação em áudio, questionário semi-aberto, sessão de visionamento	instituição pública de ensino superior do interior de Goiás	5 semanas (campo)	MD	Almeida Filho, Hymes, Widdowson, Wilkins, Leffa, Richards e Rodgers, Bohm, Coracini	1 professora não consegue definir sua abordagem, a outra se considera eclética e está a procura de um 'nome' para sua abordagem; no grupo sem LD os temas geralmente se relacionam a formação de professores; a professora que adota LD corrige todos os erros, abordagem gramatical, enquanto a professora que não adota LD parece mais voltada às funções comunicativas e a reflexão; espera-se que alunos (futuros professores) mais do que aprender a língua, os critérios para adoção do LD não são claros para as professoras; os alunos tendem a repetir o comportamento da professora ao pensar em ensinar

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		G ou C	Tipo	Súmula	Qtde						
D22	Etnografia	C	Ensinar e aprender	foca na compreensão oral	3 turmas e 3 professores	alunos do curso avançado de línguas, entre 17 e 27 anos	CILS (Centros Interescolares de Línguas) de Brasília		abordagem de ensinar e de aprender, observa também MD, recurso áudio-visual	Almeida Filho, Abreu e Lima, Wilkins, Widdowson, Richards, Rost, Numan	classifica 4 abordagens: cognitiva, tradicional, estrutural e comunicativa; pouca exploração acadêmica sobre a compreensão oral; o MD para oralidade mais se assemelha a teste do que a atividades de construção de conhecimento; a reflexão do professor é importante (auto-conhecimento); recurso áudio-visual autêntico traz cultura e LE atual; dificuldade de compreender o discurso do nativo (devido ao pouco contato)
D23	Estudo de Caso	C	Ensinar e aprender MD autêntico	curso temático de culinária italiana para aprender a LE; 4 aulas sobre cozinha italiana (material preparado pelo professor) e duas receitas dos alunos	1 turma com 8 alunos	Alunos: 20-40 anos de nível iniciante	Sala de festas do prédio da professora; decoração; motivação com motivos da Itália; músicas italianas; equipado com recursos de sala de aula	mar a abr/2008 – 24h de curso (6 encontros de 4 h cada)	abordagem comunicativa por tarefa (culinária)	Montanari, Capatti, Baccin, Hymes, Austin, Mezzadri, Almeida Filho	termos usados: didática, abordagem e método, nessa ordem: muitos trechos estão escritos em italiano (difícil de compreender se não falante da língua); tem como base o Quadro Comum Europeu; uma experiência com prato que demora para ser preparado mostrou-se menos eficaz do que com pratos mais rápidos; outra professora que já fez a mesma experiência acredita ser possível aprender sem MD estruturado e gramática, mas acredita que neste caso o aluno fica no nível A1/A2; baixa o filtro afetivo tomando o uso da língua mais efetivo; professor orientador, aluno-participante; todos perceberam aprendizado
D24	Etnografia (segundo autor também um estudo de caso)	C	Ensinar e aprender e LD	agentes da sala de aula (professor, alunos e MD); hipóteses: um melhor entendimento do que acontece na sala de aula pode contribuir para prática	1 turma de inglês iniciante, com 11 alunos e a professora, LD – English file	a escola já tem 7 anos; o professor trabalha na escola há 4 anos, é formado em Letras e mestrando em LA; alunos entre 20 e 35 anos, a maioria com ensino secundário completo	escola de línguas particular em Bsb	maio/2007, 6 aulas de 1h e 15min	abordagem do professor, do aluno e do material didático	Cavalcanti, Moita Lopes, Prabhu, Almeida Filho, Krashen, Allright e Baley, Barcelos	abordagem do professor tem nuances de gramatical e comunicativo (comunicativizada); há fusão entre a abordagem do professor e do LD; os alunos consideram essencial o ensino da gramática e transferem a responsabilidade de aprender para o professor; LD é gramatical com atividades comunicativizadas; os aprendizes são contraditórios, ora querem gramática, ora desejam se comunicar, parecem querer algo que não entendem bem o que é; predomina abordagem do LD, professor é coadjuvante afinado
D25	Estudo de Caso: análise documental	C/G	LD	abordagem subjacente à multimodalidade textual no LD de português de português LE	3 LD	Diálogo Brasil, Via Brasil e Bem Vindo	-	-	material didático (multimodalidade textual)	Fairclough, Baldry e Thibault, Vieira, Almeida Filho, Leffa, Brown, Widdowson	a imagem aliada a linguagem proporciona um contexto comunicativo (língua-cultura), permite ao aprendiz vivenciar a cultura da LE; a relação entre imagem e abordagem comunicativa é real mas não é determinante

Item	Metodologia	Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
		G ou C	Tipo	Quantidade	Quem						
D26	Estudo de Caso	C	Professor	9 professores	professores que lecionaram inglês instrumental de 2006 a 2008 são todos substituídos; 7 feminino e 2 masculino; todos formados em Letras; 3 exercem também outra profissão	2 questionários	curso de Letras – língua inglesa da UFAM, 60 a 75h/semestre	-	'instrumental'	Ramos, Celani, Robinson, Dudley-Evans, Hutchinson e Waters	ainda é forte a crença de que inglês instrumental é 'leitura'; o fato de apenas professores substituídos ministrarem as disciplinas compromete a qualidade dos cursos (veja indícios de 'descaço'); professor age muito como 'parcero' nesse tipo de ensino-aprendizagem; a análise de necessidades é ponto fundamental e precisa ser repensada (será que os alunos o precisamos de leitura?)
D27	Estudo de Caso – análise documental	C	Professor	1 grupo de professores	professores participantes de um programa de aprendizagem de inglês para certificação internacional	textos (relatórios de aula e observação de aula, journals) e portfólio	escola de línguas em SP	1 ano – 2004	carga semântica do CLT (Communicative Language Teaching)	Passos, Revuz, Orlandi, Almeida Filho, Richards e Rodgers, Prabhu, Brown, Monte Mór, Coracini	o curso foi norteado pelos princípios do CLT; o discurso do teórico aponta a não-estabilização de sentidos; busca de fixação de 'bom sentido' para o comunicativo; dentro do X fora, antigo X moderno; busca idealizada do referente CLT
D28	Estudo de Caso	C	Ensinar	22 alunos divididos em 3 grupos, (3 encontros com cada grupo de aprox. 2 h/cada)	alunos de 19 a 54 anos; (13-feminino e 9-masculino) com nível intermediário ou avançado (finalizado ou cursando); Grupo A-gênero e gramática (9 alunos), Grupo B-gênero (6 alunos) e Grupo C-gramática (7 alunos)	filme, críticas de filme autênticas, sequência didática, 3 produções textuais (crítica de filme)	curso livre de idiomas em Porto Alegre	3 aulas de 2 h/cada	comunicativo – uso de seqüências didáticas	Willis, Schmidt, Schnewly e Dolz, Ellis, Lado, Prabhu, Nunan, Long, Krashen	grupos A e B mostraram evolução enquanto o grupo C mostrou estagnação; grupos A e B se mostraram mais motivados, pois as tarefas davam lugar a conversação, já o grupo C não se motivou com as discussões da gramática; a hipótese de melhora relacionada ao gênero textual foi confirmada, entretanto com relação a gramática não foi conclusivo; seqüências didáticas podem ser o pilar que sustenta o ensinar-aprender LE oportunizando a comunicação; produção de texto para correção (sem objetivo de comunicação efetiva) é ineficaz
D29	Estudo de Caso	C	Professor	4 professores	4 professores de inglês (ensino médio em escolas públicas no estado de SP), entre 6 e 12 anos de experiência, todas graduadas e 3 mestrandas	1 questionário geral, 1 questionário personalizado e interação on-line	São Paulo	comparação da situação até 2007 e a partir de 2008 (implementação do novo plano)	Mudança (na ação do professor) em função da mudança da proposta de ensino pelo Secret. Est. de Educação	Celce-Murcia e Hillies, Possenti, Odlin, Travaglia, Larsen, Freeman, van Manen, Freire	a proposta dá um novo enfoque ao ensino da gramática em sala de aula; ensino de LE orientado pelo letramento, não é só gramática e vocabulário, é o discurso e seus processos; saber (gramatical) e fazer (comunicativo); 2007 reprodução e sistematização da LE; os professores refletiram sobre formas de ensinar a gramática; a partir de 2008 a gramática é contextualizada (estudo da LE em uso comunicativo); a proposta não é cumprida; há alguma diferença no discurso, mas a prática continua estruturalista; para os professores contextualizar é tratar as estruturas em um texto, tentativa de mudar o ensinar sem mudar as concepções de linguagem e aprendizagem; as professoras carecem de reflexão; há carência de treinamento

Item	Metodologia		Abordagem		Participantes		Instrumentos de Pesquisa	Local da Pesquisa	Duração do experimento	Foco Abordagem	Autores Citados	Observações
	G ou C	Tipo	Súmula	Qtd	Quem							
D30	Pesquisa-ação	C	Ensinar	13 alunos e 2 professores-observadores-participantes (Let/UnB); 4 colaboradores externos; 1 professor-pesquisador	alunos com nível mínimo B2 (QCE), 8 alunos da UnB e 5 da comunidade; colaboradores externos (2 argentinas e 2 espanholas); professor-pesquisadora atuando no curso de Letras Espanhol/UnB	questionário de autoavaliação (alunos), relatório de observação (prof-observadores), diário reflexivo (prof-pesquisador)	UnB	13 a 17/set/2010 – 3h / aula	Ensino de língua-cultura através de material áudio-visual legendado (legenda intercultural)	Almeida Filho, Kramsch, Poyatos, Mancera, Byram	língua e cultura foram tratados de maneira integral; inicialmente os alunos acharam difícil trabalhar com legendas interlinguais, mas se adaptaram bem e perceberam até aspectos positivos; vídeos com legenda são positivos para aquisição de léxico, pronúncia, gramática e cultura	
D31	Estudo de caso (instrumental)	C	Ensinar (temático)	2 turmas piloto e 1 turma pesquisada; 1 professor-pesquisador	6 alunos (4 concluíram); 1 professora-pesquisadora	diário dialogado (via e-mail), entrevista semi-estruturada, questionário aberto	grupos piloto – UnB idiomas; grupo pesquisa – CIL Ceilândia	2009/2 (2 grupos piloto); 2010/1 (1 grupo pesquisa)	abordagem comunicativa-ensino-aprendizagem	Widdowson, Caroll, Almeida Filho, Wilkins, Brown, Melo, Barbrato	a estratégia comunicativa da invenção foi avaliada como positiva (no sentido de manter a comunicação); signos não-verbais foram mais usados por professores que pelos alunos; aulas comunicativas; o MD sofreu alterações dos grupos-piloto para o grupo-pesquisa (colaboração de alunos, professores e pesquisadores do PPGLA); tarefas / situações problematizadoras (caráter comunicativo e desestrangeirizador); autoavaliação dos alunos; traz uma espécie de "modelo" para o ensino comunicativo	
D32	Etnografia	G	Ensinar	1 professor e 6 alunos	Turma: último nível do básico; professor tem 25 anos e estudou inglês por 6 anos em escola de línguas; alunos (participantes indiretos) 3 (feminino) e 3 (masculino), entre 18 e 40 anos	questionários (1 para professor e 1 para alunos), entrevista semi-estruturada (professor), gravação em áudio; notas de campo, relato crítico da pesquisadora	escola de línguas em Goiás	15/fev a 26/mar/2011	abordagem de ensinar (o lugar da gramática)	Ellis, Travaglia, Celce-Murcia, Almeida Filho, L., Savignon, Krashen, Long e Robinson, Schimdt, Ferreira	abordagem tratado como sinônimo de método; a escola utiliza LD; aulas seguem o LD fielmente; pronúncia correta é muito importante para o professor; atividades de repetição, memorização, vocabulário (mecânicas); gramática norteia as atividades; 85% da fala do professor é em inglês; abordagem gramatical; pesquisadora defende a gramática como descoberta, se há necessidade; tarefas comunicativas no nível básico e a partir do intermediário explícitas gramaticais quando necessário	