

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

MARIANY FRECHIANI POUBEL DUARTE DE OLIVEIRA

**O DIZER E O FAZER COMUNICATIVOS
NUMA AMOSTRA DE PROFESSORES DE LÍNGUA NO
DISTRITO FEDERAL**

**Brasília
2006**

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

MARIANY FRECHIANI POUBEL DUARTE DE OLIVEIRA

**O DIZER E O FAZER COMUNICATIVOS
NUMA AMOSTRA DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS NO DF**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UNB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz
Alvarez

**BRASÍLIA
2006**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UnB
(Orientadora)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
(Examinador interno)

Profa. Dra. Rita de Cássia Tardin Cardoso
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Percília Santos (Suplente)

**Ao meu marido Wagner
Tadeu Duarte de Oliveira.**

Agradecimentos

A Deus, que me fortalece a cada amanhecer.

Ao meu marido Wagner pelo constante incentivo, força e amor.

À amiga Aline Pessoa, pela atenção demonstrada no encontro casual que tivemos, pelo empenho e força para que eu não desistisse de falar com a Profa. Maria Luisa Ortiz Alvarez.

À minha estimada professora e orientadora Maria Luisa Ortiz Alvarez pela orientação da minha pesquisa e por seu inestimável exemplo como profissional e pessoa humana.

À minha mãe, que me proporcionou tantas oportunidades de estudo nos idiomas inglês e francês.

À professora Sara Oliveira pela sua dedicação ao desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita de seus alunos.

Ao professor Gilberto Chauvet pelas suas enriquecedoras aulas.

À minha sogra, Hilda Rodrigues Duarte de Oliveira, por suas orações tão poderosas.

À colega de turma e ex-colega de trabalho Verônica Plácido pelo seu pronto apoio na concretização dessa dissertação.

Às professoras Adriana Paiva e Virgínia Galvão pela ajuda incondicional para o encaminhamento desse trabalho de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que acompanharam meu percurso.

À Universidade de Brasília e seus jardins que muito me inspiraram.

“(...) A fé sincera e verdadeira é sempre calma;
dá a paciência que sabe esperar, porque tendo
seu ponto de apoio na inteligência e na
compreensão das coisas, está certa de chegar.”

Evangelho Segundo o Espiritismo (2003, p.245)

RESUMO

A presente pesquisa de natureza qualitativo - interpretativa e micro-etnográfica teve como objetivo investigar qual a abordagem subjacente de ensinar dos professores participantes, dando especial atenção à coerência entre o seu dizer (abordagem declarada) e o seu fazer (aquela que verdadeiramente norteia sua prática). Os dados analisados foram coletados através de observações e gravações de aulas em áudio, questionários e entrevista para sua posterior triangulação. Os resultados realçam algumas implicações do estudo que podem talvez incentivar outras pesquisas nessa área de cultura de ensinar do professor, essencialmente enfatizando a importância da abordagem comunicativa e os princípios que a norteiam. O arcabouço teórico que orientou a análise foi a proposta de Almeida Filho (1993,1999,2005) intitulada “Análise de Abordagem de Ensinar do professor de LE”. Os resultados revelaram que existe uma certa coerência entre o dizer e o fazer comunicativo dos dois participantes desta pesquisa. Ao estabelecermos um confronto entre os princípios que julgamos essenciais dentro da Abordagem Comunicativa e os dados coletados em nossa pesquisa, chegamos à conclusão que o fazer dos dois sujeitos demonstra tal coerência. Desta forma, nosso objetivo de revalidação dos princípios da AC foi atingido. A partir dessa constatação, acreditamos que seria interessante o estabelecimento de parcerias entre as instituições que vêm obtendo sucesso na implementação desta abordagem e aquelas que gostariam de também obtê-lo. Esta parceria teria como objetivo uma maior divulgação e real expansão da prática comunicativa por parte de nossos professores de língua estrangeira.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa, abordagem, princípios, abordagem comunicativa.

ABSTRACT

The present research - which is based on a qualitative, interpretative and micro-ethnographic analysis - aimed at investigating the teaching approach adopted by the two teachers who were the participants of this work. Special attention was given to the coherence existing between their speech (what they say they adopt as their approach) and their doing (what they really do when teaching). The data were collected through observations and recordings of classes, questionnaires, and an interview. The results highlight some implications of the study which may motivate further research in the area of the teacher's teaching culture, mainly focusing on the importance of the Communicative Approach and its principles. The theoretical grounds were provided by Almeida Filho's approach analysis (1993,1999,2005) which is entitled "Teaching Approach Analysis of Foreign Language Teachers". The results showed that there is a certain coherence between the speech and the doing of these two teachers who participated in the present research. By confronting the principles which we defined as crucial within the Communicative Approach and the data collected by us, we came to the conclusion that their practice (or doing) demonstrates some coherence. Thus, our aim of revalidating the principles of the Communicative Approach has been achieved. Based on this conclusion, we propose the creation of partnerships among those institutions which have been successful in implementing such approach and those which would like to obtain the same success. These partnerships would have as their biggest aim the following two components: the spread of knowledge in relation to the principles of the Communicative Approach and the real expansion of their practice by our foreign language teachers.

Key words: foreign language teaching, approach, principles, communicative approach.

Código de transcrição

(baseado em Dick Allwright, 1990)

Símbolos para identificar quem está falando:

P1 professora 1

P2 professora 2

M aluno não identificado

F aluna não identificada

M1 aluno identificado

M2 aluno identificado

M3 aluno identificado

F1 aluna identificada

F2 aluna identificada

F3 aluna identificada

LLL vários alunos ao mesmo tempo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A DESCRIÇÃO DA PESQUISA

1.1. Introdução	12
1.2. Contextualização do problema e justificativa	14
1.3. Objetivos e pergunta de pesquisa	15
1.4. Metodologia de pesquisa	16
1.4.1. O tipo de pesquisa	16
1.4.2. O contexto de pesquisa	17
1.4.3. Participantes da pesquisa. Perfil	17
1.4.4. Instrumentos de coleta	18
1.5. Organização da dissertação	19

CAPÍTULO II - A DIMENSÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

2.1 O ensino de inglês no contexto nacional	21
2.2 O conceito de abordagem	24
2.3 Tipos de abordagem	25
2.4 A abordagem comunicativa	26
2.4.1 Análise dos princípios da abordagem comunicativa	28
2.4.1.1 As quatro habilidades são vistas de maneira integrada	28
2.4.1.2 A AC considera as situações reais de comunicação	30
2.4.1.3 Não há sistematização em termos de ensino de estruturas	30
2.4.1.4 As atividades são os principais meios no processo	31
2.4.1.5 Os textos e materiais são autênticos	32
2.4.1.6 A aquisição da língua-alvo acontece através dela mesma	33
2.4.1.7 O professor tem seu papel re-definido	33
2.4.1.8 O aluno tem seu papel re-definido	36
2.4.1.9 Não há um método único e correto	37
2.4.1.10 A explicação gramatical ocorre conforme a necessidade	37
2.4.1.11 O ambiente de sala de aula encoraja o aluno	38
2.4.1.12 A sala de aula é considerada uma ilha cultural	39
2.4.1.13 A avaliação do aluno se baseia na acuidade e na fluência	41

Capítulo III - O DIZER E O FAZER: UMA DICOTOMIA REAL?

3.1. Introdução à análise dos dados	42
3.2. Descrição e análise das aulas	43
3.2.1 Descrição e análise da aula 1	43
3.2.2. Descrição e análise da aula 2	47
3.2.3 Descrição e análise da aula 3	52
3.2.4 Descrição e análise da aula 4	59
3.3. Apresentação e análise das respostas ao questionário	64
3.4 Apresentação e análise das respostas à entrevista	66
3.5 Conclusões parciais da análise dos dados	70

Considerações Finais	74
-----------------------------	----

Referências Bibliográficas	76
-----------------------------------	----

Anexos

Anexo 1 – Lista de tipos de tarefas (com adaptações) utilizadas por Prabhu e sua equipe no Projeto Bangalore, Índia, do Apêndice V do livro <i>Second Language Pedagogy</i> , Oxford University Press, 1987.	80
--	----

Anexo 2 – Página 32 do livro <i>Action One – Student’s Book</i>	85
---	----

Anexo 3 – Página 33 do livro <i>Action One – Student’s Book</i>	86
---	----

Anexo 4 – Página 58 do livro <i>Action One – Student’s Book</i>	87
---	----

Anexo 5 – Página 59 do livro <i>Action One – Student’s Book</i>	88
---	----

Anexo 6 – Questionário 1 – Perfil do professor observado	89
--	----

Anexo 7 – Questionário 2 – A Abordagem Comunicativa	90
---	----

CAPÍTULO I - DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina.

Moita Lopes (1996, p. 165)

1.1. Introdução

Segundo Kachru (1983, p.20), o número de falantes de inglês como língua estrangeira e como segunda língua é de aproximadamente 300 a 400 milhões e o número de falantes nativos é de quase 300 milhões o que representa um total de 700 milhões de falantes em todo o mundo. O inglês, conforme Ventura (1989, p. 36), *é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.* Assim, o inglês se tornou um fenômeno mundial, pois serve a toda uma série de propósitos na comunicação. Segundo Menezes (1996, p.19-20), o Brasil é o maior comprador na América Latina de programas e filmes americanos para a televisão, ficando responsável por um quarto total das compras do continente, segundo dados de Varis (in Guareschi, 1988, p. 36), as estações de rádio tocam música em inglês dia e noite e os jornais estampam uma grande porcentagem de quadrinhos de procedência americana e as agências americanas UPI (United Press International), AP (Associated Press), dentre outras contribuem com mais de 50% das notícias estrangeiras que alimentam os nossos noticiários. Como se observa, a língua inglesa no Brasil e no mundo tem uma presença quase hegemônica. A expansão do inglês no mundo não é uma mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização, etc Pagliarini Cox & Assis Peterson (2001, p.19).

Diante desta inegável realidade, como se apresenta a realidade brasileira no tocante ao ensino desta língua? Fornecer respostas a esta pergunta constitui uma preocupação constante por parte daqueles que se interessam pela pesquisa na área de ensino de línguas. Nós compartilhamos de tal preocupação e acreditamos que os inúmeros trabalhos realizados por pesquisadores e estudiosos vêm contribuindo de forma significativa para uma melhor compreensão deste complexo e inextricável contexto. Obviamente que não temos a intenção de apresentar aqui uma versão conclusiva quanto a caminhos que resolvam esta problemática. Entretanto, podemos contribuir, ao nosso entender, com sua análise e investigação.

Muito se tem publicado, muito se tem falado sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas e sua complexa abrangência. Entretanto, no tocante a esta questão, gostaríamos de nos concentrar em uma abordagem em particular a qual, no nosso entender, continua merecendo novas pesquisas, investigações e renovada divulgação. Estamos nos referindo à abordagem comunicativa (doravante AC).

Obras de autores nacionais altamente conceituados como as de Almeida Filho *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas* (1993) e *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas & Comunicação* (2005), contêm elucidações que nos permitem estudá-la e melhor compreendê-la. Capítulos específicos, tais como: a aula comunicativa de língua estrangeira na escola, os métodos comunicativos de ensino de línguas, o que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira, alguns significados de ensino comunicativo de línguas, a fusão da gramática com a coerência comunicativa e as formas de avaliar de um professor que começa a ensinar língua estrangeira num contexto comunicativo, são alguns exemplos dessas elucidações.

Aqueles colegas que se interessarem pela leitura da presente dissertação talvez se perguntem se há realmente necessidade de se escrever mais uma vez sobre a abordagem comunicativa. Afinal, tantos trabalhos sobre este tema já foram realizados. Tal questionamento também visitou nossos pensamentos quando da decisão definitiva acerca da pesquisa a ser desenvolvida. Escrever novamente sobre a abordagem comunicativa? Seria apropriado? Seria válido? Como se pode constatar, nossa resposta foi afirmativa! Devemos, sem dúvida, empreender nossa investigação, uma vez que acreditamos em seu valor.

E na fase ainda de questionamento de um tema já tantas vezes visitado, um episódio contribuiu definitivamente para a decisão de realizar esse trabalho. Gostaríamos de relatá-lo:

Há alguns meses, assisti a uma entrevista com um psicólogo que discutia a questão do alcoolismo. O psicólogo americano dissertava sobre este polêmico assunto e recebia, também, telefonemas de telespectadores que colocavam seus questionamentos e apreensões acerca do assunto. Em um dos telefonemas, uma telespectadora relata, em tom exasperado e ansioso, que seu pai sofria há anos deste mal! Ela e sua família haviam tentado vários tratamentos, inclusive o famoso tratamento da Associação dos Alcoólatras Anônimos (AA), infelizmente sem alcançar êxito. Por esta razão, ela asseverou que o método do AA, assim como outros métodos alternativos por eles experimentados, não haviam resolvido o problema e, portanto, sua pergunta era a seguinte: “Que outro método ou tratamento o médico poderia indicar?”

Ele a ouviu educada e pacientemente em seu relato, mas foi assertivo ao declarar que não havia um “novo método” a ser experimentado. O que havia sim era o eficaz método do

AA que deveria ser retomado! Como profundo conhecedor de seus resultados e de sua eficácia, o psicólogo afirmou que certamente o resultado relatado por esta paciente não havia sido satisfatório pois o método não havia sido compreendido, respeitado e seguido pelo paciente e também por seus familiares. Com base nesta convicção, o psicólogo afirma categórico: “Voltem lá e refaçam tudo!”

Esta resposta assertiva e segura do médico nos remete ao imediatismo da sociedade contemporânea. Assim como aquele tratamento médico deveria ser buscado novamente, uma vez que seus princípios, sua importância e sua eficácia não haviam sido compreendidos nem alcançados, a abordagem comunicativa parece sofrer do mesmo mal no Brasil. Como podemos comprovar através de pesquisas como as descritas na tese de doutorado de Cardoso (2002) *O Imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/Inglês* e na dissertação de mestrado de Silva (2001) *Convergência e contradição entre uma abordagem desejada e uma abordagem real do ensino de língua estrangeira*, existe um grande desconhecimento e uma generalizada má interpretação dos princípios que norteiam o fazer proposto pela abordagem comunicativa. Por outro lado, imersos que estamos na realidade do superficialismo e do imediatismo que caracterizam nossa sociedade, nos acostumamos a descartar o “velho” e buscar o “novo” sem ao menos realmente conhecer este “velho”. Que venha o próximo e com soluções rápidas!

Esta postura descartável da sociedade contemporânea muito nos preocupa e, por esta razão decidimos re-visitar, re-analisar e, em especial, pesquisar uma vez mais a AC. Como dissemos anteriormente, acreditamos em seu imenso potencial que se realmente compreendido e implementado poderá propiciar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de LE.

1.2. Contextualização do problema e justificativa

Vários trabalhos publicados na área de formação de professores de LE - Wallace, 1991, Almeida Filho 1993 e 1999, Barçante Alvarenga 1997, 1999, Vieira-Abrahão 2002, Felix, 1995, 1999; Barcelos, 1995, 1999, 2000; Reynaldi, 1998; Reis, 1999; Freitas 1999, Marques, 2001, dentre outros - têm abordado frequentemente a importância da conscientização do corpo docente acerca de sua prática, a partir da reflexão crítica de si próprio.

Almeida Filho (1999) apresenta, como proposta de reflexão, o desenvolvimento de procedimentos de análise específicos, denominados de ‘análise de abordagem’,

direcionados a professores em serviço ou fase final de Licenciatura. O professor, dentro dessa proposta, é observado por outrem ou por si mesmo através de uma aula típica gravada e transcrita, ou parcialmente transcrita. Esta observação não é feita tomando-se como base quaisquer listas de pontos previamente estabelecidos, mas sim a partir de registros ou anotações sobre a aula ou aulas observadas, as quais serão analisadas juntamente com as transcrições das gravações, segundo os pressupostos teóricos estabelecidos como parâmetros para esta análise. Trata-se, portanto, de um procedimento de descrição e explicação da abordagem de ensinar subjacente a aulas anotadas, gravadas e transcritas que leva à prática reflexiva. Esta prática proporciona uma oportunidade para que os professores melhorem a qualidade do ensino e para que possam responder para si mesmos por quê ensinam como ensinam e por quê seus alunos aprendem como aprendem.

1.3. Objetivos e pergunta de pesquisa

Dentro deste contexto, pesquisas sobre o fazer do professor da escola pública no que concerne o ensino de línguas estrangeiras (Silva, 2001) e, mais especificamente, o ensino do idioma inglês, revelam a existência de uma distância entre o desejado e o real. Deseja-se um fazer comunicativo com tudo o que este fazer engloba e significa. Contudo, ele não se concretiza. Os alunos concluem seus estudos do ensino médio sem efetivamente dominar ou se comunicar no idioma que cursaram por semestres a fio.

E o que se observa com relação às instituições particulares de ensino de línguas? Estariam o dizer e o fazer do professor destas instituições - que se dizem comunicativas - em consonância um com o outro? Mesmo dentro de uma escola que se professa seguidora dos princípios da AC, estariam seus profissionais refletindo sobre esse fazer na sua prática diária? Seriam as realidades da escola pública e das instituições particulares tão distintas assim no que se refere à coerência entre o dizer e o fazer comunicativos?

Para tentar descobrir o que acontece dentro do contexto escolhido e assim, responder às nossas inquietações propomos dois objetivos de pesquisa:

1. Investigar a abordagem subjacente de ensino de professores de LE (Inglês);
2. Evidenciar a coerência e/ou incongruência entre o dizer (a abordagem que se diz adotar) e o fazer (a abordagem demonstrada pela análise).

Segundo Fetterman (1998, p.3), o estabelecimento das perguntas de pesquisa é que determinará a forma que a pesquisa terá, a abordagem teórica mais adequada e, até mesmo, a forma de apresentação dos resultados. De acordo com Laville & Dionne (1999, p. 105), no

processo de elaboração da (s) pergunta (s) o pesquisador deve empenhar-se para que ela (s) seja (m) significativa (s) e clara (s), para ele e para os outros, o que contribuirá para a exequibilidade da pesquisa. Os ângulos orientadores da (s) pergunta (s) dependerão do ponto de vista do pesquisador, das teorias de que ele dispõe e das ideologias às quais se filia. A(s) pergunta (s) será considerada significativa se permitir o realce do problema proposto e representar uma possibilidade de solução que se traduza em possibilidades de intervenção no contexto pesquisado.

Assim, diante dessas indagações e visando atingir os objetivos propostos, a pergunta que norteia essa pesquisa é:

1. *Dada uma grade com características distintas do ensino comunicacional hoje (postas por critérios nossos), qual o grau de ajuste do dizer comunicativo dos professores sujeitos da pesquisa quando comparado com seu verdadeiro ensinar?*

A seguir faremos uma breve explanação sobre a metodologia de pesquisa adotada.

1.4. Metodologia de pesquisa

1.4.1. O tipo de pesquisa

Os estudos realizados nas salas de aula de LE buscaram, ao longo dos últimos anos, identificar as variáveis pedagógicas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem dessas línguas. Essas variáveis podem estar relacionadas ao aluno, ao contexto onde ocorre a instrução, a alguma forma de interação aluno-aluno, professor-aluno ou ao fazer do professor como é o tema a ser aqui desenvolvido. O desenho dessa pesquisa baseou-se em estudos teóricos e empíricos sobre pesquisa em sala de aula e sobre professor de LE. Partindo do pressuposto de que a metodologia de pesquisa deve ser essencialmente determinada pela natureza das perguntas de pesquisa que a norteiam, adotamos uma visão interpretativista e êmica (Freeman, 1996). A nossa pesquisa firma-se como qualitativa porque apresenta a sala de aula como ambiente natural de fonte direta de dados para que o pesquisador, em contato com esse ambiente e com o tipo de ensino sob investigação emita seu parecer depois de analisar e interpretar seus dados. A subjetividade é uma característica da pesquisa qualitativa, pois o pesquisador deve ser imparcial, seus juízos de valor não poderão afetar nem a coleta nem a análise. A pesquisa é de cunho etnográfico (micro-etnográfica), pois utilizamos dados que permitem retratar os eventos realizados pelos participantes dentro de um contexto social. Segundo Watson-Gegeo (1997, p. 136) a

etnografia escolar envolve observação intensiva e detalhada de uma sala de aula durante um período, gravações em áudio e/ou vídeo de amostras de atividades escolares e a complementação desse material com entrevistas.

De acordo com Van Lier (1988, p. 16), a etnografia é baseada em dois princípios: o holístico e o êmico. O princípio holístico possibilita uma visão ampla e completa do grupo social em estudo ao buscar descrições completas que levem em conta todo o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo. A de orientação êmica incorpora perspectivas e interpretações quanto a condutas, eventos e situações do grupo observado.

Investigar-se-á como se dá a abordagem de ensinar de professores tomando como base o modelo denominado de Análise de Abordagem proposto por Almeida Filho (1999). Conforme o autor, é um modelo básico de busca de conhecimento e de consciência sobre como se ensina e por que se ensina como se ensina uma nova língua na escola e em outros contextos.

1.4.2. O Contexto de pesquisa

Nosso estudo foi realizado em uma instituição particular de ensino de inglês que tem uma tradição de 70 anos no ensino desse idioma. Possui escolas nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, e no Distrito Federal. Nossos dados foram coletados em uma de suas escolas no Distrito Federal em Brasília.

O nosso interesse por este contexto de ensino deve-se ao fato de podermos realizar a pesquisa em uma instituição que adota a abordagem comunicativa. A instituição realiza oficinas, seminários, palestras e encontros periódicos com sua equipe de professores a fim de aprimorar seus conhecimentos acerca deste fazer que, conforme declara em seus materiais promocionais, deve desenvolver todas as habilidades necessárias à comunicação na vida real (escrita, leitura, compreensão e expressão oral).

1.4.3. Participantes da pesquisa. Perfil.

Dois professores desta instituição particular de ensino são os participantes da presente pesquisa. O primeiro deles é do sexo feminino, tem 42 anos e é graduada em Psicologia. Morou nos Estados Unidos por um período de um ano e estuda o idioma inglês há mais de 10 anos. Ela trabalha há 9 anos nesta instituição e possui uma carga horária de

21 horas semanais. Participa periodicamente de diversos eventos organizados pela própria instituição, bem como de eventos externos como, por exemplo, o Braztesol. Atualmente está fazendo um curso com vistas a obter o Exame *CPE – Certificate of Proficiency in English* da Universidade de Cambridge. A escola incentiva seus professores a freqüentarem cursos de aprimoramento no idioma.

Os alunos do primeiro professor são adolescentes na faixa dos 13-15 anos. São 18 alunos, todos falantes nativos do português. Eles iniciaram o curso juntos, em março de 2005. A turma é denominada de Básico 1 pela instituição, o que quer dizer - dentro da nomenclatura adotada por esta instituição – que os alunos em questão acabam de dar início ao processo de aprendizagem do idioma inglês.

O segundo professor também é do sexo feminino e tem 37 anos. Graduada em Letras/Inglês, hoje possui uma carga horária de 29 horas semanais nesta instituição particular, onde leciona o idioma inglês há 20 anos. Assim como o primeiro professor, ela participa regularmente de oficinas, seminários e reuniões promovidas pela própria escola no sentido de aprimorar e aprofundar os conhecimentos com relação às pesquisas e estudos sobre o ensino do inglês como língua estrangeira. A professora tem como objetivo profissional e pessoal o seu constante aprimoramento e, por esta razão, é hoje mestranda em Educação na Universidade Católica de Brasília e participou recentemente do Seminário sobre Educação e Longevidade.

Os alunos do segundo professor são adolescentes na faixa dos 16-17 anos. Todos são falantes nativos de português e, ao todo, são 14 alunos que estão no nível denominado de *Plus 6*, o que corresponde ao nível avançado de proficiência no idioma. Em um ano estarão concluindo o curso desta instituição particular de ensino.

1.4.4. Instrumentos de coleta

Para a presente pesquisa foram utilizados vários instrumentos de coleta de dados: observação não participante com as respectivas notas de campo, questionários e entrevista. Hammersley & Atkinson (1983, p. 162) afirmam que as áudio - gravações proporcionam registros mais completos, concretos e detalhados que as notas de campo, mas reconhecem que elas são incapazes de registrar características do contexto e aspectos não-verbais da comunicação. Para superar estas limitações, estes autores recomendam que as áudio - gravações sejam complementadas com notas breves cobrindo estes aspectos.

Segundo Fetterman (1998, p.114) *as notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de campo estão disponíveis para o(a)s etnógrafo (a)s mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações.*

De acordo com Richards & Lockhart (1994), alguns aspectos do ensino/aprendizagem podem ser investigados através da aplicação de questionários. Uma das vantagens é que permite o acesso a dados como: crenças, atitudes, motivação, etc, ajudando a coletar uma grande quantidade de informações.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Mais do que outros instrumentos que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ela permite correções e esclarecimentos que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas. Fetterman (ibidem: 46), ao falar da entrevista, ressalta que dentre as estratégias de realização de entrevista, a mais importante é a de deixar o (a) entrevistado (a) à vontade, reconhecer o valor das informações prestadas e reforçar a comunicação contínua. Ser o mais natural possível é a melhor garantia de sucesso na entrevista.

1.5. Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O capítulo I descreve a trajetória da pesquisa incluindo uma introdução, contextualização e justificativa do tema escolhido, objetivos e pergunta de pesquisa, assim como a metodologia utilizada, o tipo de pesquisa, o contexto, o perfil dos participantes e os instrumentos de coleta de dados.

O capítulo II traz como primeiro tópico um panorama geral do ensino de línguas na escola pública brasileira e, a seguir, a fundamentação teórica que julgamos relevante e necessária para o desenvolvimento de nosso trabalho, enfocando questões referentes ao conceito de abordagem, aos tipos de abordagem dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE e os procedimentos indispensáveis para a explicitação da abordagem de ensinar. Traz, ainda, uma enumeração e sucinta análise dos principais princípios que norteiam a abordagem comunicativa.

O capítulo III faz a apresentação, a análise e discussão dos dados obtidos que vão ao encontro da pergunta de pesquisa. Logo em seguida, trazemos os resultados parciais da análise e, finalmente, tecemos nossas considerações finais.

CAPÍTULO II

A DIMENSÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

O ensino efetivo não é visto como um conjunto de atributos generalizados de um professor ou de seus alunos. Preferencialmente, o ensino efetivo é visto como ocorrências de circunstâncias específicas e concretas da prática de um determinado professor com um determinado grupo de alunos 'este ano', 'hoje', 'neste momento', (logo após um exercício de mecanização).

Erickson (1986, p.130)

2.1 O ensino de inglês no contexto nacional

Gostaríamos de apresentar um breve panorama do ensino de línguas no Brasil – e mais especificamente do ensino de inglês – a fim de situar nosso leitor com respeito a esta realidade de uma forma mais ampla até chegar a uma realidade mais específica: o nosso contexto de pesquisa. Desta forma, vale a pena mostrar – mesmo que de forma resumida – a regulamentação do ensino de línguas estrangeiras (doravante LEs) estabelecida pelo Ministério da Educação em sua versão mais atual. Para tanto, acreditamos que o trabalho do pesquisador e lingüista aplicado Vilson Leffa (1991) nos ajude bastante. Em seu artigo intitulado “O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional”, publicado em 1991, Leffa nos fornece uma breve descrição deste panorama.

Em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a nova LDB (Lei No.9.394), a qual estabelece que o ensino de 1º e 2º graus seja substituído por ensino fundamental e médio. Estabelece, também, uma base nacional comum que deve ser complementada “em cada sistema de ensino e instituição escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). O parágrafo 5º deste mesmo artigo aponta para a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, Parágrafo 5º). Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade

escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”(Art 36, Inciso III).

Vale salientar que dentre as principais disposições da nova LDB, a idéia de um único método é finalmente abandonada. O ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. O inciso IV, do Art. 24, corrobora esta disposição: “podirão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem:

“Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.(...)

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras)”.

Segundo Leffa (op.cit), em suas conclusões acerca do momento atual, há um grande interesse com respeito à educação em geral e, de modo particular, um interesse na revitalização do ensino de línguas. Existe “uma percepção geral de que a riqueza de um país não está apenas nos seus recursos hídricos ou na sua biodiversidade, mas no conhecimento e no domínio da tecnologia para saber usar estes recursos. É óbvio que no momento em que se valoriza o conhecimento, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem da língua estrangeira, veículo importante para a divulgação do conhecimento.” (Grifo nosso)

Nós partilhamos deste otimismo com relação à existência de um contexto favorável e ao mesmo tempo nos permitimos discordar da ênfase dada à leitura. Acreditamos que mesmo frente a tantas adversidades, como as enumeradas acima, muito mais poderíamos explorar, a exemplo do que apresentaremos como primeiro princípio da AC neste trabalho, ou seja, o fato das quatro habilidades aparecerem de forma integrada. Expressão e compreensão oral, expressão e compreensão escrita se completam e entrelaçam dentro do fazer comunicativo. Certamente que a ordem de exploração destas habilidades não seria necessariamente esta. Porém, julgamos de grande importância não delimitar ou limitar o potencial que o processo de ensino-aprendizagem enseja. Mesmo que o professor não domine uma das habilidades, acreditamos que a escola deva sim ajudá-lo a alcançar este objetivo.

Não desmerecendo a importância da leitura, acrescentaríamos a necessidade de não excluirmos pura e simplesmente as demais habilidades, pois todas elas são importantes. Para aquelas habilidades que apresentem maiores dificuldades e um grau de exigência maior, devemos buscar alternativas e procedimentos que nos permitam seu melhor desenvolvimento. O mundo globalizado do século XXI exige, de forma crescente, a comunicação através das quatro habilidades seja, por exemplo, através da troca de mensagens via e-mail, telefone ou vídeo-conferência. Desta forma, ouvir, falar, escrever e ler em língua estrangeira está se transformando em rotina de trabalho das mais corriqueiras. Nossos professores e nossos alunos devem se preparar para este desafio e, acreditamos, não devam ser poupados no nível de exigência das quatro habilidades ou delimitados em seu crescimento profissional e social.

Hoje, já existem programas de intercâmbio entre escolas públicas e institutos particulares e binacionais de ensino de idiomas que promovem cursos, palestras e seminários nos quais o desenvolvimento das habilidades destes profissionais na língua-alvo é priorizado. Estudam-se, por exemplo, alguns dos princípios essenciais da AC e suas implicações práticas.

Conseqüentemente, tendo em vista os diversos meios de comunicação existentes hoje no mundo globalizado em que vivemos e a urgência em capacitar nossos alunos, espera-se que ao concluir essa pesquisa, alguns dados relevantes possam ser apresentados.

2.2 O conceito de abordagem

A presente pesquisa - como apontado no capítulo 1 – tem como um dos seus objetivos investigar a abordagem de ensino subjacente de professores de LE (Inglês) num dado contexto e evidenciar a coerência e/ou incongruência entre o dizer (a abordagem que se diz adotar) e o fazer (a abordagem demonstrada pela análise) dos sujeitos desta pesquisa. Desta forma, é essencial que façamos neste momento, a explicitação do conceito de abordagem adotado para fins deste trabalho.

O conceito de abordagem não constava nas referências bibliográficas até o século dezenove. Foi somente no século vinte, no pós-guerra, que esse termo passou a ser utilizado e mais bem definido com o surgimento da LA. Diferentes definições foram e têm sido atribuídas ao termo abordagem, chegando até a ser confundido com o conceito de método e o de técnica. Edward Anthony (1963), por exemplo, no seu artigo intitulado Approach, Method and Technique tenta esclarecer e redefinir esses conceitos e assim diminuir a profusão de sentidos a eles atribuídos. Para tanto, o autor apresentou a sua definição de **abordagem** como sendo a de “um conjunto de suposições sobre a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem”. Abordagem, segundo ele, significa o conjunto de crenças, suposições e princípios no qual o professor se baseia em seu fazer em sala de aula e o ponto de partida para a obtenção do método e escolha das técnicas. **Método**, por sua vez, é definido como o plano específico para apresentação sistemática da língua baseado na abordagem adotada. As **técnicas** seriam as atividades específicas desenvolvidas, realizadas em sala de aula, coerentes com o método e, portanto, em harmonia com a abordagem. Os três elementos – abordagem, método e técnicas – obedecem a esta ordem em importância hierárquica.

Acreditamos que as definições de Edward Anthony representem um valioso ponto de partida para a compreensão dos termos abordagem, método e técnicas que temos hoje, 40 anos mais tarde. Estas definições continuam funcionando como elementos esclarecedores quanto ao nosso proceder pedagógico.

Por outro lado, Richards & Rodgers (1982) colocam o **método** como primeiro elemento na ordem hierárquica citada anteriormente. O método, segundo eles, seria mais abrangente e determinaria a **abordagem** (definição do conteúdo lingüístico e as especificações para a seleção e organização do conteúdo) e as **técnicas** (procedimentos). Como vemos, temos uma classificação totalmente distinta da proposta por Edward Anthony, assim como definições distintas destes mesmos termos.

Almeida Filho (1993), por sua vez, define **abordagem** como “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua”. Para esse autor (op. cit. p.13), além da abordagem de ensinar do professor, há outras forças que direta ou indiretamente influenciam o processo de aprender e ensinar (a abordagem (cultura) de aprender do aluno, a abordagem do material didático adotado, os filtros afetivos do professor e do aluno, a abordagem de colegas, do diretor, dos coordenadores, o sentido de plausibilidade do professor, etc.

A definição na qual nos apoiamos para fins da presente pesquisa é a de Almeida Filho (1993). Acreditamos que ela constitui um aprofundamento das definições formuladas por Edward Anthony. Almeida Filho acrescenta outros elementos, os quais também consideramos essenciais, quando da análise de tão complexo e inextricável processo como o é o processo de ensinar e aprender línguas. Estes elementos são a abordagem do professor, a do aluno, a da instituição, a do material didático e os filtros afetivos do aluno e do professor, os conceitos de linguagem, LE e língua, as competências e as crenças.

Mas para que o professor de língua estrangeira consiga superar as diversas influências na sua abordagem de ensinar, terá que rever a sua prática de ensino, operar ajustes nela e fazer concessões para evitar atitudes problemáticas.

2.3 Tipos de abordagem

Para se saber qual abordagem norteia o fazer do professor em sala de aula, faz-se necessário, segundo Schön (1995, p. 90), ir mais além do discurso do professor, pois como aponta o autor, *não é suficiente perguntar aos professores o que eles fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada.*

Dois tipos principais de abordagem são reconhecidos pelos pesquisadores e estudiosos da Lingüística Aplicada atualmente: a abordagem gramaticalista/formalista/estruturalista e a abordagem comunicativa/interacionista.

A abordagem gramaticalista/formalista/estruturalista se caracteriza pelo foco na forma, na estrutura, no sistema da língua. A língua é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para a codificação e decodificação dos

significados. O objetivo da aprendizagem de uma língua é o domínio dos elementos deste sistema, definido em unidades fonológicas, unidades gramaticais (sintagmas, sentenças, operações gramaticais (adicionar, alternar, juntar, etc) e itens lexicais. Dentro desta abordagem, uma das aplicações que mais se destacou foi o denominado Método Audiolingual – no início dos anos 50. Este método reflete não somente os pressupostos teóricos do estruturalismo lingüístico, com maior ênfase nas estruturas da língua, como também as idéias da psicologia behaviorista, que defende os modelos de condicionamento, reforço positivo e formação de hábitos como base para a aprendizagem. Logo, os procedimentos de ensino apóiam-se na memorização de estruturas por meio de repetições e exercícios mecânicos, com reforço positivo imediato das respostas corretas.

A abordagem comunicativa/interacionista (doravante AC), por sua vez, se caracteriza essencialmente pelo foco no sentido, no significado e na interação entre os participantes do ato comunicativo. A língua é concebida como meio para a expressão de significados funcionais. Esta concepção de língua tem como uma das principais fontes o trabalho do interacionista e etnógrafo Dell Hymes (1979). Para Hymes, o conhecimento de uma língua implica não somente os princípios organizacionais (estruturas e itens gramaticais), mas inclui também as regras pragmáticas e sociais da língua. No que concerne à aprendizagem, enfatizam-se as dimensões semântica e comunicativa, o que leva a uma especificação e organização do conteúdo a ser ensinado com base em categorias de significados e funções, em vez de elementos estruturais e gramaticais.

2.4 Abordagem Comunicativa

Vários autores (Almeida Filho, 1993; Amadeu-Sabino, 1994; Rodrigues, 2004, Souza Neves, 1996, Freitas, 1996, dentre outros) apontam para as principais características da AC: foco no sentido, no significado interacionalmente constituído; contextualização por ambientes envolventes fortes como premissa básica; língua aprendida na comunicação; tarefas comunicativas como ambientes propícios de aprender em sala de aula; o aluno incentivado a se comunicar desde o início da aprendizagem; competência comunicativa como alvo a ser alcançado; interação através do trabalho em pares ou pequenos grupos; uso de materiais com estofo de conteúdos em áreas do conhecimento; o ensino centrado na relação aluno-aluno.

Amadeu-Sabino (1994), por exemplo, examinou como é construída na prática, a implementação de uma abordagem considerada comunicativa por um professor de um curso

de Letras. Para saber se a abordagem adotada por ele era coerente com os princípios norteadores da AC, a pesquisadora observou qual era a concepção que ele tinha dessa abordagem (o seu dizer) e como ela era implementada na sua prática de sala de aula (o seu fazer), para saber se havia convergência entre o dizer e o fazer. Os resultados mostraram que os procedimentos por ele adotados em sala de aula não eram totalmente condizentes com a abordagem comunicativa, mas enquadravam-se na abordagem gramaticalista, devido ao habitus de ensinar do professor, sua formação e expectativas da instituição e dos discentes.

Roberts (1982, p.97) declara que:

(...) não é fácil descrever a abordagem comunicativa sucintamente, uma vez que não estabelece procedimentos metodológicos bem definidos, que estejam associados a um método no sentido convencional, embora apresente princípios metodológicos que norteiam o ensino comunicativo de línguas, os quais são baseados em um conjunto amplo de teorias.

No entanto, apesar das dificuldades apontadas por esse autor tentamos fazer uma interpretação de abordagem comunicativa, baseados nos princípios fundamentais dessa abordagem, citados por Pedreiro (2002). A autora nos fornece uma concisa exposição dos princípios básicos que norteiam a abordagem comunicativa e que enumero a seguir, fazendo algumas alterações que julgamos necessárias e deixando bem claro que esta enumeração não tem a pretensão de esgotar ou concluir a enumeração de todos os princípios de uma abordagem de tamanha complexidade como é o caso da AC:

- As quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) são vistas de maneira integrada e fazendo parte das competências: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica (Canale, 1983);
- Esta abordagem considera as situações reais de comunicação com as quais o aprendiz possa se deparar e, portanto, precisa ser preparado para tal;
- Não há sistematização pré-definida de estrutura ou do ensino de itens e situações;
- As atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante e/ou necessário para o aprendiz;
- Ao fazer uso de textos, estes devem ser autênticos;
- A aquisição da língua-alvo acontece através da mesma, interagindo-se na língua-alvo;
- O professor é um facilitador e tem seu papel re-definido em relação aos métodos anteriores;

- O papel do aluno é re-definido;
- Não há uma única e correta metodologia;
- A explicação de itens gramaticais ocorre quando esta necessidade é sentida por parte do aprendiz;
- O ambiente em sala de aula deve encorajar o aluno;
- A sala de aula é considerada uma ilha cultural.
- A avaliação se baseia não somente na acuidade, mas também na fluência.

Almeida Filho (2002, p.16) nos enriquece com a seguinte colocação acerca da filosofia comunicativa:

A língua é construção de sentidos, língua é uso e na aprendizagem a significação manda; a língua propicia interação genuína entre alunos e professores e essa interação é o ambiente básico de aprender; aprender é aprender conteúdos/outras coisas para aprender a língua-alvo.

Littlewood (1981, p.68) com relação à questão da construção de sentido afirma:

uma abordagem comunicativa abre uma ampla perspectiva na língua. Em particular, nos faz considerar a língua não somente em termos de suas estruturas (gramática e vocabulário), mas também em termos de funções comunicativas que ela representa. Em outras palavras, começamos a olhar não só as formas da língua, mas também o que as pessoas fazem com estas formas quando elas querem se comunicar.

Interessante, pois, neste momento, unirmos a apresentação dos princípios básicos compilados por Pedreiro (2002) às considerações feitas por Almeida Filho (2002), Roberts (1982) e Littlewood (1981), transformando-as em uma análise mais pormenorizada do assunto.

2.4.1. Análise dos princípios da AC

2.4.1.1 As quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) são vistas de maneira integrada e fazendo parte das competências: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica (Canale, 1983).

Brown (1994) nos fornece seis razões que justificam a integração das quatro habilidades:

1. Produção e recepção são dois lados da mesma moeda: não podemos dissociá-los.
2. Interação significa enviar e receber mensagens.
3. As linguagens escrita e oral freqüentemente (mas nem sempre) mantêm uma relação uma com a outra. Ignorar tal relação significa ignorar a riqueza da língua.
4. Para aprendizes estudiosos, a inter-relação entre a linguagem oral e escrita é um reflexo intrinsecamente motivador da língua, da cultura, e da sociedade.
5. Ao atendermos, em primeiro lugar, ao que o aluno pode fazer com a língua e somente, em segundo lugar, às formas da língua, nós convidamos qualquer ou todas as habilidades que tenham relevância para participar do contexto de sala de aula.
6. Freqüentemente uma habilidade irá reforçar a outra. Nós aprendemos a falar, por exemplo, com base no que ouvimos e aprendemos a escrever ao examinarmos o que lemos.

Por outro lado, vale salientar que existem situações em que os alunos solicitam a priorização, especialmente em sala de aula, de uma habilidade específica. Alguns deles podem estar se preparando para concursos e deverão ler textos e interpretá-los dentro de determinado limite de tempo. Outros serão entrevistados para fins de contratação. Teremos, deste modo o ensino instrumental, em inglês, o denominado *ESP* ou *English for Specific Purposes*. Estes seriam contextos específicos e não o que poderíamos chamar de ensino global da língua em toda a sua extensão e riqueza, em que as quatro habilidades se entrelaçam e se complementam.

A AC nos parece muito em sintonia com as necessidades do mundo contemporâneo ao apresentar como um de seus princípios esta constante integração e interdependência entre as quatro habilidades. Isto porque, como disse anteriormente, nos encontramos diante de uma gama imensa de veículos de informação que exigem o domínio das quatro habilidades de uma maneira tal que se torna difícil ou até mesmo impossível estabelecer o limite entre uma e outra habilidade tamanho o nível de entrelaçamento entre elas.

E voltando ao contexto de sala de aula, interessante comentarmos que, mesmo em uma atividade que teoricamente trataria somente da habilidade de compreensão escrita (leitura), o fazer comunicativo pode se fazer presente, seja através de perguntas orais pré-

leitura que ativem o conhecimento prévio dos alunos , seja através de uma pequena redação pós-leitura dada como dever de casa.

2.4.1.2. Esta abordagem considera as situações reais de comunicação com as quais o aprendiz possa se deparar e busca prepará-lo para tal.

Simões (2004) define, com base na sua pesquisa, que “o ensino de língua estrangeira deve se aproximar das situações fora de sala de aula, as quais muitos autores chamam de mundo real.” Mundo real são os lugares, contextos, situações que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, tais como lojas, restaurantes, cinema, teatro, escolas, supermercados, etc.

Almeida Filho (1993) afirma que “o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno (maiores detalhes no item 2.4.1.4) para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.”

O professor que compreende e assimilou este princípio tem sempre em mente a coerência e a concordância entre seu fazer em sala de aula e o mundo que é encontrado lá fora por seus alunos ao se expressarem na língua-alvo. Por esta razão, busca conhecer este mundo e se manter atualizado quanto aos acontecimentos que o afetam cotidianamente.

Dentro, ainda, deste mesmo propósito, o professor comunicativista conversa e troca informações com seus alunos, procurando levantar informações sobre as realidades e expectativas individuais de seus alunos dentro do mundo contemporâneo. Seja através de uma conversa informal, de um questionário escrito ou outros instrumentos, ele se informa e busca a sua constante atualização.

2.4.1.3. Não há sistematização em termos de estrutura ou do ensino de itens e situações.

A este respeito, Almeida Filho (1993) nos esclarece que o ensino comunicativo “não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos sistemas gramaticais (como dos pronomes, conjugações de verbos, etc).”

Brown (1994), por sua vez, mostra em seu quadro comparativo entre o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa (Finocchiaro&Brumfit, 1983) que, no primeiro, a explicação gramatical é evitada. Na AC, no entanto, qualquer instrumento que auxilie o aluno é aceito, dependendo da faixa etária, interesses, etc.

Conseqüentemente, é fundamental que se esclareça que a abordagem comunicativa não descarta o ensino da gramática. Se a explicitação das regras, bem como a análise das estruturas da língua-alvo demonstram ajudar o aluno em seu processo de aprendizagem e se o aluno demonstrou necessidade ou interesse de maior explicitação de determinadas regras gramaticais ou estruturais do idioma em estudo, por que não fazê-lo? Desde que o professor não veja o ensino gramatical pré-estabelecido com finalidade maior de sua aula e sim como um elemento coadjuvante e relevante para o aluno, ele estará seguindo um dos princípios da AC.

A questão do ensino da gramática tem sido foco de várias pesquisas na área da Lingüística Aplicada: Doughty C & Williams J (1998), Hinkel E & Fotos S (1998), Long M (1991), Dutra D & Mello E (2004), Borg S (2001), dentre outros.

Long (1991) não considera a possibilidade de o professor tentar definir a priori os aspectos gramaticais que serão trabalhados em sala de aula. Já Doughty&Williams (1998) acreditam que o professor pode tanto decidir pela explicitação de determinada estrutura antes do problema surgir em sala de aula ou após perceber as dificuldades de seus alunos. O professor deverá estar preparado para lidar com estas dificuldades e adotar estratégias que o ajudem a superá-las.

Este assunto continua, como podemos observar, gerando novas análises e pesquisas por parte dos profissionais e pesquisadores de nossa área.

2.4.1.4. As atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante e/ou necessário para o aluno.

Com relação a este princípio, Cardoso (2002) nos remete à conceituação e diferenciação dos termos “uso e forma” (*use and usage*) utilizados por Widdowson (1978) em seu livro seminal *Teaching English as Communication*. Esta diferenciação “implica tratar do uso da língua-alvo carregado de significado (através de exercícios de transferências de informações) ao invés de recortes da língua-alvo expressos em exercícios mecânicos de estrutura gramatical.”

Por consequência, os exercícios, atividades ou tarefas propostas pelo professor exigem que os alunos transfiram informações, extraíam conhecimentos, preencham tabelas, marquem rotas em mapas, sempre visando o conteúdo lingüístico expresso comunicativamente. Em outras palavras, os alunos não se atêm à forma da língua-alvo. O foco na mensagem constitui o objetivo central destas tarefas, o que diferencia esta prática - marcadamente comunicacionista - da tradicional prática estruturalista-gramaticalista.

Prabhu (1987) contribui de maneira objetiva e sistematizada para a explicitação de tais tarefas e atividades ao apresentar uma tipologia de atividades comunicacionais (Ver Anexo 1). Esta tipologia deve, certamente, ser adaptada ao país e à cultura local. Por exemplo, quando enumera os itens relacionados a horários de trens, deveríamos substituí-los por terminais rodoviários no Brasil.

2.4.1.5 Ao fazer uso de textos e materiais, estes devem ser autênticos.

A AC propõe o uso de textos autênticos, conforme nos define Stern (1992). Isto inclui materiais de caráter lingüístico, como sinais, revistas, anúncios e jornais, bem como recursos gráficos ou visuais, como mapas, desenhos, símbolos, gráficos e quadros a partir dos quais pode-se desenvolver as atividades comunicativas. Exemplos de materiais autênticos que podem ser usados para realizar atividades comunicativas são:

- Jornal: serve para ensinar como se faz uma redação de caráter informativo.
- Cartão postal: serve para ensinar como fazer uma saudação a um amigo ou parente distante.
- Televisão: serve para apresentar um filme em LE para que os alunos aperfeiçoem sua compreensão auditiva.
- Boletim de ocorrência: serve para exemplificar o caráter descritivo de uma redação.
- Figuras de objetos: serve para fazer comparações e estimular a criatividade.

Assim, a grande variedade de materiais que pode ser usado auxilia o professor e facilita o aprendizado dos alunos de forma interativa fazendo com que eles sejam capazes

de lidar com as diferentes situações do dia-a-dia e possam se inserir no contexto social onde a língua estrangeira ocorre.

Há, sem dúvida, uma grande variedade de materiais para apoiar a AC no seu objetivo fundamental que é o de promover o uso comunicativo da língua e o professor exerce um papel preponderante quando da sua seleção.

2.4.1.6 A aquisição da língua-alvo acontece através dela, interagindo-se nela.

Sabemos que um dos princípios da AC é a interação, em sala de aula, na língua-alvo, o que promove a aquisição desta nova língua. Entretanto, é importante definir bem o que se entende por aquisição e, para este fim, citamos Krashen (1982) e a distinção feita por ele entre aquisição e aprendizagem.

O autor afirma que os adultos têm dois modelos distintos e independentes de desenvolver a competência lingüístico-comunicativa numa nova língua. O primeiro deles é a aquisição, um processo semelhante ao modo como as crianças desenvolvem a capacidade que tem de se expressar em sua primeira língua. É um processo subconsciente, pois os aprendizes não estão sempre conscientes de que estão adquirindo linguagem. Seu resultado, ou seja, a competência adquirida também é subconsciente. Adquirir é captar a língua. O aluno é exposto à língua-alvo e nela se expressa ao participar das tarefas comunicativas propostas em sala de aula.

O segundo modelo é através da aprendizagem, que seria o conhecimento consciente de uma segunda língua, aprender as regras, ter consciência delas e saber explicá-las. A AC não desconsidera, como sabemos, a relevância do conhecimento e estudo consciente das estruturas, regras e sistemas da língua. O ensino gramatical ocorre sempre que o professor julgar conveniente e necessário – conforme vimos neste capítulo.

Importa-nos considerar que o uso da língua-alvo em sala de aula ocorre durante e através da realização das tarefas comunicativas que objetivam a aquisição da língua-alvo e não o fim único e exclusivo de explicar suas regras gramaticais.

2.4.1.7 O professor é um facilitador e tem seu papel re-definido em relação aos métodos anteriores.

O papel do professor dentro da AC é redefinido se comparado com os métodos anteriores. O quadro comparativo apresentado por Finocchiaro & Brumfit (1983) e reproduzido por Brown (1994), distingue os papéis do professor do Método Audiolingual e do professor comunicativista. Nesta última, o professor tem um papel secundário de facilitador da aprendizagem, criando situações de comunicação entre os participantes, promovendo atividades interativas e selecionando textos autênticos – conforme melhor detalhamos no decorrer deste nosso trabalho. O professor age como co-participante e o aluno age como o ator principal. O professor inicia as atividades e, a partir deste momento, participará delas somente quando necessário. Além disto, ele respeita o tempo dos alunos e sua troca de idéias. O quadro mencionado acima poderia ser resumido da seguinte forma:

- O professor exerce o papel de pesquisador em constante aprendizado. As experiências vividas por meio da observação e da convivência no ambiente da sala de aula são fundamentais para o crescimento profissional do professor.
- O professor deve ter capacidade organizacional.
- O professor deve analisar as necessidades dos alunos e fornecer meios para que estas sejam supridas. Além disto, ele deve respeitar o estilo próprio de aprendizagem de cada aluno, bem como seus objetivos pessoais.
- Baseando-se nas necessidades dos alunos, o professor é um selecionador de materiais instrucionais.
- O professor age como conselheiro, verificando a intenção do falante e a interpretação do ouvinte. Neste sentido, ele responde às perguntas e elucida as dúvidas de seus alunos.
- Como gerenciador do processo, o professor organiza a sala a fim de favorecer a interação e as atividades comunicativas; encoraja os alunos e monitora seu desempenho; cria oportunidades de expressão e participação. E, ainda, supre os pontos estratégicos, lexicais e gramaticais na conclusão das atividades, oferecendo alternativas que promovam auto-correção, assistência e extensão das discussões. Assim, o professor deve, dentro da AC:
 1. respeitar a individualidade e a motivação intrínseca e extrínseca do aluno;
 2. baixar o filtro afetivo em sala;
 3. entender os erros cometidos pelos aprendizes como parte importante da interlíngua;

4. considerar as diferenças individuais no processo ensino-aprendizagem;
5. desenvolver competências;
6. utilizar materiais – como especificamos neste capítulo – que gerem discussões e sejam de real interesse e/ou necessidade do aprendiz;
7. avaliar o desempenho e a capacidade de expressão dos alunos nas tarefas comunicativas;
8. ser menos dominante, transferindo a responsabilidade do aprendizado aos alunos;
9. elogiar os aprendizes de modo que eles possam sentir a realização e o orgulho de seus trabalhos. Um elogio sincero pode ser interpretado como um reconhecimento de realização aumentando a motivação dos alunos;

Ao analisar este princípio, podemos também nos reportar a Almeida Filho (1993, p.52) e sua apresentação do seguinte conjunto de características que deve possuir o professor comunicativo:

“O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos.”

Em outras palavras, o professor comunicativo realmente conhece seu grupo. Somente este conhecimento permite que ele levante suas expectativas e imprima o ritmo adequado ao seu fazer em sala de aula.

Diferentemente dos métodos anteriores – notadamente gramaticalistas-estruturalistas – em que o papel do professor é mais realçado do que o papel do aluno - dentro da AC, temos aluno e professor trabalhando juntos. O professor não é mais o todo-poderoso detentor de todo o conhecimento e condutor único do processo, mas sim co-autor da construção do saber ao propiciar através das tarefas propostas em seu planejamento de aula o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Ele não mais impõe. Ele favorece a utilização da língua-alvo a partir do momento em que seleciona e orienta seus alunos na consecução de determinadas tarefas chamadas comunicativas (Ver anexo 1).

2.4.1.8 . O papel do aluno é re-definido.

O quadro comparativo de Finocchiaro & Brumfit, reproduzido por Douglas Brown (1994), também elucida pontos essenciais com relação ao perfil do aluno dentro da AC. Gostaríamos de destacar algumas das características:

- O aluno deve buscar a interação com o mundo real. Esta interação refere-se às experiências pessoais e sensoriais dos alunos. As experiências com o mundo real despertam a atenção e o interesse dos alunos que percebem um contexto motivador para a sua aprendizagem. O ensino baseado em fatos concretos e visuais, o uso de estratégias e a capacidade de resolver problemas facilitam a aprendizagem;
- O aluno deve criar autonomia ligada à sua condição de descobrir textos interessantes através da auto-seleção da leitura;
- O aluno deve ser capaz de buscar o seu conhecimento de forma independente, tornando-se responsável pelo seu aprendizado;
- O aluno deve agir como agente interativo, exercer o papel de comunicador e aprender a comunicar-se, comunicando-se.
- O aluno deve utilizar a língua-alvo nas atividades comunicativas propostas pelo professor. Ele é um participante ativo que expressa suas idéias, opiniões, etc;
- O aluno é um colaborador, visto que sua participação serve como meio de aprendizagem para os demais colegas.

Interessante notar a enorme diferença entre o papel do aluno dentro da AC e o papel do aluno dentro de métodos gramaticalistas-estruturalistas. Como podemos ver, ele ganha força, importância e atenção. O aluno não somente recebe o conhecimento pronto, ele o constrói e aprimora com sua ativa participação.

Existe um compartilhamento de responsabilidades dentro do processo ensino-aprendizagem. A figura do todo-poderoso professor desaparece e dá lugar a vários atores que se ajudam e aprendem juntos.

2.4.1.9 Não há um método único e correto.

Primeiramente, gostaríamos de trazer uma citação de Almeida Filho (1993 – pág. 35) sobre a sua definição do termo método por nós adotada para fins do presente trabalho: “as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.” (Grifo nosso)

Este princípio, portanto, nos revela a inexistência de um planejamento de apresentação de conteúdo, materiais de ensino e avaliação do rendimento dos alunos que sejam, em seu conjunto, o único e o melhor quando comparados com outros.

A AC se caracteriza por acreditar na contribuição e validade de elementos provenientes de variados métodos. Por exemplo, a inclusão do ensino da gramática, das estruturas e sistemas da língua-alvo em um fazer comunicativo não é somente aceitável como também desejável uma vez que venha a enriquecer o processo de aprendizado do aluno, conforme vimos anteriormente no presente capítulo. Sabemos que o ensino das estruturas e sistemas da língua é a base das abordagens estruturalistas mas, no entanto, este foi incorporado aos elementos que fazem parte dos procedimentos comunicacionistas.

Segundo Prabhu (1990), vários são os fatores que afetam o ensino, tais como “situação sócio-econômica, atitudes culturais e lingüísticas, professor, aluno, dentre inúmeros outros.” Acreditamos, portanto, que um único método não detém tamanho alcance de preencher todas as lacunas deste planejamento das unidades que compõem o complexo processo de ensino-aprendizagem e de forma tão completa e irrepreensível que não prescindia da colaboração de elementos provenientes de outros métodos.

2.4.1.10. A explicação dos itens gramaticais ocorre quando esta necessidade é sentida por parte do aprendiz.

Analisar este princípio, o qual sabemos representar uma complementação do item 2.4.1.3, com atenção, nos parece ser da maior importância. Isto porque a abordagem comunicativa é, muitas vezes, erradamente associada à ausência de ensino de gramática. Seu propósito de ensinar para a comunicação muitas vezes é interpretado como contrário ou avesso à análise das formas e estruturas do idioma. Nada poderia estar mais distante da real significação do ensino comunicativo. Brown (1994) nos esclarece que explicações gramaticais ou exercícios gramaticais que sejam feitos sem que uma real necessidade destas tenha sido demonstrada pelos alunos, certamente não deve ocorrer. Esta, inclusive constitui-

se em uma diferença fundamental entre o ensino comunicativo e o ensino gramaticalista-estruturalista que predominou durante séculos e séculos. Este último prioriza o ensino da gramática pela gramática. O primeiro implementa o ensino da gramática quando for necessário.

Sem dúvida nenhuma, o ensino da gramática faz parte dos princípios da AC. A diferença, no entanto, se encontra no momento em que ocorre. Este momento não é pré-determinado pelo professor ou por um planejamento prévio que não tenham levado em consideração as reais necessidades do aluno. O ensino da gramática não precede, ele sucede. Ele sucede as necessidades gramaticais detectadas pelo professor durante sua aula. Ele complementa o desenvolvimento da proficiência do aluno ao conferir-lhe maior acuidade. Brown (1994) inclusive assevera que, de fato, os adultos em especial podem se beneficiar enormemente do que ele denomina aplicações conscientes. Estas aplicações conscientes se referem ao estudo e análise conscientes de estruturas e formas gramaticais. Da mesma forma, é importante ressaltar que na AC nunca se sobrecarrega o aluno com explicações gramaticais. Estas se limitam a cumprir sua tarefa esclarecedora e facilitadora no processo de aprendizagem e aquisição do idioma por parte do aluno.

Concordamos com Madeira (2003, p. 106) ao salientar que um processo de ensino de línguas que se alinhe aos princípios da abordagem comunicativa pode reservar um espaço para o enfoque na forma da língua-alvo. Precisamos ter em mente que o tratamento da forma também faz parte de um ambiente comunicativo, contanto que a atenção principal não seja desviada do significado, um dos princípios alicerces da abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

2.4.1.11. O ambiente em sala de aula deve encorajar o aluno.

Na análise deste outro princípio da AC, não poderíamos deixar de mencionar Krashen (1987) e a hipótese do Filtro Afetivo a qual se refere à motivação, à auto-confiança e à ansiedade presentes nos aprendizes de língua estrangeira. Alunos com alta motivação, boa auto-imagem e baixa ansiedade têm melhores possibilidades de adquirir a língua-alvo. Esta hipótese se relaciona com as observações feitas por Breen e Candlin (1980) sobre o fato de a comunicação estar perpassada por atitudes, valores e emoções pessoais e sócio-culturais por causa de sua natureza social ou interpessoal, afetos que determinariam a nossa escolha e a nossa modalidade comunicativa.

Podemos, inclusive, destacar uma afirmação de Krashen (1987) a qual ilustra a importância deste princípio dentro da AC:

O envolvimento afetivo é tanto a força direcionadora da aprendizagem como também a motivação existente por trás de muito da comunicação cotidiana e a inspiração para recriar as convenções que governam esta comunicação.

Por sua vez, Dubin e Olshtain (1986) consideram que:

“...um tema central é que é de responsabilidade do professor reduzir qualquer ansiedade ou temor que possam experimentar os aprendizes. Eles não devem sentir timidez ao falar ou fazer perguntas.”

Da mesma forma, Bogaards (1988) sustenta que:

“É necessário que o professor seja entusiasta, sensível, tolerante, paciente e flexível (...), que inspire confiança, respeito a si mesmo e aos outros, e um sentimento de aceitação (...) e que seja uma fonte de estabilidade...”.

Não nos resta a menor dúvida que este princípio da AC deixa bem explícita a necessidade de se observar e cuidar da atmosfera criada em sala de aula, dentro da qual os alunos se sintam confortáveis e motivados. A observância desta necessidade cabe em grande parte ao professor, uma vez que ele gerencia e comanda a qualidade desta atmosfera.

2.4.1.12. A sala de aula é considerada uma ilha cultural.

Santos (2004) nos esclarece que o movimento de valorização da cultura e das relações interculturais na pedagogia de línguas não tem sido exceção. Estudos desenvolvidos pela Antropologia Lingüística (doravante AL), por exemplo, têm como fundamento principal para o desenvolvimento teórico de seu campo de investigação a relação intrínseca entre cultura e linguagem. Para aqueles que pesquisam a linguagem humana e seu modo de inserir o homem no seu mundo social, “[...] ter uma cultura significa ter comunicação, e ter comunicação significa ter acesso à linguagem” (Duranti, 1997, p.332). Segundo o autor, qualquer teoria que pretenda separar a linguagem da realidade social que a conforma deveria ser vista como problemática. Desta forma, ter uma linguagem é mais do que possuir um repositório de metáforas a nossa disposição, através das quais nós damos sentidos as nossas experiências. Ter uma linguagem também não

significa apenas ter um instrumento de comunicação que tem o poder de representar eventos em particular, mas ter a habilidade de interpretar e interagir com estes eventos, afetando-os ou sendo afetados por eles. Nas palavras de Duranti (1997, p.337):

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos seus passado, presente e futuro, a linguagem torna-se passado, presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um modo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos no passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações lingüísticas, estórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo.

Segundo Santos (2004), Duranti ainda nos mostra que, “longe de considerar a linguagem, ou, em seu sentido particular, a língua como um conjunto de estruturas formais e de regras através das quais nos comunicamos, a língua é, ela mesma, a instância na qual nos tornamos humanos e nos inserimos no mundo que nos cerca. Então, como posso separá-la do modo como eu penso, atuo e vivo a minha vida?”

Neste sentido, a sala de aula comunicativa se torna uma ilha cultural na medida em que respeita e propicia ao aluno momentos de troca e expressão cultural. O professor brasileiro de inglês – cuja língua materna não é o inglês – ao ensinar esta língua ao aluno de nacionalidade brasileira e aprendiz desta como língua estrangeira, apresentará os aspectos culturais, por exemplo, dos Estados Unidos, da Inglaterra, da Escócia, da Austrália ou quaisquer outros países falantes nativos do idioma a fim de enriquecer o processo ensino-aprendizagem que se realiza em sala de aula. As diferenças culturais serão mencionadas e discutidas dentro do fazer comunicativo sem, no entanto, se perder de vista o respeito às culturas envolvidas. Certamente que o professor que reflete sobre seu fazer em sala de aula e pauta este fazer na AC, considerará este intercâmbio cultural como um elemento altamente enriquecedor de suas aulas. As culturas transparecem na língua de cada povo e são sua expressão mais cristalina. Falar sobre elas e abordá-las, sempre que houver ocasião ou interesse, é algo corriqueiro no fazer do professor comunicativo.

2.4.1.13 A avaliação do aluno não se baseia somente na acuidade, mas também na fluência.

Na AC, o professor avalia não apenas a acuidade lingüística dos alunos, mas também a fluência, porque o aluno que domina estruturas e vocabulário não é necessariamente um bom comunicador. Os testes comunicativos são integrativos, com funções comunicativas reais. Testes integrativos são aqueles que integram os diferentes componentes da competência comunicativa: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica (Savignon, 1983, pág.232). Por exemplo, a avaliação da escrita pode ser uma carta para um amigo; a avaliação de leitura pode ser a leitura de uma biografia, respondendo a perguntas de compreensão; a avaliação da fala pode ser a simulação de uma situação de compra e venda de roupas; a avaliação da compreensão auditiva pode ser ouvir instruções e marcar pontos em um mapa.

Em resumo, os aspectos comunicativos são considerados e avaliados globalmente, com uma combinação de aspectos, como afetividade, adequação em relação ao contexto, coerência, compreensibilidade, fluência, dentre outros. Menos atenção é dada a estruturas ou léxico específicos.

Capítulo III - DIZER E O FAZER: UMA DICOTOMIA REAL?

A tarefa inicial de análise em uma pesquisa etnográfica qualitativa é a organização e codificação dos dados, associado com o desenvolvimento de algum tipo de retenção de informação em tópicos específicos, a partir do todo do registro.

Hitchcock & Hughes (1989, p.74)

3.1. Introdução à análise dos dados

Na prática, a análise dos dados se constitui na resposta às questões de pesquisa descrevendo a natureza dos eventos, interpretando as características contextuais e fazendo uma reflexão crítica sobre os eventos analisados, no sentido de sugerir alternativas para compreender a construção dos processos de sala de aula, encorajando os professores a refletirem sobre sua própria prática.

Neste capítulo, pretendemos apresentar e analisar os dados desta pesquisa que é, conforme o explicamos anteriormente, de natureza qualitativo-interpretativa e micro-etnográfica. É necessário, pois, detalhar o nosso entendimento quanto a esta abordagem. Para tal, nos reportamos a Bogdan e Biklen (1982) que apresentam, de forma bastante clara e objetiva as cinco características básicas que configurariam a pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida é foco de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Da mesma forma, recorreremos a Firestone e Dawson (1981), ao apresentarem critérios que resumem a abordagem etnográfica:

1. O problema é redescoberto no campo;
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente;
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar;

4. O pesquisador deve ter tido pelo menos uma experiência com outros povos de outras culturas;
5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados;
6. O relatório etnográfico apresenta grande quantidade de dados primários.

Tendo em vista tanto o curto período de nossa pesquisa e seu contexto limitado - que é o da sala de aula -, a denominamos de micro-etnográfica.

Assim, apresentamos, a seguir a primeira parte dos dados coletados, ou seja, o relato das aulas observadas, transcrevendo os trechos que consideramos essenciais para fins da comparação e justaposição dos mesmos com os princípios da abordagem comunicativa compilados no capítulo 2.

Posteriormente, apresentaremos os dados oriundos do questionário respondido pelos participantes e, finalmente, os dados provenientes da entrevista com estes mesmos participantes.

Para fazer a interpretação das características contextuais e dos eventos ocorridos no cenário escolhido para a pesquisa é preciso analisar pormenorizadamente a natureza desses eventos, comparando-os, associando-os e até generalizando-os, sempre à luz do arcabouço teórico tomado como referência. Segundo Hammersley & Atkinson (1983, p. 199), *a combinação de técnicas que tornam possível uma checagem da validade das hipóteses, através de um exame de dados relacionados a uma mesma hipótese, a partir de instrumentos diferentes, tais como observação participante, entrevista e documentos*. Esta triangulação pode ser um caminho para se estabelecerem conexões entre os conceitos e hipóteses indicativas, através das diferentes fontes de dados. Para esses autores a triangulação é uma tentativa de relacionar diferentes tipos de dados, de tal forma que seja possível neutralizar possíveis ameaças à validade da análise desses dados. Assim, após a descrição dos dados será feita a triangulação dos mesmos.

3.2 Descrição e análise das aulas

3.2.1 Descrição e análise da aula 1 – dia 27/9/2005

Atividade 1: Os alunos devem ler e trabalhar o diálogo do exercício 1 da pág.32 (Anexo 2) entre três personagens, envolvendo um presente dado pela namorada ao seu namorado e a reação de um amigo quando o vê usando o presente. Os passos são os seguintes:

- 1: Os alunos trabalham individualmente na ordenação do diálogo.

- 2: Os alunos comparam suas respostas em pares.
- 3: O professor corrige as respostas com os alunos fornecendo a ordem correta das falas do diálogo.
- 4: Os alunos escutam o diálogo e repetem as falas em conjunto.
- 5: Os alunos contracenam o diálogo em pares.
- 6: O professor escreve os vocábulos pronunciados incorretamente no quadro e pede que os alunos repitam sua pronúncia, elucidando qualquer dúvida.
- 7: O professor pede que novos pares se formem e contracenem mais uma vez o diálogo enquanto caminha entre eles checando sua pronúncia e entonação.
- 8: Um par é convidado a apresentar o diálogo para a turma como modelo.

Atividade 2: exercício 3 envolvendo os demonstrativos *this, that, these, those* que devem ser selecionados para o preenchimento das lacunas conforme as quatro situações apresentadas nas ilustrações. Os passos são os seguintes:

- 1: Os alunos trabalham individualmente completando as lacunas.
- 2: A correção é feita através de recurso multimídia que apresenta na tela da TV – conectada a um computador- os mesmos quadros do exercício 3. O clique do mouse acionado pelo professor apresenta a resposta correta depois que esta foi dada pela turma em conjunto.
- 3: O professor pede que os alunos repitam as falas em conjunto.
- 4: Os quatro demonstrativos são escritos no quadro e o professor pergunta: *How do we pronounce(this/that/these/those)?*

Os alunos respondem à pergunta do professor corretamente.

Atividade 3: Exercício 4 envolvendo a diferenciação entre *Here & There*. No livro os alunos têm as ilustrações referentes a *Here*. Na tela da TV, eles têm as ilustrações referentes a *There*. O uso do livro e da TV demonstra os dois espaços e a distância evidenciada pelas duas partículas. Os passos são os seguintes:

- 1: O professor pergunta aos alunos o que seria ou o que seriam cada uma das ilustrações. Os alunos tentam responder em grupo: *a tower, letters, a child, books, a cat, a dog, Batman*.
- 2: O professor explica o uso dos diferentes demonstrativos: *this, that, these, those*. Utiliza a TV para demonstrar a distância e, portanto, o uso de *that* ou *those*. O livro, por sua vez,

elucida a proximidade em relação ao objeto e, portanto, o uso de *this* ou *these*. Ele aponta para cada item, aguarda a resposta e a confirma ou corrige.

Atividade 4: Exercício 5 (Anexo 3) Os alunos devem completar os espaços com os vocábulos corretos referentes a cada ilustração: *a camera, birthday cards, earrings, a mouse pad, sunglasses, an umbrella, a baseball cap, a key ring, a ring, a purse, trading cards*. Os passos são os seguintes:

- 1: Os alunos repetem os vocábulos após o professor.
- 2: Em pares, os alunos completam os espaços com o nome do objeto fornecido na ilustração.
- 3: Correção feita pelo professor que pergunta aos alunos em grupo qual a resposta certa para cada espaço, corrigindo a pronúncia deles quando necessário.

Atividade 5: Exercício 6. Os alunos escutam a série de 11 pequenos diálogos que ilustram a sua correção. Os passos são os seguintes:

- 1: Os alunos devem responder qual ou quais os objetos foram realmente comprados por Rachel.
- 2: O professor repete os diálogos, pede aos alunos que os repitam em conjunto e confirma a resposta em relação aos objetos comprados por Rachel.

Atividade 6: O exercício 10 deverá ser feito como tarefa para casa. Os alunos deverão escrever um outro diálogo semelhante ao que acabaram de ouvir.

Análise da aula 1 em relação aos princípios da AC:

Nesta aula, um dos seguintes princípios da AC ficou bem caracterizado: os exercícios envolvendo diálogos consideram situações reais de comunicação que o aprendiz possa vir a entrar em contato, como nas atividades 1 e 3. A primeira envolve a entrega de um presente e a terceira a indicação do grau de proximidade de certos objetos em relação ao lugar em que se encontra o falante.

Como exemplo, citamos o seguinte trecho da tarefa 3:

P1: This is?

LLL: Paris.
P1: That is?
LLL: London.
P1: These are?
LLL: Letters.
P1: Those are?
LLL: Numbers

Por outro lado, há uma sistematização em termos de estruturas a serem ensinadas. Nesta aula temos, por exemplo, a análise dos pronomes demonstrativos *this, these, that, those* – previamente selecionados – o que contraria um dos princípios da AC, segundo o qual a explicação dos itens gramaticais acontece quando esta necessidade é sentida por parte do aprendiz. Contudo, devemos nos lembrar que o nível de proficiência dos alunos observados nesta aula é o básico, ou seja, pouco ou nenhum conhecimento do idioma.

Entretanto, durante toda a condução da aula 1, o professor (indicado pelo símbolo P1 – por se tratar, conforme o identificamos na abertura dessa dissertação, do primeiro professor a ter suas aulas descritas) utiliza a língua-alvo interagindo com todos os alunos nesta língua e não em sua língua materna. Nota-se que mesmo em se tratando de uma turma de iniciantes (8ª semana de curso), os alunos não demonstram falta de compreensão nos diversos momentos da aula 1. P1 claramente controla sua linguagem e sua velocidade ao se expressar na língua-alvo.

Novamente demonstrando a implementação de um outro princípio da AC em seu fazer pedagógico na aula 1, P1 encoraja seus alunos em diversos momentos da aula, como no seguinte trecho:

P1: What's this?
LLL: London.
P1: What's that?
LLL: Paris.
P1: Excellent! Well done!

Vale ressaltar que os 18 alunos da turma demonstraram motivação e participaram sem nenhum tipo de embaraço para o professor na condução de suas atividades. Somente raros momentos ocorrem em que algum aluno brinca, falando um pouco mais alto que o professor, conforme o seguinte trecho:

M1: Eu finishei! Finishei, Teacher!

Como ninguém achou muita graça da brincadeira e o professor não deu muita importância à interrupção, a aula prossegue sem maiores problemas.

Em vários momentos da aula 1, também, a técnica da repetição em grupo foi usada. O famoso *drilling* herdado do método audiolingualista parece ser bastante útil nesta aula. A AC não se coloca como detentora dos únicos princípios possíveis e corretos no ensino de um idioma. Não existe uma única e correta metodologia. Logo, se o recurso da repetição produziu a correta pronúncia de certos vocábulos, principalmente no nível básico em que se encontram estes alunos, devemos aceitar e acolher esta técnica proveniente de outro método.

3.2.1 Descrição e análise da aula 2 – Dia 29/09/05

Atividade 1: P1 entrega a cada aluno 01 cartão. Metade dos cartões contém figuras e a outra metade apresenta o vocábulo escrito que corresponde a estas figuras. Os alunos terão que se levantar e tentar encontrar seu par, ou seja, a figura ou vocábulo que corresponda ao seu cartão. Os passos são os seguintes:

- 1: P1 pede aos alunos que se levantem e circulem à procura de seu cartão correspondente.
- 2: Os alunos se levantam, caminham pela sala e encontram seu cartão correspondente.

Atividade 2: P1 pede aos alunos que se sentem em pares de acordo com os cartões da atividade 1. Eles deverão realizar esta atividade utilizando o recurso *multimedia* disponibilizado nas salas de aula desta escola. Portanto, ao invés de seguir a atividade no livro texto, os alunos a seguem na tela na televisão que está conectada a um computador. A tela 20' apresenta um diálogo entre o comprador e o vendedor. Trata-se de um exercício de lacunas que deverão ser preenchidas pelos alunos, completando o diálogo. Pretende, também, revisar a parte do conteúdo da aula 1, exercício 9 (Anexo 3). Os passos são:

- 1: Os alunos completam o diálogo em pares.
- 2: Os alunos contracenam o diálogo.
- 3: O professor corrige as lacunas com seus alunos.

Atividade 3: P1 faz um ditado incluindo os vocábulos da unidade. Os alunos, individualmente, escrevem cada um deles em seu caderno e não devem comparar as respostas com os colegas. No desenvolver da presente atividade, P1 repete cada vocábulo 2 ou 3 vezes.

Atividade 4: Exercício 1 da página 34 (Anexo 4). Os alunos ouvem o diálogo e marcam a resposta correta para duas perguntas: *What's on TV?* e *Where's James from?* Novamente o recurso *multimedia* é utilizado por esse professor. Os passos são os seguintes:

- 1: Os alunos ouvem a primeira vez. Tentam, individualmente, responder às duas perguntas.
- 2: Os alunos ouvem uma segunda vez e comparam suas respostas.
- 3: O professor pergunta quais seriam as respostas para as duas perguntas e os alunos respondem juntos e corretamente: *International food* e *The UK*.

Atividade 5: Exercício 5 da página 59 (Anexo 5). O exercício é uma sistematização de vocabulário. Os alunos devem completar com apenas uma letra. Os passos são os seguintes:

- 1: Individualmente completam o espaço de cada vocábulo.
- 2: Os alunos comparam suas respostas em pares.
- 3: Correção com o professor com repetição de cada vocábulo na tela da TV, ou seja, com utilização do recurso *multimedia*. Os alunos dão a resposta e o professor repete cada vocábulo que é novamente repetido pela turma em conjunto.

Atividade 06: Dever de casa. Exercício 01 da página 58 (Anexo 4). Um diálogo que reúne as estruturas e o vocabulário tratados na unidade.

Análise da aula 2 em relação aos princípios da AC:

A atividade 1 da aula 2 é apresentada pelo professor da seguinte forma:

P1: *How many students are there here today? Let's count?*

LLL: *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen.*

P1: *All my students are here today! Good!*

Primeiramente, devemos observar que mesmo em se tratando – como mencionamos anteriormente – de uma turma de iniciantes com poucas semanas de curso, o professor interage com eles na língua-alvo quase que o tempo todo. A fim de distribuir os cartões na atividade 1, por exemplo, é necessário saber quantos alunos estavam presentes. P1 aproveitou a oportunidade para fazer esta contagem em inglês junto com seus alunos, convidando-os sutilmente a ajudá-lo em voz alta com os números. Interessante que todos participaram animadamente e não ocorreu qualquer erro.

A reação carinhosa e espontânea de P1 ao comemorar o fato de todos os seus alunos estarem presentes evidencia uma atmosfera de sala de aula amigável e alegre. O ambiente acolhedor encoraja a participação dos alunos da turma.

A tarefa 1 desta atividade é, também, totalmente explicada na língua-alvo:

P1: *Ok. In one card, there's a picture. In the other, you have the word representing the picture. Ok. Stand up.*

Ao se levantarem e iniciarem a atividade 1, os alunos se expressam tanto na língua materna quanto na língua alvo, misturando as duas:

M: *Minha picture é um apple!*

F: *Professora, eu acho que minha picture não tem word.*

A reação de P1 é verbalizada na língua-alvo:

P1: *Yes, your picture is an apple. And your picture surely has a word! Continue looking for the word!*

Verificamos que o professor controla a sua linguagem ao se dirigir aos alunos e escolhe vocábulos que possam ser mais facilmente entendidos como, por exemplo, o cognato *continue*. Da mesma forma, ele utiliza a linguagem corporal para se fazer entender melhor.

A atividade 2 também é apresentada pelo professor na língua-alvo:

P1: *In pairs. One is the shop assistant. The other is the customer. Remember last class? Remember exercise 9?*

Os alunos se mostram muito à vontade e se expressam na língua materna e na língua – alvo.

M: *Você é a menina!*

F: *Não! Agora vamos trocar de papéis. I am the shop assistant, you are the customer!*

Os alunos demonstram um envolvimento afetivo tanto entre si como com P1. A motivação e a inspiração mencionadas por Krashen (1987) certamente se encontram evidenciadas nesta sala de aula provocando uma maior comunicação.

O passo 3 da atividade 2, ou seja, a correção do diálogo é feita, primeiramente, com um convite:

P1: *Now go back to your seats. Who wants to be the shop assistant?*

Como nenhum aluno se apresenta voluntariamente, P1 indica:

P1: Daniel: you. Andrezza: OK?

Mesmo sendo indicados por P1, não existe constrangimento por parte dos alunos indicados. Novamente evidenciamos o clima amistoso deste ambiente de sala de aula. O professor não se esquece do elogio ao final da correção por parte dos dois alunos:

P1: *Very good! Well done!*

A atividade 3 da aula 2 é uma atividade muito usada na abordagem gramaticalista-estruturalista. O foco é estritamente na forma. Não existe contextualização e, nos parece bastante improvável que o aluno se depare com um ditado de vocábulos em uma situação do dia-a-dia.

Entretanto, mais uma vez evidencia-se o clima harmônico em sala de aula, as brincadeiras entre os alunos até que dois alunos parecem se exceder nas brincadeiras. Os dois – algumas vezes seguidas - começam a conversar enquanto P1 está ditando as palavras. Ele pede silêncio e os dois alunos o ignoram. P1, então, reage dizendo:

P1: *You're speaking too much!*

M1: *Eu?*

M2: *Eu também?*

P1: *Os dois vão sair da sala.*

O tom de voz de P1 é calmo, porém decidido. Os alunos o respeitam e param de conversar durante o ditado.

A atividade 3 da aula 2 é introduzida por perguntas pré-atividade.

P1: *Who's this?*

LLL: *James.*

P1: *Who's this?*

LLL: *His mother.*

P1: *Where are they?*

LLL: *In the living room.*

P1: *Listen to the dialogue.*

As perguntas contextualizam a atividade e servem, realmente, para motivar os alunos a compreender o diálogo a fim de responder às duas perguntas do exercício. Este tipo de exercício, que não trata de lacunas mas sim de compreensão de mensagens e busca de informações parece merecer maior atenção dos alunos do que o diálogo da aula 1 que aparece transcrito na página 33 (Anexo 3). Os alunos o lêem antes que o professor o apresente no áudio, perdendo assim um pouco do interesse que poderiam ter tido caso tivessem que compreendê-lo no áudio. A AC considera situações reais de comunicação e tenta preparar o aluno para tal. Acreditamos que ao ouvir este diálogo e buscar duas informações específicas, temos uma situação real.

A atividade 5 também é explicada totalmente na língua-alvo.

P1: *Open your books on page 59. There's a letter missing. Please, just complete it.*

Os alunos parecem concentrados e um deles interrompe, dizendo:

M4: *Eu entendi! Todos faltam o a!*

Um outro se manifesta, em inglês:

M5: *Teacher, I finished.*

A correção é novamente feita na língua-alvo:

P1: *What's no.1?*

LLL: *Milk.*

P1: *Number 2?*

LLL: *Sausage.*

P1: *Number 3?*

LLL: *Bread.*

P1: *Number 4?*

LLL: *Onions.*

P1: *Number 5?*

LLL: *Ice-cream.*

P1: *Number 6?*

LLL: *Orange juice.*

P1: *Number 7?*

LLL: *Potatoes.*

P1: *Number 8?*

LLL: *Tomatoes.*

P1: *Number 9?*

LLL: *Sausages.*

P1: *Number 10?*

LLL: *Rice.*

A última atividade que é o dever de casa revisou as estruturas e o vocabulário desta unidade. Novamente notamos um exercício de característica gramaticalista -estruturalista presente no fazer da escola e de P1.

3.2.3 Descrição e análise da aula 3 – Dia 29/11/05

Atividade 1: Encenação – O professor (P2) explica aos alunos o contexto da encenação: Houve um roubo na noite anterior e uma grande quantia em dinheiro foi roubada. Os alunos deverão descobrir quem cometeu o crime. Para isto, a turma é dividida em dois grupos: o primeiro grupo que deverá preparar perguntas que possibilitem a solução do mistério. Dois alunos estão excluídos dos dois grupos e devem sair da sala enquanto os grupos discutem as perguntas. Estes dois alunos são o suspeito e seu álibi. Os passos são os seguintes:

1: Os grupos iniciam a elaboração das perguntas que devem totalizar 10 questões. O professor distribui 10 cartões onde as perguntas finais deverão ser escritas.

2: Os dois alunos que deixaram a sala são orientados pelo professor para combinarem cada detalhe de suas ações na noite do crime. Os alunos começam a combinar os detalhes relativos aos lugares que visitaram, os horários e as ações que executaram.

3: Os dois alunos – o suspeito e o álibi retornam à sala e cada um se dirige a um grupo. As perguntas elaboradas pelos grupos são feitas a cada um individualmente.

4: Os dois alunos trocam de grupos. As mesmas perguntas são feitas agora ao segundo aluno.

5: O suspeito e seu álibi deixam novamente a sala para que os grupos comparem as respostas dadas por ambos às mesmas perguntas.

6: Os dois retornam para esclarecer as dúvidas a cada grupo com relação às contradições encontradas pelos grupos ao compararem as respostas. Os dois têm direito à defesa após cada questionamento.

7: Os grupos apresentam seus vereditos.

Observação: Esta aula foi uma preparação para uma atividade de avaliação que acontecerá na próxima aula. A avaliação será feita em duplas e, por esta razão, os alunos são convidados a apresentarem os nomes de suas duplas já combinadas na aula de hoje. O professor copia esta relação no quadro e determina os horários em que as duplas deverão chegar.

Análise da aula 3 em relação aos princípios da AC:

O professor (P2), que já está com este grupo há um semestre, se dirige a eles de forma amistosa. Cada aluno que chega demonstra uma boa integração com o grupo e com o professor. Os cumprimentos são feitos em inglês:

P2: Hi everybody! Everything ok? Are you ready to begin a very interesting activity today?

F: Teacher, I forgot my book! Is it really necessary today?

P2: No. Don't worry. By the way, we are not going to use the book today because what today we are doing a role-play.

LLL: A what?

P2: A role-play. Let me explain: Last night, there was a robbery! At 8 p.m. A large amount of money was stolen. But there is a suspect! You're going to find out if he did it or not.

LLL: But how?

P2: I would like to ask M1 and F1 to be the suspect and the alibi. You have to leave the classroom for a few minutes because two groups are going to be organized here and they'll have to prepare 10 good questions to ask you! Remember they're investigating a robbery and you, M1, are the suspect. So the questions are going to include places, times and actions. You, F1, are going to be your friend's alibi. If you really want to prove that he is not guilty, your answers must be the same. You were together and that's why he did not commit the crime, alright?

M1: I get it!

F1: So we go outside and discuss the details, too?

P2: *That's right! So, let's go? 2 groups and you 2 please leave the room for a few minutes. Let's go! We don't have much time: it's 2:15 already!*

Muito importante notar que, primeiramente, P2 e os alunos se comunicaram somente na língua-alvo. A interação foi feita exclusivamente em inglês.

Nota-se, também, que não há qualquer hesitação por parte de P2 com relação à velocidade com a qual se expressa – ou com sua fluência. Trata-se, como mencionamos anteriormente, de um grupo de alunos de nível avançado de proficiência. Professor e alunos se comunicam com desenvoltura e naturalidade ao elucidar suas dúvidas e apresentar suas explicações.

O ambiente em sala de aula é amistoso e nota-se que os alunos não se sentem constrangidos ou envergonhados de manifestar, por exemplo, a dúvida com relação ao significado do termo *role-play*. Houve, certamente, durante o semestre, um trabalho de motivação dos alunos e observa-se um clima de confiança e cordialidade entre os alunos entre si e com o professor.

P2: *Ok! Your friends have left. 2 circles, please.*

Os alunos se conhecem e formam seus grupos de 6 membros cada um. Enquanto fazem isto, alguns contam piadas tanto em português quanto em inglês:

M: *Oh no! YOU in my group! Você me persegue mesmo, não é?*

F: *Você é um “pentelho” sabia?! But I'll stay here. Not because of you but because of my friend.*

P2 explica:

P2: *Now I'll give you 10 cards. Each card must have one question. They are the questions which are going to solve this crime, so think they over! You're investigators now! And you have 15 minutes to conclude your questions.*

Os alunos começam a discutir as perguntas e, novamente, alguns comentários são feitos na língua materna:

M: *Tirei zero na prova hoje.*

M: *Você já faz faculdade, né? Engenharia Ambiental?*

M: *É. Não tive tempo de estudar, cara. But what do we have to do? Questions about the place?*

F: *The first question should be about the places they were last night and what time. Don't you think?*

LLL: *Yeah.*

F: *We should ask them about what and who they say.*

Os alunos começam a elaborar as perguntas que, em sua maioria, estão no tempo passado: *Where did you go, Who did you see*, etc. Os alunos cometem alguns erros que P2 não corrige na hora. Ele está observando e ouvindo seus alunos com uma caderneta na mão. Nesta caderneta são anotadas as perguntas que contêm algum erro. A explicação destes itens gramaticais será feita com base nesta necessidade demonstrada pelos alunos. Podemos destacar que não há sistematização em termos do ensino de estruturas gramaticais.

Em determinado momento da atividade, uma aluna se dirige a P2:

M: *Teacher? I'm happy today.*

P2: *Did anything special happen today?*

M: *No, Teacher. Nothing! I'm like that. I'm just happy. Nothing really special happened.*

Um momento de compartilhamento muito interessante. A atmosfera amistosa e descontraída entre alunos e professor se evidencia em vários momentos da aula. O ambiente desta sala de aula encoraja os alunos que se sentem confortáveis para se expressarem, mesmo quando o assunto não diz respeito diretamente à atividade da aula.

O tempo termina e P2 pede que os alunos parem de discutir pois chamará o suspeito e seu álibi.

P2: *Ok. Come on in. Ready to be questioned? Let's go?*

Cada um se senta no círculo de um dos grupos. A entrevista tem início:

M: *What was the weather like?*

M1: *It was a beautiful day.*

M: *What did you do after school?*

M1: *I went home and I watched TV.*

F: *You're lying! How did you get there?*

M1: *By taxi.*

Importante notar que os alunos do grupo estão tomando nota das respostas. Até aquele momento, tinham discutido as perguntas entre si e agora anotam as respostas. Existe, portanto, uma integração natural das habilidades - *speaking and listening, reading and writing*. A escrita foi naturalmente incorporada à atividade em curso através da tarefa de transcrição das perguntas e respostas propostas pelos alunos.

F: *Did your boyfriend go?*

F1: *Yes, he did.*

M: *Did you see the film after or before your shopping?*

F1: *Before.*

Os alunos parecem se divertir muito com a análise das respostas e com a sua investigação. Eles riem, prestam atenção e participam ativamente da atividade.

M: *Why were you together?*

F1: *We like each other.*

F: *What did you do after the cinema?*

F1: *MacDonald's.*

M: *Do you love your boyfriend?*

F1: *That's too personal. I don't have to answer that.*

F: ***What time start the film?***

Este é um dos momentos em que P2, sem interromper a atividade, toma nota em sua caderneta. O erro gramatical novamente é anotado para posterior correção.

F1: *5 p.m.*

As 10 perguntas foram feitas e o suspeito troca de lugar com seu álibi para que o outro grupo o questione. As respostas estão totalmente desencontradas e os alunos dão risada. Eles realmente estão se divertindo e se comunicando na língua-alvo.

M: *What film did you watch?*

F1: *I don't know.*

M: *You don't know?!?! Do you have the ticket?*

F1: *No, I don't.*

M: *What was the weather like?*

F1: *Cold.*

M: *Cold???*

Os alunos riem muito neste momento. As respostas do suspeito e do álibi se contradizem o tempo todo. Ao realizarem esta tarefa de investigação, notamos que a motivação dos alunos é alta e, na busca por desvendar o mistério, eles buscam as informações com interesse, autoconfiança e sem ansiedade. Estes fatores afetivos que fazem parte do conceito de filtro afetivo proposto por Dulay e Burt (1977) se relacionam com o processo de aquisição de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua, devendo estar baixos para que esta realmente ocorra.

Como podemos notar, através da transcrição abaixo, os comentários engraçados são feitos na língua-alvo:

F: *Look. He said you didn't buy the ticket. You're lying! How can you lie like that? It's amazing!*

F1: *I'm not lying. I just forget a few details...*

F: *A few details???*

F1: *Nothing really important...*

Novamente P2 interrompeu a atividade e pediu que o suspeito e seu álibi deixassem a sala para que os grupos chegassem a uma conclusão.

P2: *Any contradiction?*

LLL: *YES!!!*

O professor explica na língua-alvo que os alunos deverão chegar a um veredicto:

P2: *You now have to decide if the suspect is guilty or not guilty. You should also define the penalty. Please, compare your answers and come to a conclusion. One of you should write down the verdict.*

A expressão escrita passa novamente a fazer parte do conjunto da atividade. Há uma preocupação, por parte do professor, em promover o desenvolvimento integrado das quatro habilidades, conforme preconiza um dos principais princípios da AC.

A discussão continua:

F: *Daniel is lying.*

M: *She's lying too.*

F: *They were not together.*

M: *The days are wrong.*

F: *They didn't go together.*

M: *The answers are different and I think they should go to jail for a week.*

F: *They have the right to have a lawyer. They're teenagers.*

LLL: *Jail!*

M: *3 years in jail!*

F: *No. Social work!*

LLL: *Yeah! That's it!*

M: *Do you all agree?*

LLL: *Yes!*

O professor interrompe a discussão e pede aos alunos que formem grupos, sentem em um semicírculo e deixem duas cadeiras para o suspeito e seu álibi. Os dois alunos – o álibi e o suspeito – são chamados de volta para o anúncio da sentença ou veredicto.

P2: *I'd like you to stop now because we're running out of time and sit in a semi-circle. All of you: groups 1 and 2 together. Let's leave two chairs here so that the suspect and his alibi may sit here in order to hear your decision. Let's go.*

Os dois alunos – suspeito e álibi – retornam à sala e se sentam um ao lado do outro, de frente ao semicírculo para ouvirem a sentença.

O professor escreve no quadro: *Guilty or not-guilty?*

O professor convida uma aluna a ser o porta-voz.

P2: *Amanda, could you be the spokesperson?*

F3: *Yes, ok. We believe that both are guilty. Most of the answers given were different and contradictory. One example is the weather. He said it was pleasant and she said it was cold.*

F1: *I'm wearing a coat today. I think it's cold today. He's not wearing a coat. For him, it's not cold. So, what? We can have different opinions!*

F3: *You also said that you were at different places! You said she chose the film and she doesn't remember the film! Weird! Very weird! We really believe that they are guilty and should either spend 5 years in jail or do community work.*

M3: *As the representative of group 2, we agree. Our verdict is also guilty. They gave different information about where they sat, the amount of money they spent, the figures they gave, the prices of things he bought!*

F1 + M1: *We're innocent! We didn't commit any crime!*

M3: *And they also didn't keep any receipt. They spent the money and didn't ask for any receipt. It's very suspicious!*

P2: *Does the fact that they didn't keep any receipt prove anything?*

M3: *Yes, it does! The answers were contradictory! And you teacher, you're trying to defend them. This is not fair. They're guilty!*

Como podemos notar, mais uma vez, a interação se faz na língua-alvo. Podemos notar que o aluno na sala de aula tem uma boa participação e autonomia na expressão de suas idéias e opiniões. Ele aprende a comunicar-se, comunicando suas mensagens.

O professor, por sua vez, facilita a aquisição da língua-alvo ao propor a atividade e acompanhar as tarefas que a compõem. Ele é um facilitador e um gerenciador do processo, responde às dúvidas dos alunos e as elucida. Professor e aluno participam juntos do processo de aquisição desta língua-alvo.

P2: *Ok. You have decided. They are guilty!*

Os alunos aplaudem a sentença e a decisão dos grupos.

P2 pede a atenção dos alunos e começa a transcrever algumas frases no quadro. Estas frases são as seguintes:

1. *How much did you spend with the meal?*
2. *What time started the film?*
3. *What time did you left?*
4. *Where you sat?*
5. *He wasn't with she.*
6. *They were there at Wednesday.*

A análise dos erros gramaticais acontece após a troca de mensagens entre os alunos. O professor pede para que os alunos analisem e corrijam as frases. Eles o fazem, apontando os erros:

LLL: *Preposition. Preposition. Spend on, not with!*

LLL: *Her. Her.*

LLL: *On Wednesday. Days of the week. Did! Did!*

Vemos que a gramática está presente com suas regras que são claramente elucidadas. A AC não descarta, como já enfatizamos, a explicação da estrutura gramatical da língua-alvo. Este segundo professor fez o que se espera dentro dos princípios comunicativos. Ele promoveu o desenvolvimento de uma atividade comunicativa. Ao mesmo tempo, ao perceber a necessidade da correção de certos itens gramaticais, os anotou e, ao final da tarefa, os corrigiu. Fluência e acuidade foram respeitadas.

No final da aula, pediu para que os alunos se organizassem em pares para a realização de uma avaliação oral que acontecerá na aula seguinte e que será observada e analisada por nós.

3.2.4 Descrição e análise da aula 4 – Dia 01/12/05

Atividade: Avaliação Oral. Os alunos sabem que periodicamente sua habilidade de expressão oral é avaliada pela instituição. Os alunos já acordaram, na aula anterior, um agendamento de horários com um colega. A avaliação é feita em pares e dura, em média, 10 minutos. Para tal, recursos multimídia são utilizados, ou seja, a tela de um televisor 29' apresenta no programa *PowerPoint* os momentos que compõem esta avaliação:

Momento 1: Dois slides são apresentados. O aluno 1 deve descrever o slide 1 e o aluno 2 deve descrever o slide 2. Em seguida, os dois discutem as semelhanças e diferenças entre os slides que mostram pessoas e animais em situações de convivência mútua.

Momento 2: Duas perguntas são apresentadas na tela para que os alunos as discutam: *What are the advantages and disadvantages of having a pet?* e *What's your opinion about using animals for work and entertainment? Why?* Estas duas questões devem ser discutidas pelos dois alunos que apresentam seus argumentos, trocam idéias, complementam suas opiniões, sempre em conjunto.

Momento 3: Três perguntas são apresentadas na tela: *Are elderly people better pet owners than young people?*; *What are the pros and cons of getting old?* e *What are the problems faced by the elderly in Brazil?* Desta vez, elas são respondidas individualmente. O aluno 1 responde à pergunta 1, o aluno 2 responde à pergunta 2 e a terceira é respondida por ambos, mas individualmente.

Momento 4 (usada com o segundo par): Um conjunto de seis slides é apresentado na tela da televisão. Eles mostram um telefone celular, um carro modelo esportivo, um *notebook*, um par de tênis de grife, uma bandeja contendo uma refeição *junk food* e um tubo de pasta de dente. Os alunos, cada qual a seu turno, deverão escolher um dos produtos e fazer a sua propaganda. Deverão apresentar seus argumentos como se estivessem tentando vender estes produtos.

Análise da aula 4 em relação aos princípios da AC:

P2 recebe os dois primeiros alunos:

P2: *Hi, my dear students. Let's work? Everything ok?*

M1: *Yes, teacher. Just fine.*

F1: *Ah teacher! I'm not fine. I'm nervous. I hate tests.*

P2: *Come on! We're friends here. Why get nervous? You know how good your English is.*

Podemos evidenciar nesta curta transcrição, dois princípios importantes da AC. A primeira delas é a comunicação sempre na língua-alvo. A segunda é o esforço em se manter

o filtro afetivo baixo ao elogiar e encorajar o aluno quanto ao seu nível de proficiência em inglês.

P2: *Let's begin because we don't have much time. Look at these 2 pictures. I'd like you (M1) to describe this first picture: who do you think these people are, where are they and what are they doing?*

M1: *There's a woman. She's looking at something. I don't know...There's also a dog.*

P2: *What about the 2nd picture, F1?*

F1: *Well...in my picture there's also a woman and she's holding her dog. She seems to love her pet.*

P2: *What are the similarities between these two pictures?*

M1: *Well, there are two women and two pets. The two women seem to love their dogs...We can see by the look on their faces.*

F1: *I believe the woman in picture one is a very happy person, just like the second woman. Maybe the dogs make them happy. This is what they have in common.*

P2: *Can you see any differences?*

M1: *Yes...The colours, the places. One is at home, the other at a park.*

F1: *Yes. The size of the dogs. The first one is huge! The dog is a small dog.*

O professor inicia o segundo momento. Os alunos devem discutir duas questões:

P2: *What are the advantages and disadvantages of having a pet?*

M1: *Only advantages. They give you love, they give you attention...*

F1: *I agree. The only disadvantage is when you travel. Sometimes you don't have anybody to leave your pet with. It happened with me and it's awful.*

P2: *What's your opinion about using animals for work and entertainment? Why?*

F1: *Sometimes a therapy. When a child is sick, for example. I saw a film about that and I remember it was a horse...The horse helped a little girl who had been injured in a car accident.*

M1: *I don't think you should keep an animal locked to entertain people. This is something that I really hate! Animals should never be put in cages for fun or to work for us.*

F1: *I don't agree. We can help each other. We can give some animals a comfortable life... We can take care of them, share love...*

M1: *I think we're very selfish. We lock the animal and call it love!*

F1: *But it is love!*

P2: *Ok. Now, I'd like you to talk to me not together. M1, in your point of view, are elderly people better pet owners than young people? Why?*

M1: *No. Young people are better. They have more energy. They take very good care of their pets. They go out and take their pets. They read more and know more about how to prevent diseases.*

P2: *What are the pros and cons of getting old?*

F1: *Old people get old and need more attention. They get too isolated. They face many difficulties. You need to live with somebody else. I don't see any pros, only cons.*

P2: *M1, what about the elderly in Brazil?*

M1: *It's hard for them to receive their pension, for example. They have to go to the bank, face long lines...it's complicated, it's hard.*

P2: *What do you think, F1?*

F1: *The politicians don't give them a chance. They don't improve their standard of living. They all need more care, more attention.*

Podemos ver que estas questões discutidas nos momentos 1 e 2 se referem ao nosso cotidiano. Trata-se, portanto, de discutir questões reais da vida das pessoas. A troca de argumentos poderia se verificar entre parentes que possuem um animal de estimação ou um parente idoso. A AC busca atividades que retratem situações reais de comunicação.

Importante ressaltar que a grade de correção do professor não inclui somente a acuidade gramatical dos candidatos. Este é somente um dos itens. A avaliação inclui vocabulário, fluência, interação, pronúncia e acuidade gramatical – sendo que esta última não mereceu qualquer destaque em relação às demais.

O professor agradece aos alunos e convida o segundo par a entrar. São duas alunas.

P2: *Hi my dear girls. Please sit down because I have two questions to ask you.*

F1: *Ok. Let's go!*

F2: *Let me just turn off my mobile...ok!*

P2: *What comments can you make about the elderly in our country? Do they have a good life?*

F1: *They don't have enough money to do the things they want or need.*

F2: *Sometimes they are alone. Pets keep them company. The family disappears and the pets help them emotionally.*

P2: *Are pets good friends?*

F1: *I have a friend...her mother gave her a poodle when she was 7 years old. This friend of mine saw her dog as a doll. It was crazy. She treated the poor dog as a doll.*

F2: *But concerning the elderly in Brazil, I find it sad. You don't have much health.*

F1: *And the public hospitals they go to. You have to wait and maybe you die when you wait for too long. Elderly people also need more money for medicine. It's a problem a Brazil.*

P2: *What about the middle-class elderly? The same problems?*

F2: *They suffer prejudice, too. They are too old, have physical problems, don't have much energy...*

F1: *In Brazil, young people don't respect the elderly.*

P2: *Is it cultural? Only in Brazil?*

F1: *I don't think so. In many countries, the population is getting old. It's the same.*

F2: *The elderly should be respected. They have much more experience. They can teach us.*

Como vemos, toda a avaliação continua sendo feita na língua-alvo. Os alunos se mostram confortáveis e confiantes em expressar suas idéias na nova língua. O professor não os interrompe com correções gramaticais pois o objetivo principal é a troca de informações e a comunicação.

O professor prossegue com o segundo momento deste segundo par:

P2: *Now, I'd like you to look at the slides of products that you have to advertise. Choose one and please advertise it.*

F1: *I would choose the mobile phone. I'd try to advertise it on television. Nowadays, everyone wants a mobile phone and television is the best means to show it to as many people as possible. I'd also show how essential it is in our daily lives.*

F2: *I'd choose the notebook. And I'd show it on a billboard. Notebooks are just fantastic! It's like taking your computer everywhere you go. Even on holiday or on business. I really believe it's far more useful than the mobile.*

P2: *Thank you very much. This is the end of your test. See you next class.*

F1 + F2: *Bye, Bye.*

O professor espera que os alunos deixem a sala e lança suas notas na planilha. O critério, como mencionamos antes, inclui fluência, interação, pronúncia, vocabulário e gramática. Mais uma vez nota-se que o foco não é gramaticalista, o objetivo é avaliar a capacidade de comunicação dos alunos. A AC, como podemos observar, não descarta a avaliação ou o teste. Entretanto, ao invés de exigir a mera reprodução de estruturas gramaticais através de questões que avaliam acuidade, as avaliações propõem questões que levem à produção de significados e à troca de mensagens, reproduzindo, assim, o que ocorre na vida real.

A seguir analisaremos as respostas ao questionário.

3.3 Apresentação e análise das respostas ao questionário

Antes de apresentar o questionário e suas respostas, vale realçar que os métodos utilizados em trabalhos etnográficos são vários e dependem, em parte, do tipo de corpus que é considerado relevante para a pesquisa, em parte da preferência do pesquisador, e em parte, principalmente no contexto brasileiro, das disponibilidades técnicas existentes. Erickson (1981) sugere que existem duas fontes principais de se obter um corpus: “olhar” e “perguntar”.

“Olhar” foi o que fizemos ao observar as aulas que acabamos de relatar. “Olhamos” e fizemos as anotações de campo relevantes, com respeito a este “olhar”. “Perguntar” foi o que fizemos em seguida. E para tal, utilizamos duas técnicas de investigação: o questionário e a entrevista.

No questionário (Anexo 7), apresentamos aos nossos participantes três questões abertas que acreditamos serem fundamentais na nossa coleta de dados:

1. O que você entende por Abordagem Comunicativa?
2. No seu entender, quais seriam os seus princípios?
3. Você acredita que a sua abordagem é realmente comunicativa?

P1 responde à primeira pergunta, dizendo que “na abordagem comunicativa o foco está em fazer chegar a mensagem daquilo que se quer passar para o ouvinte. O professor não é o centro, o aluno participa o tempo todo, logicamente sempre buscando usar o inglês – se ele não consegue, o professor está sempre presente para apoiá-lo.”

Conforme podemos constatar, com base nesta primeira resposta, existe um dizer coerente com os princípios da AC. Ao declarar, logo no início de suas colocações, que “o foco está em fazer chegar a mensagem daquilo que se quer passar ao ouvinte”, P1 nos demonstra seu conhecimento acerca do objetivo maior ensejado pela AC: o da comunicação e negociação de sentidos e significados, conforme analisamos no capítulo 2 da presente dissertação. Ele não fez qualquer alusão aos aspectos gramaticais e estruturais da língua como sendo sua preocupação primeira. E prossegue afirmando que: “o professor não é o centro, o aluno participa o tempo todo”, o que novamente demonstra seu conhecimento acerca da re-definição tanto do papel do aluno quanto do papel do professor dentro da AC. Conforme vimos, os dois têm seus papéis modificados uma vez que o professor não é mais o centro e sim um co-participante, um gerenciador e um pesquisador de todo o processo que ocorre em sala de aula. Tanto o professor quanto o aluno participam ativamente, construindo juntos o conhecimento. Neste sentido, P1 parece não ter dúvidas quanto a esta redefinição de papéis.

Ao prosseguir em sua resposta, P1 declara que “logicamente, sempre buscando usar o inglês.” Ao enumerar os princípios, mencionamos que “a aquisição da língua-alvo acontece através dela, interagindo-se nela”. Em seguida, complementa sua resposta dizendo que se o aluno não consegue comunicar-se na língua-alvo, o professor deve ajudá-lo. Novamente, reflete em seu dizer, a observância de um outro princípio da AC que preconiza que o ambiente de sala de aula deve encorajar o aluno: sua motivação e auto-estima são objeto de atenção por parte do professor.

Com relação a quais seriam os princípios da AC, P1 expressa a seguinte resposta: “Eu acredito que os princípios da abordagem comunicativa estejam baseados na crença de que quando uma pessoa deseja aprender uma outra língua, ela quer na realidade ampliar a sua perspectiva de comunicação, ela quer entender e conhecer melhor outras culturas. Portanto, eu acredito que seus princípios sejam dar suporte para que a comunicação aconteça sempre cada vez mais de uma forma natural.” Como podemos notar, P1 não foi capaz de enumerar especificamente cada um dos princípios da abordagem comunicativa. Entretanto, não deixou de mencionar alguns, tais como o da importância do aspecto cultural. Além disso, entendemos que ao se reportar ao que chamou de “comunicação cada vez mais natural”, P1 se refere à preocupação em se expor o aluno às situações de uso real da língua, conforme também preconiza um dos princípios da abordagem comunicativa.

Quando perguntado se acredita que sua abordagem seja realmente comunicativa, P1 responde: “*Up to a certain extent, yes.* Mas eu acho que eu sou muito preocupada com acertos e erros – o que eu acho normal já que eu tenho muitos *elementary groups*. Também tenho muita preocupação em cumprir o *plan of work*.” Neste momento, ele admite se preocupar muito com a acuidade de seus alunos, o que demonstra um fazer estruturalista. Entretanto, no nosso entender, ao se declarar “muito preocupada”, P1 já demonstra sua reflexão com respeito a este fazer que demonstra claramente um fazer estruturalista.

Interessante notar, também, a preocupação de P1 com o que é determinado pela instituição em termos de conteúdo de curso, ou o *plan of work* a ser seguido. O mesmo interfere no fazer do profissional uma vez que é previamente estabelecido pela instituição. Entretanto, se o professor está atento aos princípios nos quais baseia seu fazer, acreditamos que ele esteja preparado para não permitir que qualquer pré-planejamento o vença em seu fazer comunicativo. Ele buscará alternativas e fará adaptações a fim de se manter coerente com os princípios nos quais acredita.

P2, por sua vez, faz as seguintes colocações com relação à primeira pergunta: “Trata-se de uma abordagem que tem por objetivo ensinar o aprendiz a se comunicar efetivamente em

determinada língua, ao invés de preocupar-se com as questões da estrutura lingüística. Portanto, o importante é a comunicação e não o mero conhecimento de regras por parte dos alunos.” Conforme verificamos, ele demonstra claramente seu conhecimento quanto aos princípios da AC. Estabelece, inclusive, a diferenciação entre os princípios da abordagem comunicativa e o principal princípio norteador do fazer estruturalista.

Na sua resposta à segunda questão, P2 responde que “Os princípios desta abordagem partem do mundo real do aluno, do seu contexto, de suas experiências e, a partir daí, emerge o interesse pela comunicação de forma espontânea.” Novamente, verificamos o conhecimento deste profissional com relação aos princípios da AC.

E, finalmente, ao responder a terceira questão, P2 afirma que “Na maioria das vezes, sim. Procuo adaptar o material didático com o qual tenho que trabalhar e que não necessariamente foi elaborado e desenvolvido tendo em vista a abordagem comunicativa.” Nesta última resposta, observamos uma postura consciente e reflexiva. Mesmo que o material adotado pela instituição não seja condizente com a AC, P2 se mostra pronto a adaptar este material. Sua postura reflete um conhecimento e uma participação ativa no processo no qual se insere, juntamente com seus alunos, em sala de aula.

A seguir, apresentamos as respostas à entrevista e sua análise.

3.4 Apresentação e análise das respostas à entrevista

Com relação ao nível de estruturação de nossa entrevista, a classificamos como uma entrevista informal. Segundo Gil (1999), esta modalidade de entrevista só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com uma entrevista deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de certos aspectos da personalidade do entrevistado. Da mesma forma, o entrevistado expressa livre e completamente suas opiniões e atitudes com relação ao objeto de pesquisa.

Nossa motivação ao utilizar a entrevista foi justamente completar a nossa coleta de dados e, para tal, apresentamos quatro perguntas simples mas que nos permitiram a triangulação de nossos dados quando retomamos nossa pergunta de pesquisa. São elas as seguintes:

1. O que você entende por ser um professor comunicativo?
2. Você acredita que seu fazer está de acordo com o seu dizer?

3. Quais seriam, na sua opinião, as vantagens e desvantagens da AC?

4. Você acha que existiriam outros princípios da AC que não foram mencionados? Princípios que não foram colocados e que iriam enriquecê-la?

P1 responde, quando perguntado sobre o que ele entende por ser um professor comunicativo: “Para mim, comunicação tem a ver com você estar passando mensagem o tempo todo, não só oralmente como fisicamente. Então o professor comunicativo é um professor que está fazendo isto: a aula toda ele está passando a informação que ele quer passar. Trabalhando a comunicação. Então, interagindo com o aluno, até o aluno que chega atrasado, você acolher aquele aluno... No caso, como eu sou professora de inglês, fazer isto em inglês... eu estou usando a língua. Colocar o aluno numa atmosfera real mesmo de comunicação, fora do contexto de livro... mais do dia-a-dia mesmo. Então eu entendo que o professor comunicativo quer isto: a comunicação.” Mesmo informalmente, temos aqui, a menção a pelo menos três princípios da AC: o ambiente de sala de aula deve encorajar o aluno, a aquisição da língua-alvo acontece através dela, interagindo-se nela, e a consideração de situações de comunicação reais com as quais o aluno possa vir a se deparar.

Com relação à segunda pergunta, ou seja, o fazer em sala de aula estar de acordo com o seu dizer, P1 responde: “Eu acredito. Primeiro porque eu sou uma pessoa assim, eu gosto muito dos meus alunos. Então, seja qual for o aluno, eu converso, eu pergunto sobre o fim de semana... tudo isso em inglês. Então eu acho que tudo isto já dá uma atmosfera comunicativa. Sempre que um aluno meu tem um problema, eu – lógico, até onde vai o limite da gente também – tenho esta postura em sala: de estar me comunicando e perguntando opinião e aceitando, enfim...existe um canal de comunicação bem grande.” Neste ponto, esclarecemos: “E sempre na língua-alvo?” Ao que o professor responde: “ Sempre em inglês. A não ser quando o nível é *basic one*, *basic two*, às vezes alguma coisa a gente precisa usar *language one*.” P1 dá bastante atenção ao filtro afetivo de seus alunos demonstrando sua preocupação com o fato destes se sentirem bem em sua sala de aula. Ao mesmo tempo, declara que utiliza a língua-alvo sempre.

Quando perguntada sobre quais seriam as vantagens e desvantagens da AC, ele responde: “Para mim, a vantagem é você tornar a sua aula uma aula mais dinâmica. Além dela mais dinâmica, com um perfil mais personalizado, o seu perfil enquanto professor. Aquela sala de aula é sua, o aluno que entra ali, ele não está entrando, vamos dizer: eu trabalho na escola tal, na sala de aula da escola tal. Não. Ele vai dizer: na sala de aula da professora ...(ela menciona seu nome). Eu acho isto muito legal. E a desvantagem da

abordagem comunicativa? Eu sinceramente não vejo nenhuma desvantagem. Eu vejo vantagens. Só. Até porque o outro lado a gente procura fazer. Trabalhar as estruturas eu procuro fazer. Eu sinto que eu procuro andar com os dois. Eu sinto que eu sou um pouco até, e isto me preocupa bastante, preocupada em estar passando a estrutura da língua demais. Eu me polio para não estar passando a estrutura e o sistema da língua demais. Mas eu tendo a focar sim. Como professor, a gente tem esta vontade de querer que o aluno seja perfeito.” Mesmo admitindo uma preocupação além do desejável com a estrutura da língua, P1 reconhece ser necessário se trabalhar os dois. O fazer comunicativo, conforme sabemos, não desconsidera a importância da gramática, apenas não o define como prioridade no processo de aquisição do idioma.

Com relação à quarta pergunta, P1 responde: “Não me vem nada à cabeça. Não.” Podemos observar que P1 não foi capaz de enumerar especificamente cada um dos princípios da AC. Entretanto, foi capaz de demonstrar um bom conhecimento e reflexão acerca deles através de suas idéias e com suas próprias palavras.

P2, por sua vez, nos respondeu o seguinte com relação à primeira pergunta: “Eu entendo que um professor comunicativo – ser um professor comunicativo – é ser um professor que dá oportunidade aos alunos de se comunicarem e prioriza a comunicação à rigidez e à estrutura da língua.” Observamos, neste ponto, que P2 está repetindo o que havia declarado no por escrito no questionário. A preocupação primeira é com a comunicação.

Como resposta à segunda pergunta, P2 declara de forma convicta: “Acredito que sim. Pelo menos eu trabalho com este foco. Porque nem sempre, quando a gente está trabalhando com o material didático, com um livro didático, ele foi desenhado para ser trabalhado comunicativamente. Eu acho que o meu papel como professora, por acreditar na abordagem comunicativa, é adaptá-lo para que ele fique mais comunicativo para o aluno. Acredito que este seja o meu papel e não seguir o livro como ele é se eu não acredito na abordagem que ele propõe.” A postura é a de um profissional que conhece seu fazer, reflete sobre ele e o modifica caso haja necessidade. Ele reconhece a interferência de fazeres gramaticalistas, no entanto, assume seu papel ativo na implementação do mesmo, fazendo para isto, algumas modificações, caso haja necessidade para tal.

Em resposta à terceira pergunta, ele declara que “as vantagens são que a abordagem comunicativa faz com que o aluno se comunique efetivamente. Eu lembro que na minha época de estudante, eu não estudei numa época comunicativa. Não era a abordagem comunicativa na escola em que eu aprendi inglês. Então eu lembro que eu sabia muito bem gramática, até hoje eu conheço gramática – acredito – até muito mais do que os meus

alunos...no entanto, eu lembro que eu já era uma aluna de nível adiantado e eu tinha dificuldade para falar porque muitas vezes eu precisava pensar na regra primeiro, lembrar da regra, para depois aplicar para poder falar. Então você não tem tempo de falar na mesma velocidade em que você está pensando em regras.” Neste momento, houve a necessidade de um maior esclarecimento quanto às colocações do professor um e uma pergunta complementar foi feita: O seu modelo enquanto aluno você conseguiu superar... porque você teve um modelo gramaticalista/estruturalista. Você superou e implementa hoje no seu fazer uma outra abordagem que não foi aquela usada com você?” O professor então prossegue dizendo: “Exatamente. Totalmente diferente. Totalmente diferente.” Ou seja, P1 reflete e compara os distintos fazeres: gramaticalista e comunicativo.

Novamente complementamos a pergunta, questionando: “ E a vantagem...você vê como uma vantagem este foco na comunicação?”. Ao que o professor responde: “Eu vejo como uma vantagem. Eu vejo como uma vantagem...porque se aprende uma língua justamente para se comunicar e não para se saber regras.” Neste ponto, perguntamos novamente: “E as desvantagens? Você vê alguma desvantagem?” O professor, então, afirma: “Vejo. Eu acho que a abordagem comunicativa peca muito quando deixa muito de lado a estrutura da língua. Então você vê que tem alunos que se comunicam muito bem mas são praticamente analfabetos: eles não sabem escrever uma redação, eles não soletram as palavras corretamente...Então esse é o outro lado da moeda. Porque aí a gente tem que ter muito cuidado para equilibrar as duas coisas. O foco na aprendizagem comunicativa mas sem sacrificar de todo também esta parte da estrutura da língua, da língua escrita que também é importante. Nós somos professores e professores têm que ensinar a maneira correta também de se falar a língua, de se comunicar na língua, né?” E nós finalmente perguntamos: “Mais alguma vantagem ou desvantagem que você gostaria de colocar?” Ao que o professor responde: “Não que eu esteja lembrando agora. Mas eu acredito que – de todo – todas essas abordagens com as quais eu já trabalhei, como essas estruturalistas, como o método áudio-visual...lembra? Lembra da abordagem áudio-visual? Eu acredito que a abordagem comunicativa seja mais interessante embora eu consiga detectar algumas coisas muito boas de outras abordagens mais tradicionais que, de certa forma, eu adapte. Por exemplo, uma atividade que era muito usada na minha época de aluna era o *drilling*. A abordagem comunicativa não trabalha com *drilling*. E eu acho ela importante. Eu acho ela interessante. Então, claro que não naquele mesmo molde maçante da minha época e não também do modo como era feito em que as pessoas às vezes não tinham idéia do que elas diziam, do que elas repetiam. Então eu faço uma adaptação, uso o *drilling* que não tem nada a ver com a

abordagem comunicativa mas com frases que os alunos entendam o que eles estejam dizendo. E aí já trabalho também com estrutura de certa forma. Então, eu acredito muito que a abordagem comunicativa precise também puxar um pouco para a estrutura. Né? Tá bom?” Percebe-se a existência de procedimentos gramaticalistas no fazer deste professor. Contudo, ele mesmo é capaz de enumerar estes aspectos, o que demonstra um fazer reflexivo e ativo deste profissional.

Neste momento, nós finalizamos a entrevista com a quarta pergunta: “Você acha que existiriam outros princípios dentro da abordagem comunicativa que você gostaria de acrescentar e viriam enriquecê-la?” Ao que P2 responde: “Eu acho que é muito importante – mas isto já está na abordagem comunicativa – que o aluno em sala de aula, ele tenha uma relação afetiva boa com o professor: a questão do *stress-free*. A questão do aluno estar à vontade. Especialmente o adulto, quando ele está em sala de aula, ele se sente muito exposto. Então, ele tem que estar muito confortável, ele tem que confiar muito no professor para poder ele se soltar e com isto – claro - aprender.” Neste ponto, elucidamos este ponto, fazendo a seguinte colocação: “Então este princípio, você gostaria de enfatizar?” Ao que o professor responde: “Sim. A questão da afetividade. Não só a técnica, mas também a afetividade. Uma coisa não pode ficar sem a outra, eu acredito.” Em outras palavras, P1 se remete à importância do ambiente de sala de aula, o qual deve encorajar o aluno. O filtro afetivo deve estar baixo para que a aquisição da língua-alvo seja implementada, conforme mencionamos em nossa análise no capítulo 2.

3.5 Conclusões parciais da análise dos dados

Nosso objetivo neste ponto do trabalho é apontar - com base nas aulas observadas, nos questionários e na entrevista - aqueles aspectos, em cada um dos professores, os quais acreditamos serem condizentes com os princípios da abordagem comunicativa por nós enumerados no capítulo 2 desta dissertação e quais aqueles que não se mostram condizentes com os mesmos. A fim de tornar esta análise mais objetiva e de mais fácil visualização, optamos pelo uso do seguinte quadro:

PROFESSOR	Aspectos condizentes com a abordagem comunicativa	Aspectos não condizentes com a abordagem comunicativa
P 1	<p>As quatro habilidades são vistas de maneira integrada;</p> <p>Considera as situações reais de comunicação com as quais o aluno possa se deparar;</p> <p>As atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante para o aluno.</p> <p>A aquisição da língua-alvo acontece através da mesma, interagindo-se na língua-alvo;</p> <p>O professor é um facilitador e tem seu papel re-definido em relação aos métodos anteriores;</p> <p>O papel do aluno é re-definido;</p> <p>Não há uma única e correta metodologia;</p> <p>A explicação de itens gramaticais ocorre quando esta necessidade é sentida por parte do aluno;</p> <p>O ambiente de sala de aula deve encorajar o aluno;</p>	<p>Há sistematização em termos de estrutura ou do ensino de itens e situações;</p>

<p>P 2</p>	<p>As quatro habilidades são vistas de maneira integrada;</p> <p>Considera as situações reais de comunicação com as quais o aluno possa se deparar e, portanto, precisa se preparar para tal;</p> <p>Não há sistematização em termos de estruturas ou de ensino de itens ou situações;</p> <p>As atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante para o aluno.</p> <p>A aquisição da língua-alvo acontece através da mesma, interagindo-se na língua-alvo;</p> <p>O professor é um facilitador e tem seu papel re-definido em relação aos métodos anteriores;</p> <p>O papel do aluno é re-definido;</p> <p>Não há uma correta e única metodologia;</p> <p>A explicação de itens gramaticais ocorre quando esta necessidade é sentida por parte do aluno;</p> <p>O ambiente de sala de aula deve encorajar o aluno;</p> <p>A avaliação do aluno não se baseia não somente na acuidade, mas também na fluência.</p>	
-------------------	--	--

Com relação ao participante P1, dois dos princípios da AC não pode ser analisado: 2.4.1.5 (Ao fazer uso de textos, estes devem ser autênticos). Os dados coletados não nos deram subsídios suficientes para incluí-lo em nossa análise feita no quadro acima. Da mesma forma, nenhuma avaliação foi presenciada por nós nas aulas observadas do professor 1, o que não nos permite emitir uma avaliação com relação ao princípio 2.4.1.13 (A avaliação do aluno de baseia não somente na acuidade, mas também na fluência).

Com relação a P2 , não tivemos a oportunidade de avaliar o princípio 2.4.1.5, em relação ao uso de textos que devem ser autênticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freqüentemente encontramos professores que acreditam que suas aulas estão baseadas na abordagem comunicativa, quando na verdade transitam por tendências de ensino variadas ou simplesmente são estruturalistas. Na presente pesquisa, visitamos a sala de aula de dois professores de uma instituição particular de ensino. Observamos suas aulas, transcrevemos dados que consideramos relevantes para o presente estudo, buscamos os comentários escritos desses profissionais através de questionários e, finalmente, os entrevistamos. Este percurso foi realizado com a finalidade de responder à seguinte pergunta de pesquisa:

“Dada uma grade com características distintas do ensino comunicacional hoje (postos por critérios nossos), qual o grau de ajuste do dizer comunicativo dos professores sujeitos da pesquisa quando comparados com seu verdadeiro ensinar?”

Estes princípios com características distintas do ensino comunicacional foram definidos no capítulo II ao enumerarmos os princípios da abordagem comunicativa que nos parecem essenciais quando da análise do fazer de um professor de língua estrangeira que se declara comunicativo. Desta forma, delimitamos os treze seguintes princípios:

As quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) são vistas de maneira integrada e fazendo parte das competências: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica (Canale, 1983);

- Esta abordagem considera as situações reais de comunicação com as quais o aprendiz possa se deparar e, portanto, precisa ser preparado para tal;
- Não há sistematização em termos de estrutura ou do ensino de itens e situações;
- As atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem. O assunto deve ser interessante e/ou necessário para o aprendiz;
- Ao fazer uso de textos, estes devem ser autênticos;
- A aquisição da língua-alvo acontece através da mesma, interagindo-se na língua-alvo;
- O professor é um facilitador e tem seu papel re-definido em relação aos métodos anteriores;
- O papel do aluno é re-definido;
- Não há uma única e correta metodologia;
- A explicação de itens gramaticais ocorre quando esta necessidade é sentida por parte do aprendiz;

- O ambiente em sala de aula deve encorajar o aluno;
- A sala de aula é considerada uma ilha cultural.
- A avaliação se baseia não somente na acuidade, mas também na fluência.

Sempre com tais princípios nos servindo de base, observamos o fazer dos professores participantes desta pesquisa a fim de declarar – ao término do trabalho – a coerência ou incongruência entre seu dizer e seu fazer.

Podemos dizer, no momento de tecermos nossas considerações finais, que, sem dúvida, encontramos dois profissionais que refletem, em seu fazer diário, o seu dizer comunicativo. Mesmo diante da presença de elementos provenientes de abordagens estruturalistas, verificamos que quase que todo o tempo em que os observamos e conversamos com eles, os mesmos demonstraram coerência entre o seu dizer e o seu fazer comunicativos.

Acreditamos que a instituição onde lecionam, ao organizar de forma sistemática, as palestras, os seminários, as oficinas e os cursos de formação continuada de seu professorado, é a responsável, juntamente com a postura reflexiva e participante destes dois professores, pela confirmação deste fazer comunicativo.

Ao retomarmos nossa pergunta de pesquisa, podemos dizer que a resposta é afirmativa. Sim, existe uma coerência entre o dizer e o fazer destes profissionais.

Desta forma, gostaríamos, diante de nossa constatação e ao finalizar este trabalho, de propor futuras investigações visando localizar outros profissionais que também demonstrem esta coerência. No nosso entender, estes profissionais têm um valor inestimável tendo em vista a esmagadora maioria que ainda é predominantemente estruturalista e gramaticalista.

Nossa proposta é a de primeiramente localizar estes profissionais e, em seguida transformá-los em agentes multiplicadores do fazer comunicativo. Para tal, vislumbramos a elaboração de programas de parceria que possibilitem esta troca. Acreditamos na possibilidade de permuta de conhecimento e desenvolvimento mútuo da competência lingüístico-comunicativa.

Através do presente trabalho, esperamos ter revalidado esta abordagem tão rica, complexa e inegavelmente útil no mundo contemporâneo que se caracteriza por uma crescente e assustadora necessidade de troca de conhecimentos para a solução dos mais diversos problemas. E esta troca só existe e se materializa através da comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman, 1988.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. *Espectro das tendências do movimento comunicativo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2002.
- _____. *Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- AMADEU-SABINO, M O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de Licenciatura: foco n abordagem declarada comunicativa. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.
- ANTHONY, E.M. Approach, Method and Technique. **In: *English Language Teaching. Vol.1***, 1963.
- BARCELOS, A M. *A cultura de aprender LE (inglês) de alunos formandos de letras*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- BARÇANTE, M. A & MANTELLI BAGHIN, D. A auto-observação do professor de LE: instrumento para reflexão e mudanças. **In: *APLIEMGE Ensino & pesquisa. No. 1***. Belo Horizonte, 1997.
- BARÇANTE, M. A *Configurações de competências de um professor de LE (Inglês): Implicações para a formação em serviço*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.
- BORG, S. Self-perception and practice in teaching grammar. **In: *ELT Journal Oxford University Press Vol.5 No.1***, 2001. Pp.21-28.
- BREEN, M.P. e C.N. CANDLIN The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **In: *Applied Linguistics, vol.1, n.2***, 1980. Pp. 98-112.
- BROWN, H.D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey/USA: Prentice Hall Regents, 1994.

- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. **In:** RICHARDS, J.C.; SHIMIDT, R.W. *Language and Communication*. London/England: Longman, 1983.
- CARDOSO, R.C.T. (2002). *O Imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/Inglês*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Assis/ SP, 2002.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Pp.115-138
- DUBIN, F. & OLSTAIN, E. *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press/Cambridge, 1986.
- DURANTI, A. *Linguistic Antropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DUTRA, D. & MELLO, H. Os caminhos do ensino da gramática, A gramática e o vocabulário no ensino do inglês: uma nova perspectiva. **In:** *Série Estudos Lingüísticos*. Faculdade de Letras, Belo Horizonte/MG, 2004.
- ERICKSON, F. *Some approaches to inquiry in school-community ethnography”*- **In:** *TRUEBA II T. GUTHRIE AND AU (eds) Culture and the Bilingual Classroom studies in classroom ethnography*. Massachusetts: Newbury House Rowley, 1981. Pp.17-35
- _____ Qualitative Methods in Research on Teaching. **In:** *WITTROCK, MC (org.) Handbook of Research Teaching*. New York: Macmillan, 1986. Pp. 119-161.
- FELIX, A Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender LE. **In:** *ALMEIDA FILHO, JCP. O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- FETTERMAN, D.M. *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications, 1998
- _____ *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.
- FREITAS, M. A Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. **In:** *ALMEIDA FILHO, JCP. O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____ *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de LE*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.
- GUARESCHI, P. A *Comunicação é poder*. Petrópolis: Vozes, 1988. Pp. 1-32.
- HAMMERSLEY, M & ATKINSON, P *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1983.
- HINKEL, E. & FOTOS, S. *New perspectives on grammar teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 1998.

- HITCHCOCK, G & HUGHES, D *Research and teacher*. London: Routledge, 1989
- KACHRU, B.B. *The other tongue: English across cultures*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Great Britain: Prentice-Hall International, 1987.
- LAVILLE, C & DIONNE, J A *construção do saber*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1999.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MADEIRA, F. O ensino da forma-retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de LE. **In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada, No. 41***. Campinas: UNICAMP, 2003.
- MARQUES, E. A *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar LE (Espanhol) em um curso de Licenciatura*. Dissertação de mestrado. UNESP: São José do Rio do Preto, 2001.
- MENEZES, V L O P . A língua inglesa no Brasil e no mundo. **In: MENEZES, V.L.OP *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências***. Campinas/SP: Pontes, 1996. Pp. 9-30.
- PAGLIARINI COX, MI & ASSIS-PETERSON, AA O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **In: *Linguagem & ensino. Vol. 4 No. 1***, 2001. Pp. 11-36.
- PEDREIRO, S.F. *O movimento comunicativo de ensino de língua estrangeira no Brasil*. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília/DF, 2002.
- PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- _____ *There is no best method –why?* **In: *Tesol Quarterly, vol.24***, 1990.
- REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de LE: um estudo de imagens. **In: ALMEIDA FILHO, JCP. *O professor de língua estrangeira em formação***. Campinas: Pontes, 1999.
- REYNALDI, MAA *A cultura de ensinar LM e LE em um contexto brasileiro*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.
- RICHARDS, JC & LOCKHART, C. *Reflexive Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- ROBERTS, J. T Recent development. **In: *ELT. Language Teaching. 15/2, 1982***. Pp. 94-110.

- SANTOS, E.M.O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.
- SILVA, K.M. *Convergência e Contradição entre uma abordagem desejada e uma abordagem real do ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2001.
- SIMÕES, L.C. *Autenticidade e a abordagem comunicativa: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina/SC, 2004.
- SOUZA NEVES, M Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: OLIVEIRA E PAIVA, VLM (org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas/SP: Pontes, 1996.
- SCHÖN, DA Formar professores como profissionais reflexivos. In: **NÓVOA, A (org.) Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- VENTURA, M. Yes, nós também falamos inglês. In: **Jornal do Brasil**. RJ, 23 de abril de 1989.
- VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de LE. In: **GIMENEZ T. Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002.
- WALLACE, M.J. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.
- WIDDOWSON, H. *Teaching English as Communication*. Oxford: University of Oxford, 1978.

Anexo 1

Lista de tipos de tarefas (com adaptações) utilizadas por Prabhu e sua equipe no Projeto Bangalore, Índia, do Apêndice V do livro *Second Language Pedagogy, Oxford University Press*. Tradução com adaptações para a escola brasileira de José Carlos Paes de Almeida Filho (1997).

1. Letras e números

- a. Nomear as partes de um diagrama com números e letras do alfabeto de acordo com as instruções.
- b. Colocar números e letras em relação uns com os outros (de acordo com as instruções) para chegar a formações específicas.
- c. Colocar letras e números em formato de palavras cruzadas, construindo/completando tais formatos de acordo com as instruções.

2. Desenho

- a. Desenho de figuras e composições geométricas a partir de conjuntos de instruções verbais.
- b. Formulação de instruções verbais para completar ou desenhar tais figuras.
- c. Comparar figuras dadas para identificar semelhanças e diferenças.

3. Figuras de relógio

- a. Dizer as horas representadas em uma figura de relógio. Posicionar os ponteiros para mostrar uma dada hora.
- b. Calcular a duração do movimento dos ponteiros do relógio, sugerindo intervalos entre as horas dadas.
- c. Estabelecer a hora em um relógio de 12 horas e em um de 24 horas, relacionando horas do dia e da noite.

4. Calendários mensais

- a. Relacionar datas e dias da semana.
- b. Calcular duração de períodos de dias e semanas (no contexto de viagens, licenças, etc.).
- c. Identificar datas relevantes ou dias da semana em relação a atividades cíclicas (ex. duas vezes por semana).

5. Mapas

- a. Encontrar, nomear, ou descrever locações específicas em um dado mapa.
- b. Construir/completar o mapa a partir de certas descrições ou construções.
- c. Construir o plano de uma casa (por andar) a partir de uma descrição.
- d. Decidir qual o melhor trajeto de um lugar a outro, dando instruções.
- e. Decidir qual a melhor forma de transporte (dadas informações sobre linhas de ônibus, tarifas, etc).
- f. Tomar decisões sobre a boa ou má localização de lugares (de um novo hospital, nova escola, etc).

6. Horários Escolares

- a. Construir horários de aulas a partir de instruções e descrições.
- b. Comparar tais horários para identificar a frequência de aulas em diferentes matérias (ou possibilidades de intercâmbio de materiais entre os alunos).
- c. Construir horários para professores de distintas matérias a partir de horários de aulas e vice-versa.

7. Programas e itinerários

- a. Interpretar rotinas diárias de indivíduos (Ex.: dizer onde a pessoa está em uma dada hora).
- b. Relacionar as rotinas de diferentes indivíduos (Ex.: membros de uma mesma família) para dizer quem está aonde em determinados momentos.
- c. Construir programas por assuntos a partir de relatos narrados (incluindo um reordenamento de eventos e/ou inferência).
- d. Inferir onde algo pode ter ocorrido (Ex.: algo perdido/esquecido em algum lugar) a partir de uma narrativa que relate atividades.
- e. Construir itinerários a partir de descrições de viagens ou de relatos de necessidades e intenções.
- f. Sugerir horários para realizar encontros (Ex.: ir ao banco, ver um amigo) consistentes com os requisitos de trabalho, viagem ou outro fim.

8. Horários de trens

- a. Interpretar os horários de trens (Ex.: identificar horários de chegada e partida, paradas e durações).
- b. Elaborar os horários dos trens a partir das descrições das viagens apresentadas.
- c. Selecionar os trens apropriados de acordo com as intenções e necessidades do usuário; elaborar planos de viagens.
- d. Determinar as conseqüências do atraso de um trem em uma dada estação para chegadas/partidas em outros lugares, para conexões com outros trens, etc.

9. Idade e ano de nascimento

- a. Determinar a data de nascimento a partir da idade da pessoa e vice-versa.
- b. Determinar quem é mais novo e quem é mais velho, as idades e datas de nascimento a partir de uma descrição geral da família ou de um grupo.
- c. Relacionar a idade e data de nascimento dos indivíduos com alguns requisitos próprios da idade (Ex.: experiência escolar, carteira de motorista, participação em eleições através do voto, etc).

10. Dinheiro

- a. Estabelecer a quantia de dinheiro necessária para comprar um conjunto de mercadorias (artigos escolares, verduras, alimentos, roupas) a partir de listas de preços e de necessidades apontadas.
- b. Decidir as quantias que serão compradas com o dinheiro disponível e inferir que quantias foram compradas com o dinheiro gasto.
- c. Descobrir erro nas contas. Inferir quanto foi pago a mais ou a menos.
- d. Decidir entre diferentes alternativas na hora de comprar (Ex.: em uma pequena loja nas redondezas ou em uma grande loja na qual os preços são mais acessíveis, mas o gasto com transporte até lá devesse ser considerado).
- e. Determinar as possibilidades de se economizar dinheiro a partir de informações de ganhos e gastos.

11. Informação Tabular

- a. Interpretar informação apresentada em quadros. Ex.: sobre livros (colunas por título, autor, editora, preço, ano da publicação), candidatos a um emprego (colunas por idade, qualificações, empregos anteriores); também escolas, hotéis, etc.
- b. Construir quadros e tabelas a partir de descrições apresentadas.

- c. Fazer opções (Ex.: por uma escola para determinada criança) que melhor satisfaçam certas necessidades.
- d. Fazer generalizações a partir de quadros; testar generalizações contrárias a estas/

12. Distâncias

- a. Determinar as distâncias entre lugares a partir de distâncias entre outros lugares ou a partir da escala de um mapa.
- b. Comparar distâncias e escolher roteiros de viagens em dadas situações.
- c. Construir mapas a partir de distâncias e instruções inferidas de descrições dadas.

13. Regulamentos

- a. Interpretar conjuntos de regras, como as de obtenção e uso de passes escolares, descontos para estudantes viajando de férias, abertura de conta bancária ou obtenção de cartão de biblioteca.
- b. Aplicar regras a casos/situações determinadas, examinar as conseqüências da quebra de um contrato e decidir qual ação tomar em casos específicos.
- c. Identificar problemas/anomalias em regulamentos e apontar emendas aconselháveis.

14. Sistema Postal

- a. Interpretar o número do código de endereçamento postal (CEP) em uma dada descrição, relacionando-o a um mapa de estado, município ou do país.
- b. Inferir a localização geográfica de lugares a partir de números de CEP. Determinar a partir dos números dos códigos postais a distância ou proximidade de diferentes lugares.
- c. Descobrir os códigos postais de lugares específicos a partir da informação geográfica e/ou dos números de outras localidades.
- d. Identificar erros ao escrever os códigos em dadas ocasiões e prever conseqüências para a transmissão dos documentos.
- e. Identificar vantagens ou dificuldades do sistema de código postal e aventar possíveis melhoramentos.
- f. Interpretar o sistema de remessas rápidas dos correios e determinar sua relevância em determinados casos.
- g. Resolver qual a maneira mais rápida de enviar uma carta, dado um conjunto de circunstâncias e o regulamento de remessa via sedex.

15. Mensagens eletrônicas e telegramas

- a. Interpretar mensagens em relação ao seu contexto (Ex.: decidir-se entre duas ou mais interpretações, identificar possíveis mal-entendidos).
- b. Compor mensagens para certos propósitos, considerando o ideal de conciliar economia e clareza.
- c. Descobrir erros produzidos na formatação ou transmissão de mensagens a partir de descrições de eventos/ações.

16. Estórias e diálogos

- a. Ouvir estórias (do tipo detetive) e completá-las com soluções apropriadas.
- b. Ler estórias ou diálogos e responder perguntas de compreensão sobre elas (especialmente do tipo referencial).
- c. Completar ou continuar diálogos, de acordo com as situações dadas.
- d. Identificar inconsistências factuais em relatos narrativos ou descritivos.

17. Classificação

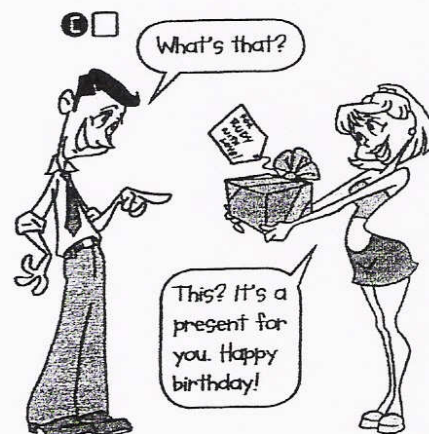
- a. Encontrar itens em desacordo em um dado conjunto de objetos ou lista classificada.
- b. Preparar listas de classificados a partir de um conjunto de itens sem qualquer ordem.
- c. Concluir quais classificações são adequadas a certos propósitos.

18. Dados Pessoais

- a. Separar informações relevantes para uma situação específica no “*curriculum vitae*” de uma pessoa.
- b. Preparar um *curriculum vitae* a partir de descrições pessoais.
- c. Organizar ou re-organizar um *curriculum vitae* para um dado propósito ou público.
- d. Encontrar maneiras de chegar a donos de objetos a partir de informações constantes nos próprios objetos.

C7 How much are those trading cards?

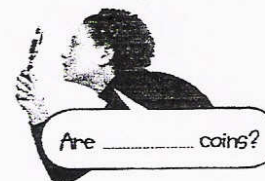
1 | Read and put the pictures in order. Write 1, 2 and 3.



• Now listen and check.

2 | In groups, act out the dialogues.

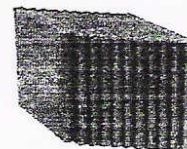
3 | Look at FOCUS 1. Complete with *this*, *that*, *these*, *those*.



• Now listen, check and repeat.

4 | Practise HERE & THERE.

A This is London and that's Paris.



5 Rachel's buying Rick a birthday present. Complete the words.

- | | |
|----------------|----------------|
| a camera | a baseball cap |
| birthday cards | a key ring |
| earrings | a ring |
| a mouse pad | a purse |
| sunglasses | trading cards |
| an umbrella | |

1 a b _____
□ _____

2 sunglasses □ 48.50

3 a c _____
□ 86.80

4 e _____
□ 12.40

5 a r _____
□ 10.70

6 a k _ r _____
□ 8.20

7 a purse □ _____
□ 13.70

8 a mouse pad □ _____

9 t _____
□ 29.90

10 b _____
□ _____ each

11 an umbrella □ 35.25

FOCUS

1. this / that / these / those

	HERE	THERE
SINGULAR	What's this?	What's that?
PLURAL	What are these?	What are those?

2. Prices

How much _____ the camera? _____'s R\$ 86,80.
_____ the sunglasses? _____'re R\$ 48,50.

6 Listen and tick (✓) the object(s) Rachel buys.

- Now listen again and write the missing prices.

7 Complete FOCUS 2 with *is, are, it and they*.

POP UP

urrencies

	£1.00 = one pound
	50 p = fifty pence
	€1.00 = one euro
	50 cents
	US\$1.00 = 1 dollar
	50 cents

6 Practise How much...?

- A - Go to p 65.
- B - Go to p 67.

6 Number in the correct order.

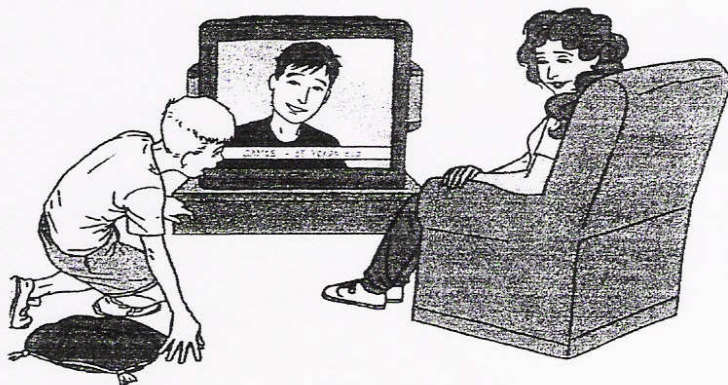
- | | |
|---|---|
| Shop assistant | Customer |
| <input checked="" type="checkbox"/> Here's your change. | <input type="checkbox"/> Ok. Here you are. |
| <input type="checkbox"/> It's 29.90. | <input checked="" type="checkbox"/> It's nice. How much is it? |
| <input type="checkbox"/> Sure. Here you are. | <input type="checkbox"/> Thank you. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Can I help you? | <input type="checkbox"/> Yes. Can I have a look at that baseball cap? |
| <input type="checkbox"/> Thank you. | |

10 In pairs, roleplay a similar dialogue. Take turns.

- A You're the shop assistant.
- B You're the customer.

controlado

C2 Do you like vegetables?



Look at # 4. Complete FOCUS using *do* or *don't*.

Complete with items of food. Make true sentences.

1. I like _____ very much. 😊😊
2. I like _____. 😊
3. I don't like _____ very much. ☹️
4. I don't like _____. ☹️☹️

Listen and tick [✓].

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. What's on TV? | 2. Where's James from? |
| <input type="radio"/> 'Radical sports'. | <input type="radio"/> The UK. |
| <input type="radio"/> 'Nature programme'. | <input type="radio"/> The USA. |
| <input type="radio"/> 'International food'. | <input type="radio"/> Australia. |

WORDZIP 5.

POP UP

chips	French fries
programme	program
tomato	tomato

INTERFACE

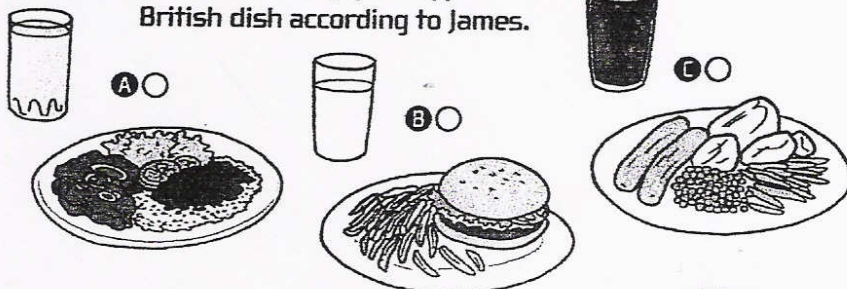
Read the sentences and circle the correct option.

I don't like sausages.
I don't like onions.

We use the *singular / plural* to talk about things generically.

Look at the pictures. Name the items of food you can.

Listen and tick [✓] the typical British dish according to James.



PRONUNCIATION

Do you...?
Do you like meat?

Remember the dialogue. Circle the right option.

1. Do you like *vegetables/onions*?



2. I like *beans/carrots* very much.

3. People in Britain eat *meat/cheese* but I don't like it.

4 | FAMILY (B6)

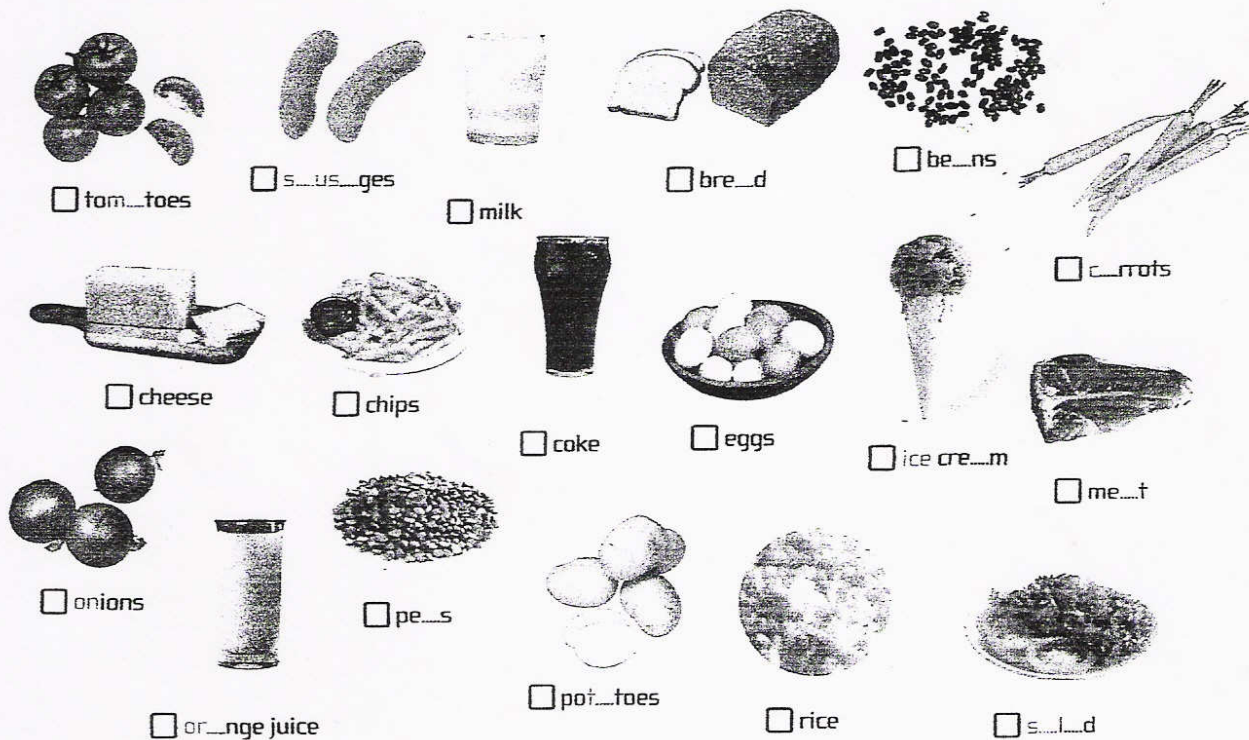
Match the family relations and the pictures.

- brother and sister
- father and daughter
- father and son
- grandfather and granddaughter
- grandmother and grandson
- husband and wife
- mother and daughter
- mother and son



5 | FOOD (C2)

1. Which letter is missing in the words? Write it.
2. Listen to C2.2 and number the items you hear.
3. Which items are vegetables? Write a [V] next to them.



Anexo 6

Questionário no. 1
Perfil do Professor Observado

Prezado Professor,

O presente questionário faz parte de uma pesquisa sobre abordagem comunicativa que desenvolvemos no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Os dados que aqui serão coletados servirão para enriquecer os estudos sobre a supracitada abordagem contemporânea. Assim, a sua participação contribuirá para atingir tal objetivo. Contamos com a sua colaboração e gostaríamos de deixar claro que a sua identidade será preservada.

Nome do professor: _____

Idade –

Sexo –

Cursos na área –

Carga Horária –

Tempo de serviço –

Disciplina que leciona –

Participação
em cursos –

Participação em eventos –

Anexo 7

Questionário no. 2

A Abordagem Comunicativa

Prezado Professor,

O presente questionário faz parte de uma pesquisa sobre abordagem comunicativa que desenvolvemos no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Os dados que aqui serão coletados servirão para enriquecer os estudos sobre a supracitada abordagem contemporânea. Assim, a sua participação contribuirá para atingir tal objetivo. Contamos com a sua colaboração e gostaríamos de deixar claro que a sua identidade será preservada.

1. O que você entende por Abordagem Comunicativa?

2. No seu entender, quais seriam os seus princípios?

3. Você acredita que a sua abordagem seja realmente comunicativa?

Ficha Catalográfica:

O48 Oliveira, Mariany Frechiani Poubel Duarte de.

O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no Distrito Federal / Mariany Frechiani Poubel Duarte de Oliveira ; Maria Luisa Ortiz Alvarez (orientadora). – Brasília, 2006.

90 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

1. Ensino de língua inglesa. 2. abordagem comunicativa. 3. cultura de ensino.
4. professores de língua estrangeira.

I. Alvarez, Maria Luiza Ortiz. II. Título.

CDU 800.732