

MARIELA ZEBIAN BASSETTI

**A GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO PÚBLICO:
IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA VOLTADA
PARA A COMUNICAÇÃO**

São José do Rio Preto
2006

MARIELA ZEBIAN BASSETTI

**A GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO PÚBLICO:
IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA VOLTADA
PARA A COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos, Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Mariza Benedetti

São José do Rio Preto
2006

BANCA EXAMINADORA

Membros titulares

Profª Drª Ana Mariza Benedetti (Orientadora) – UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Profª Drª Ana Clotilde Thomé William – University of Illinois at Urbana – Champaign (USA)

Prof Dr Douglas Altamiro Consolo – UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Membros Suplentes

Dr John Robert Schmitz – UNICAMP – Universidade de Campinas

Drª Maria Helena Vieira Abrahão – UNESP – Campus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 17 de Agosto de 2006

À memória de meu pai,
E àqueles que souberam, com paciência, compreender
minha ausência durante esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar a motivação e paciência necessárias para continuar nos momentos de dificuldades e incertezas.

À professora Ana Mariza não somente pela orientação, paciência, compreensão, mas principalmente pela amizade, dedicação e incentivo.

À professora e aos alunos que me receberam e contribuíram para a boa realização desta pesquisa.

À professora Dr^a Ana Clotilde Thomé William pelas contribuições por ocasião da defesa do mestrado.

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas contribuições no V Seminário de Estudos Lingüísticos, realizado neste instituto em Agosto de 2005.

Aos professores doutores Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira Abrahão pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação e, ao prof Douglas Altamiro Consolo pelas contribuições por ocasião da defesa do mestrado.

Ao Marcelo, pelo carinho e atenção e por compreender minha ausência em muitos momentos.

À minha mãe, avó e minha tia Dalma, pessoas que tanto acreditam e confiam em mim.

À Cíntia, Fábio e Elias pela amizade, incentivo e pelas contribuições com as leituras feitas durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Aos companheiros de pós-graduação: Fernanda, Solange, Érika, Fabrício, Cristiane, Marisa, Marcos e Susi, por compartilharem das mesmas dúvidas e dos mesmos sonhos.

À Mirela, pela amizade e apoio em momentos tão difíceis e pela contribuição para que esta pesquisa se concluísse.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos deste instituto, pelas contribuições para meu crescimento como pesquisadora e pela competência dedicada ao curso.

Aos funcionários do IBILCE, pela presteza e carinho com que prestaram seu apoio.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e a realização deste sonho.

... one cannot really teach language but can only present the conditions under which it will develop spontaneously in the mind in its own way.
(CHOMSKY, 1965, p. 51)

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO - adaptado de Marcuschi (1999)

Aspas duplas ” = ponto de interrogação

(+) = 0,5 segundo

(++) = 1,0 segundo

(+++)= 2,0 segundos

eh

ah

oh

ih

mhm

ahã

... = transcrição parcial

/.../ = eliminação

: = alongamento de vogal

P = professora participante

PPe = professora pesquisadora

A1, A2, A3 = alunos 1, 2, 3 ...

-a- = silabação

(()) = comentários da PPe

[] = sobreposição de vozes

() = dúvidas e suposições

inc. = incompreensível

LISTA DE ABREVIACOES

Língua Inglesa – LI

Língua Estrangeira – LE

Ensino Fundamental – EF

Ensino Médio – EM

Língua-alvo – L-alvo

Língua-materna – L-materna

Segunda Língua – L2

Foco na Forma – FonF

SUMÁRIO

Normas para transcrição	VI
Lista de abreviações	VII
Lista de quadros, gráficos e figuras	XI
Resumo	XIV
Abstract	XV
INTRODUÇÃO.....	256
Delineamento do problema de pesquisa	18
Justificativa	20
Objetivos e perguntas de pesquisa	21
Organização da dissertação.....	22
CAPÍTULO 1: ARCABOUÇO TEÓRICO	24
1.1 Definições essenciais para a pesquisa	25
1.2 As principais abordagens de ensino.....	29
1.2.1 A Abordagem Tradicional	29
1.2.1.1 Método Gramática e Tradução	29
1.2.1.2 Método Audiolingual.....	31
1.2.2 A Abordagem Humanista	32
1.2.3 A Abordagem Comunicativa	33
1.3 Concepções de língua/linguagem e língua estrangeira.....	38
1.4 Concepções de ensino e aprendizagem de línguas.....	40
1.5 Crenças e o ensino da gramática	45
1.6 A gramática e o ensino de língua estrangeira	53
1.6.1 Definições de gramática	55
1.6.2 O papel do material didático no ensino de gramática	60
1.7 O papel das tarefas e das atividades no ensino de gramática	63
1.7.1 Definição de tarefa	63
1.7.2 Definição de atividades	65
1.7.2.1 As atividades dentro da Abordagem Comunicativa	68

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	72
2.1 Natureza da pesquisa	73
2.2 Escolha do contexto.....	73
2.2.1 A escola	74
2.2.2 A sala de aula	75
2.2.3 Os alunos	76
2.2.4 A professora participante.....	76
2.2.5 A professora pesquisadora	77
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	78
2.4 Etapas da pesquisa	83
2.4.1 1ª Etapa – Diagnóstico do contexto.....	83
2.4.2 2ª Etapa – Implementação da proposta pedagógica	84
2.5 Descrição das atividades aplicadas na proposta pedagógica	86
2.6 Procedimentos de análise dos dados	93
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	95
3.1 A abordagem de ensino da professora participante.....	96
3.1.1 Como se caracterizam suas aulas	105
3.1.2 O material didático e o ensino de gramática.....	113
3.1.3 Concepções da professora sobre língua, ensino e aprendizagem.....	119
3.3 As crenças apresentadas pela professora acerca da gramática da LI.....	123
3.3.1 Gramática é tudo em uma língua	124
3.3.2 O aluno deve aprender gramática para poder aprender a língua.....	127
3.4 As crenças apresentadas pelos alunos acerca do ensino da gramática.....	131
3.4.1 A gramática é importante para o ensino e aprendizagem da língua.....	133
3.4.2 A gramática pode ser usada no futuro	134
3.4.3 A gramática é chata, porém importante.....	135
3.5 As expectativas dos alunos acerca das aulas de LI	136
3.6 A reação e a avaliação da professora e de seus alunos à proposta pedagógica de atividades voltadas para a comunicação visando o ensino de gramática em LI.....	142
3.6.1 A prática de ensino da professora no desenvolvimento das atividades propostas	142
3.6.2 A reação e a avaliação dos participantes às atividades aplicadas	146
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	172
4.1 Considerações finais.....	173

4.2 Limitações da pesquisa	177
4.3 Encaminhamentos didático-pedagógicos.....	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
ANEXOS	186
ANEXO A – DIÁRIO DA PESQUISADORA (1ª ETAPA – DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO).....	187
05/05/04 6ª série.....	187
12/05/04 5ª série.....	187
19/05/04 6ª série.....	188
ANEXO B – DIÁRIO DA PESQUISADORA (2ª ETAPA - AULAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA)	190
17/11/04 6ª série.....	190
ANEXO C - DIÁRIO DA PESQUISADORA (AULA MINISTRADA APÓS A PROPOSTA PEDAGÓGICA).....	192
12/05/2005 7ª série.....	192
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA AULA DO DIA 19/05/04 (6ª SÉRIE)	194
ANEXO E – INSTRUMENTOS USADOS COM OS ALUNOS.....	197
Questionário - Alunos	197
Log – Alunos	199
ANEXO F – INSTRUMENTOS USADOS COM A PROFESSORA	200
Entrevista semi-estruturada - Professora.....	200
Log – Professora	202
ANEXO G – ATIVIDADES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	203
Unidade 1	203
Vocabulário Unidade 1.....	203
Text (reading) – Can you sing?	204
Text (writing) – Teen basketball champion.....	204
Bingo – Can.....	205
Unidade 2	206
Vocabulário Unidade 2.....	206
Text (reading) – How old are you?.....	207
Text (writing) – Diary	208
Game – using the numbers	208
Atividade Extra – Song	209

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 01: Principais abordagens de ensino de línguas (Elaborado a partir de Richards e Rodgers, 1986, Celce-Murcia, 1991 e Brown, 1994)	37
Quadro 02: Visões de língua de acordo com Richards e Rodgers (1986)	38
Quadro 03: Concepções de língua, aprendizagem e sala de aula (Adaptado de Tudor, 2001)	42
Quadro 04: Algumas definições de crenças	51
Quadro 05: Crenças dos alunos acerca da utilização de regras gramaticais	52
Quadro 06: Definição de gramática segundo Possenti (1996)	55
Figura 01: Dimensões da gramática segundo Larsen-Freeman (2003)	58
Quadro 07: Classificação dos tipos de gramática segundo Larsen-Freeman (2003, p.24)	59
Quadro 08: Textos utilizados na sessão de discussão dos construtos teóricos com a professora participante	81
Quadro 09: As etapas da pesquisa	86
Quadro 10: Unidade 1	88
Quadro 11: Atividade 1	88
Quadro 12: Atividade 2	89
Quadro 13: Atividade 3	89
Quadro 14: Atividade 4	89
Quadro 15: Unidade 2	90
Quadro 16: Atividade 1	90
Quadro 17: Atividade 2	91
Quadro 18: Atividade 3	91
Quadro 19: Atividade 4	91
Quadro 20: Atividade 5	91

Quadro 21: Atividade 6	92
Quadro 22: Divisão das atividades da proposta por aula	92
Quadro 23: Exercício aplicado pela professora (1)	97
Quadro 24: Exercício aplicado pela professora (2)	99
Quadro 25: Exercício aplicado pela professora (3)	99
Quadro 26: Texto sobre as estações do ano	108
Quadro 27: Música sobre as estações do ano	108
Quadro 28: Exercícios aplicados pela professora (4)	110
Quadro 29: Exercícios aplicados pela professora (5)	112
Quadro 30: Exercícios aplicados pela professora (6)	112
Quadro 31: Exercícios de revisão	124
Quadro 32: O interesse dos alunos pela LI	125
Quadro 33: Exercícios aplicados pela professora sobre <i>Simple Past</i>	129
Quadro 34: As crenças da professora acerca da gramática da LI	130
Quadro 35: O que os alunos pensam das aulas de gramática	132
Quadro 36: Respostas dos alunos quanto às crenças acerca do ensino da gramática da LI (1)	133
Quadro 37: Respostas dos alunos quanto às crenças acerca do ensino da gramática da LI (2)	134
Quadro 38: Respostas dos alunos quanto às crenças acerca do ensino da gramática da LI (3)	135
Quadro 39: O interesse dos alunos pela LI	136
Gráfico 1: classificação das habilidades por preferência dos alunos	137
Quadro 40: O que os alunos gostariam que fosse diferente nas aulas de LI	138
Quadro 41: Atividades de preferência dos alunos nas aulas de LI	139

Quadro 42: Preferência dos alunos quanto ao uso do material didático	140
Quadro 43: Reação dos alunos às atividades	148
Quadro 44: Reação da professora às atividades	149
Quadro 45: reação dos alunos às atividades	150
Quadro 46: a reação e avaliação dos participantes à proposta – pontos positivos	169
Quadro 47: a reação e avaliação dos participantes à proposta – pontos negativos	170

RESUMO

Este trabalho, de caráter etnográfico com características de intervenção, teve o objetivo de observar como se dá a prática de ensino da gramática de uma professora de LI em um contexto de escola Municipal de EF e, com base na análise do modo de ensinar gramática dessa professora, buscou-se apontar os pressupostos e crenças que norteiam sua prática (utilizando como referência, autores como PAJARES, 1992; BROWN, 1994; RICHARDS e LOCKHART, 1994; WOODS, 1996). Partindo desse levantamento, foi observada ainda sua reação e a de seus alunos a uma proposta de ensino de gramática por meio de atividades voltadas para a comunicação. A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira teve o objetivo de caracterizar o contexto, os participantes e mapear suas expectativas acerca das aulas de LI, assim como suas crenças acerca do ensino da gramática pedagógica da LI. Na segunda etapa, aplicou-se a proposta pedagógica e observou-se a reação dos participantes e sua avaliação à tal proposta. Para tanto, os principais procedimentos utilizados foram o diário de pesquisa produzido pela pesquisadora, entrevista semi-estruturada, questionários, gravações das aulas em áudio e vídeo, sessão de discussão (sobre os construtos teóricos), *logs* e sessões de visionamento. A análise dos dados sugeriu que as crenças da professora expressam um ensino com tendências tradicionais, calcado em suas experiências pessoais anteriores e influenciadoras diretas das crenças dos alunos acerca do tópico abordado (a gramática da LI). Além disso, ao analisar-se a reação e a avaliação dos participantes à proposta, observou-se uma nítida importância do livro didático neste contexto sob investigação e embora houvesse certo receio no uso de uma nova abordagem, a professora participante apresentou indícios de reflexão e preocupação com questões concernentes a sua prática de ensino e seu aperfeiçoamento profissional.

Palavras-chave: crenças, gramática da LI, atividades, escola pública

ABSTRACT

This research study has an ethnographical character with characteristics of intervention. It aimed at observing how an English teacher teaches the English grammar in a Municipal school. Based on the analysis of this teacher's grammar teaching practice, this study tried to point out the assumptions and beliefs that guide such practice (using as reference, authors such as PAJARES, 1992; BROWN, 1994; RICHARDS and LOCKHART, 1994; WOODS, 1996). From this information, both the teacher's and her students' reactions to a proposal of grammar teaching through communicative activities were observed. The research was had two phases. The first aimed at characterizing the context and the participants, and mapping their expectations concerning the English language classes, as well as their beliefs concerning the teaching of the English pedagogical grammar. In the second phase, the pedagogical proposal was applied and the participants' reactions and evaluation to such proposal were observed. For doing so, the main procedures used for data collection were the research diary written by the researcher, a semi-structured interview, questionnaires, audio and video recordings, discussion session (about theory), logs and viewing sessions. The analysis of the data suggested that the teacher's beliefs express a way of teaching with traditional tendencies, based on her previous personal experiences and influencing directly the students' beliefs concerning the topic under study (the English language grammar). Moreover, when analyzing the participants' reactions and evaluation of the proposal, a clear importance of the course book was observed and although there was a certain fear in the use of a new approach, the participant teacher showed evidences of reflection and preoccupation with matters concerning her teaching practice and her professional improvement.

Keywords: beliefs, English language grammar, activities, public school

INTRODUÇÃO

Por muitas décadas, as concepções de ensino e a aprendizagem de línguas têm experimentado modificações significativas. Historicamente, o ensino de gramática tem ocupado lugar de destaque. Durante muito tempo, ele foi visto como sinônimo de ensino de línguas, uma vez que muitos professores acreditavam que ensinar uma língua estrangeira se resumia a ensinar a gramática dessa língua.

Essa crença acompanha a trajetória dos professores cuja formação é calcada em princípios tradicionais de ensino. Por essa razão e, na tentativa de implementar conceitos mais atuais que possam contribuir para uma melhor atuação dos envolvidos, eles têm sido alvo de inúmeras pesquisas que investigam as características do contexto no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem da gramática.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de desmistificar esse conceito de gramática e buscar melhorias no ensino de línguas. Enquadra-se na perspectiva interpretativista, que se preocupa com o contexto social no qual os participantes estão inseridos; apresenta caráter etnográfico, voltado para a sala de aula, sendo os registros analisados sob o ponto de vista do pesquisador, bem como o dos participantes envolvidos - a professora e os alunos.

Além disso, pode-se enquadrar esta pesquisa na teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky (1978), para a qual as crianças nascem em um mundo social e a aprendizagem ocorre através da interação com outras pessoas. Desde o nosso nascimento, interagimos com os outros no dia-a-dia e, através dessa interação, construímos um mundo significativo ao nosso redor. Por esse motivo, devemos ver o interacionismo social como uma teoria presente também na Abordagem Comunicativa, quando essa propõe que aprendemos uma língua através de seu uso ao interagirmos com outras pessoas.

Tendo por base a perspectiva de Vygotsky (1978) apresentada acima, buscou-se desenvolver este trabalho de modo que o contexto sob observação fosse a fonte de dados para

a elaboração e aplicação de uma proposta de trabalho com o objetivo de observar a reação dos participantes a atividades voltadas para a comunicação visando o ensino de gramática pedagógica¹ da Língua Inglesa (LI).

A importância deste trabalho está em trazer subsídios para a resposta a um antigo questionamento sobre como a gramática pode ser usada para a comunicação, visto que, em muitos casos, a necessidade de seu ensino se faz presente em sala de aula devido ao fato, segundo Widdowson (1990), de que as abordagens que pregam o ensino indutivo de gramática causarem certa desorientação nos alunos, que acabam vendo no ensino das regras um caminho para guiá-los na aprendizagem da língua-alvo.

Além disso, esta pesquisa busca colaborar para um aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos e, conseqüentemente, contribuir para o enriquecimento da área de Lingüística Aplicada.

Delineamento do problema de pesquisa

Os trabalhos realizados na área das práticas escolares e formação de professores nos levam a refletir e analisar situações atuais, até mesmo do nosso próprio dia-a-dia; analisar a situação das instituições públicas de ensino quando comparadas às instituições particulares e a nossa principal preocupação, o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), em especial da LI.

Um dos fatores que me levou a este estudo foi minha experiência como professora de LI e de Prática de Ensino de LE (em nível superior) em uma instituição particular, na qual percebi o quanto a formação de minhas alunas, futuras professoras, era importante e deveria ser conduzida de maneira consciente.

¹ Gramática pedagógica, de acordo com a classificação de Possenti (1996 p.63) e Larsen-Freeman (2003 p.24), significa: regras que o professor ensina e que os alunos devem aprender.

Notei, ainda, que o contato com diferentes teorias de ensino, com as diferentes abordagens e, por extensão, as diferentes metodologias, fazia com que o comportamento das alunas fosse diferente quando em sala de aula. Elas se tornavam mais receptivas a mudanças e buscavam algo novo, atualizando seus conhecimentos sempre que possível.

Minha experiência em sala de aula revelou, nesse ponto, que as alunas apresentavam certas concepções que interferiam em sua prática de ensino e, especialmente de ensino de gramática, o que me chamou a atenção e, por isso, busquei investigar tais concepções, direcionando o trabalho para o estudo das crenças que norteiam a prática de ensino do professor.

Decidi, enfocar esta proposta de estudo no caso específico de ensino de gramática em um contexto de sala de aula de Ensino Fundamental (EF) em uma Instituição Municipal, não correndo o risco, assim, de me deparar com um tipo de ensino que focalizasse o vestibular e utilizasse técnicas próprias do ensino de Inglês Instrumental.

Como consequência da análise de tais crenças, e não desejando uma pesquisa simplesmente diagnóstica, busquei implementar uma proposta pedagógica que influísse na prática de ensino de gramática da professora, por meio do desenvolvimento de atividades que causassem certo “desconforto” nos participantes para, assim, observar sua reação a tal proposta.

Acredito que haja várias possibilidades de ensino que dependerão da percepção da professora sobre as características e as variáveis apresentadas pelo contexto em que atua. Do ponto de vista pedagógico, acredito ser possível implementar um modelo de ensino combinando teorias e propostas mais práticas, principalmente em um contexto heterogêneo no qual este trabalho foi desenvolvido.

Justificativa

Para alguns autores, como Richards (1985), Ur (1988), Nunan (1989) e Larsen-Freeman (1997), o ensino da Gramática da Forma como ocorria nos chamados Métodos Tradicionais deveria ser modificado na Abordagem Comunicativa. O processo de ensino e aprendizagem teria seu foco na produção de significados e não apenas nas estruturas da língua-alvo (L-alvo).

Larsen-Freeman (1997), Seedhouse (1997) e Nunan (1998) afirmam que a gramática da LI deve ser inserida no ensino de uma LE, mas essa não deve ser o foco central do processo de produção de significados e deve atender aos interesses e necessidades dos alunos. Para esses autores, a explicação de regras gramaticais tem como função evitar o desperdício de tempo por parte do professor.

Além disso, há um novo papel para a gramática em uma Abordagem Comunicativa. Seu ensino deveria voltar-se para a criação de oportunidades de negociar a comunicação e o significado e, dessa forma, tornar-se uma prática socialmente motivada (de acordo com a “posição de interface fraca” de Fotos e Ellis, 1991)².

Os autores defendem que o professor precisa ter em mente as inovações a respeito do ensino de gramática, assim como da área de ensino e aprendizagem de línguas, pois não se pode conceber que a prática pedagógica atual continue voltada para um modelo, como o estruturalista, que já provou ser ineficiente em alguns aspectos.

Partindo desse princípio, alguns trabalhos realizados nessa área focalizando o ensino e aprendizagem de gramática merecem destaque: o trabalho de Santos (2001), que examinou a presença da gramática no ensino e aprendizagem de LE no Ensino Médio (EM) e sua relação com outros fatores pertinentes; Madeira (2003), que promove uma reflexão sobre a retomada

² Ver página 54.

do trabalho com a forma dentro da Abordagem Comunicativa atual; o de Pinto (2004), que trabalhou com desvios formais que ocorrem na fala de alunos de um curso de Letras e com o conjunto de crenças que tanto os alunos quanto os professores apresentam em relação ao ensino e aprendizagem de gramática, realizando intervenções para tratar tais desvios; e também o trabalho de Dutra e Mello (2004), que privilegia questões envolvendo o ensino e aprendizagem de LE em sala de aula, a interação, o ensino de gramática e a reflexão dos professores envolvidos nesse processo.

A pesquisa que proponho apresenta um contexto e um enfoque diferentes daqueles das pesquisas citadas acima. Nesta, trabalha-se em um contexto de escola pública de Ensino Fundamental e o foco recai sobre a Gramática Pedagógica da LI, o que a torna importante e necessária por buscar promover reflexões acerca do tema tratado, beneficiando tanto os envolvidos, quanto à comunidade de LI e promovendo ainda o enriquecimento da área de Linguística Aplicada.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo deste trabalho é observar como se dá o ensino de gramática na prática de uma professora de LI em um contexto de escola Municipal de EF e, com base na análise do modo de ensinar gramática dessa professora, busca-se apontar os pressupostos e crenças que norteiam sua prática, pois se parte da premissa de que aquilo que o professor acredita, norteia e influencia seu modo de agir em sala de aula (TUDOR, 2001). Acredita-se ainda que a formação desse professor é responsável por grande parte de seu modo de pensar e, conseqüentemente, de agir.

Além disso, as crenças dos alunos a respeito da gramática da L.I. também serão observadas, para que, partindo desse levantamento, se observe sua reação, assim como a da

professora, a uma proposta de ensino de gramática por meio de atividades voltadas para a comunicação, chamadas de pré-comunicativas³ por Littlewood (1981). Essa estratégia se torna válida para a busca de inovação no ensino de línguas, haja vista a existência de muitas discussões e controvérsias entre teóricos da área, alguns deles defendendo o ensino de gramática e focalizando-o de um ponto de vista estrutural, outros interessados em ensinar através da produção de significados e visando os interesses e necessidades dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 1997; SEEDHOUSE, 1997; NUNAN, 1998).

Para tanto, esta investigação orientou-se pelas seguintes **perguntas de pesquisa**:

1) Que crenças e concepções sobre ensino da gramática em aulas de Língua Inglesa são expressas por uma professora de escola pública e por seus alunos?

2) Como a professora e seus alunos reagem e avaliam uma proposta de atividades voltadas para a comunicação visando o ensino de gramática em Língua Inglesa?

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco partes, a saber: Introdução, Arcabouço Teórico, Metodologia de Investigação, Análise dos Dados e Considerações Finais e Encaminhamentos.

No capítulo 1, intitulado Arcabouço Teórico, fundamenta-se a pesquisa, trabalhando com algumas definições essenciais como, por exemplo, método, metodologia, abordagem e técnica, além de tratar das principais abordagens de ensino e suas concepções de língua, língua estrangeira e ensino e aprendizagem; das crenças focalizando o ensino da gramática; apresentando ainda um subitem contendo definições de gramática e o uso de tarefas, atividades e material didático para o seu ensino.

³ Ver página 70.

O segundo capítulo, intitulado Metodologia da Pesquisa, apresenta a natureza e o contexto de pesquisa; os participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados; além das etapas de desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado Análise dos Dados, partindo dos princípios revisados nos capítulos anteriores, são discutidos os dados coletados, com o objetivo de responder as perguntas direcionadoras deste trabalho.

No último capítulo, intitulado Considerações Finais e Encaminhamentos, são levantadas considerações pertinentes aos pontos de interesse desta pesquisa, com suas contribuições para a área de ensino e aprendizagem de LE e suas limitações, apresentando sugestões para futuras pesquisas dentro do mesmo escopo.

A seguir, o primeiro capítulo trará o embasamento teórico que servirá de respaldo à análise dos dados e às considerações deste trabalho.

CAPÍTULO 1: ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentadas algumas definições essenciais para o desenvolvimento desta seção, tais como a definição de abordagem, de método e técnica, vocábulos utilizados com frequência no corpo do texto. Em seguida, é traçado um panorama das três principais abordagens de ensino e suas concepções de língua, ensino e aprendizagem, em cada uma delas, além da ênfase no ensino da gramática dentro de cada abordagem, trazendo o ponto de vista de vários autores. As crenças acerca do ensino da gramática também são tratadas em uma seção destacada.

Por fim, são apresentadas diferentes definições de gramática, assim como de tarefas e atividades, além de reflexões sobre o uso de material didático para o ensino de línguas, que servirão de respaldo para a implementação da proposta deste trabalho.

Para tanto, são utilizadas as formulações de autores como Allen (2002), Almeida Filho (1993, 1997; 2005), Brown (1994), Cardoso (2004), Castro (2002), Celce-Murcia (1991), Crookes e Chaudron (1991), Foto e Ellis (1991), Kern (1995), Littlewood (1981), Long (1985), Larsen-Freeman (1986 e 2003), Nespôr (1987), Nunan (1989, 1999), Omaggio (1986), Pajares (1992), Possenti (1996), Prabhu (1995), Richards e Lockhart (1994), Richards e Rodgers (1986), Tudor (2001), Ur (1988), Willis (1996), Woods (1996), dentre outros.

1.1 Definições essenciais para a pesquisa

De acordo com Almeida Filho (1997), o conceito de abordagem é muitas vezes confundido com o conceito de método. Por esse motivo, antes de tentar situar a gramática dentro do que é conhecido como abordagem, torna-se necessário esclarecer alguns conceitos básicos como, por exemplo, método, metodologia, abordagem e técnica.

Segundo Anthony (1963 *apud* Richards e Rodgers, 1986, p. 15), abordagem é “um conjunto de suposições correlativas que lidam com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado”⁴.

Celce-Murcia (1991, p. 05) também adota as formulações de Anthony (1963) para sua definição de abordagem e a apresenta como “algo que reflete um certo modelo ou paradigma de pesquisa – uma teoria”⁵, o que Brown (1994, p. 74) concebe como “o racional teórico que subjaz tudo que se faz em sala de aula”⁶. Além disso, a abordagem é inspirada pela interconexão de leituras, observações, discussões e ensino, ela muda de acordo com novas experiências em seu próprio aprendizado e ensino.

Tal definição é ampliada por Almeida Filho (2005, p. 78) que a concebe como “conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”, é a força que orienta o trabalho do professor. Por isso, para o autor é importante que se discuta o conceito de abordagem, visto que se trata de um influenciador e norteador do processo de ensino de uma L-alvo.

É possível observar a semelhança das definições apresentadas no que diz respeito ao papel da abordagem nas aulas do professor; pois, é por meio da interação entre a abordagem e a prática de ensino do professor que o ensino se torna dinâmico. Tendo em vista essas definições e tomando essa posição como norteadora deste trabalho, decidiu-se adotar as formulações de Almeida Filho (2005) sobre abordagem para conduzir esta pesquisa.

No concernente a método, deve-se ressaltar a existência na literatura de questões terminológicas que causam controvérsia em muitas situações. Para Richards e Rodgers (1986, p. 15), método é visto como “a inter-relação entre teoria e prática”, responsável pela

⁴ An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. (...) It describes the nature of the subject matter to be taught (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 15).

⁵ An approach is something that reflects a certain model or research paradigm – a theory (ANTHONY, 1963 *apud* CELCE-MURCIA, 1991, p. 05).

⁶ (...) the theoretical rationale that underlies everything that you do in the classroom (BROWN, 1994, p. 74).

apresentação ordenada do material de línguas no qual nenhuma parte deve se contradizer, e por isso deve ser baseado na abordagem selecionada. Portanto, entende-se que a abordagem é o pano de fundo para os procedimentos adotados em sala de aula, extremamente relevantes para a investigação de qualquer ponto que diga respeito à sala de aula.

Segundo Prahbu (1995), o termo método é usado no sentido de expressar o conjunto de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula, assim como no processo de adoção de teorias, de crenças ou até mesmo de conceitos plausíveis que informam tais atividades. O autor ainda defende que é necessário que o professor, além da escolha do método, compreenda o que acontece no seu próprio ensino. Ele fala do sentido de coerência criado nos professores a respeito das explicações acerca do que fazem ao ensinar, o que ele chamou de “senso de plausibilidade”.

Outro termo merecedor de destaque, muitas vezes erroneamente tratado por método, é “metodologia”, definido por Brown (1994, p. 51) como “o estudo de práticas pedagógicas em geral (incluindo suportes teóricos e pesquisa relacionada). Qualquer consideração envolvendo o ‘como ensinar’ é metodológica”⁷.

As distinções entre os termos *método* e *metodologia* apresentados acima representam pouca relevância para este trabalho, que utilizará metodologia com referência aos procedimentos adotados em sala de aula pelo professor a fim de desenvolver a abordagem defendida por ele e que deve, portanto, ser coerente com a mesma.

Além disso, o termo técnica, encontra-se relacionado aos anteriores e mostra-se como o mais específico, dependendo da escolha dos mesmos para ser aplicada. Para conceituar técnica será adotada, neste trabalho, a formulação de Celce-Murcia (1991, p. 05), para quem o conceito define-se como “um recurso de sala de aula ou atividade”, uma definição simples

⁷ Methodology: The study of pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research). Whatever considerations are involved in “how to teach” are methodological (BROWN, 1994, p. 51).

também compartilhada por Richards e Rodgers (1986). Apesar de simples, vale o esclarecimento, pois pode haver confusão com o termo método, definido anteriormente.

A preocupação com as metodologias utilizadas em sala de aula surge ao longo da história do ensino de línguas, na qual se procurava o melhor método ou uma abordagem que fosse adequada. Estes conceitos encontram-se ligados a processos históricos e sociais que são refletidos no ensino de línguas, os quais se baseiam cada um em uma determinada visão de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, de técnica e de materiais, que se enquadram em uma abordagem.

Ao longo da história de ensino de línguas, muitas abordagens e métodos vêm sendo desenvolvidos e utilizados, alguns conseguindo maior destaque que os outros e, por fim, três grandes abordagens são propostas, conforme Larsen-Freeman (1986): a Tradicional, a Humanista e a Comunicativa. A autora atesta que as duas últimas não devem ser vistas como opostas, mas, sim como possíveis de serem combinadas.

A Abordagem Tradicional evoca a ênfase em regras gramaticais da língua, a Abordagem Humanista considera que os aspectos afetivos são mais importantes que os cognitivos na aprendizagem. Dependendo do método, o foco na forma é maior ou menor. Já a Abordagem Comunicativa, em destaque atualmente, tem como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo a proficiência em leitura e o uso com fins comunicativos da LE.

Essas características são apresentadas nas próximas seções, pois servirão como base para o desenvolvimento da investigação, tendo em vista a demanda apresentada pelos dados coletados, voltados especificamente para a gramática, o foco deste estudo.

1.2 As principais abordagens de ensino

Esta seção trará diferentes posicionamentos sobre a presença da gramática no ensino e aprendizagem de línguas, buscando compreender como ela é vista dentro de cada abordagem de ensino e como as ações são conduzidas de acordo com as distintas concepções de língua, linguagem e LE.

1.2.1 A Abordagem Tradicional

Desde o século 18 até o início deste século, a abordagem predominante se baseou principalmente em tradução e gramática. Procedimentos nela baseados podem ser notados ainda hoje na prática de muitos professores. Nessa abordagem, conhecida como Tradicional, encontram-se métodos que expressam seus princípios mais importantes, entre eles, o fato de desenvolverem no aluno a competência lingüística. Os que mais se destacam são: o Método Gramática e Tradução e o Método Audiolingual.

1.2.1.1 Método Gramática e Tradução

Neste método, acreditava-se que ao estudar a gramática da L-alvo, os alunos buscariam aproximações com a gramática de sua L-materna, o que os ajudaria a escrever e a falar melhor na L-alvo estudada (LARSEN-FREEMAN, 1986). Além disso, o estudo da língua visava à leitura de textos clássicos, de literatura, sem o objetivo de se comunicar na L-alvo. O interesse real era traduzir e conseguir precisão gramatical, por isso, desenvolvia-se principalmente a leitura e a escrita.

Segundo Omaggio (1986), Richards e Rodgers (1986), Celce-Murcia (1991) e Amadeu Sabino (1994), nesse método exige-se pouco do professor, não é necessária muita especialização, visto que regras gramaticais e traduções são fáceis de serem manipuladas. Os alunos aprendem sobre a forma da L-alvo, as explicações de regras gramaticais são explícitas e pede-se que os alunos as memorizem, além de aprenderem outros paradigmas gramaticais, tais como conjugações verbais que devem ser aplicadas posteriormente, após a apresentação de exemplos oferecidos pelo professor.

Há pouca iniciativa dos alunos e quase nenhuma interação aluno-aluno, a instrução é dada na L-materna, o vocabulário é selecionado a partir de textos estudados e, muitas vezes, listas de palavras são apresentadas para serem memorizadas. Além disso, as atividades aplicadas são basicamente leituras de textos e apresentações de vocabulário e da gramática para em seguida serem feitos exercícios escritos para aplicação das regras aprendidas ou traduções. O professor controla todo o processo e pouca atenção é dada aos exercícios de compreensão oral e à fala.

De acordo com Omaggio (1986), a lição não é contextualizada e personalizada em relação à vida dos alunos, não há interação de grupos ou duplas ou preocupação com a cultura. A sala de aula é vista como um ambiente de aprendizado controlado, com o propósito de fazer com que os alunos aprendam a língua de uma forma estruturada. O método tem papel central nesta visão, pois é através dele que se planeja o aprendizado, ele fornece a estrutura de trabalho e prática com a L-alvo para os alunos. O papel do professor é importante, mas é um papel mediado pelo método, é ele quem manipula os procedimentos de ensino e aprendizagem e orienta os alunos na direção correta (TUDOR, 2001).

1.2.1.2 Método Audiolingual

Surgido a partir das necessidades de guerra em que os soldados necessitavam saber sobre as línguas tanto de seus aliados quanto de seus inimigos, o método Audiolingual era, antes da década de 50, conhecido como “The Army Method”.

Apresenta como característica principal uma grande quantidade de atividades orais, visando a pronúncia e o modelo de exercícios de repetição. É firmemente calcado em teorias da Lingüística e da Psicolingüística. Nele, o material é apresentado em forma de diálogos. Há uso de mímica, memorização de frases e exercícios de repetição, que acreditavam ser essenciais para se alcançar a habilidade comunicativa.

Há pouca ou nenhuma explicação gramatical. Esta é feita de maneira indutiva e por meio de analogias e, o vocabulário se apresenta estritamente limitado e aprendido no contexto.

Existe ainda um uso excessivo de material de áudio, laboratórios de línguas e recursos visuais. Além disso, é dada importância à pronúncia e é permitido pouco ou nenhum uso da L-materna pelo professor.

No que diz respeito ao tratamento do erro, há esforço em fazer com que os alunos não os cometam em suas produções e as respostas de sucesso são reforçadas.

Existe uma tendência em se manipular a língua e não se levar em consideração o conteúdo (BROWN, 1994). Este método também não depende de professores realmente proficientes na LE, mas de instrutores para treinar os alunos a ouvir, falar, ler e escrever.

1.2.2 A Abordagem Humanista

Em um período de transição entre as abordagens Tradicional e a Humanista, tem-se a chamada abordagem Cognitiva de ensino. Surgida por volta dos anos 60 na Psicologia, essa teoria enfatiza o papel da mente em ativamente adquirir novos conhecimentos. Oposta à doutrina behaviorista, não era limitada à investigação empírica, o aprendizado deveria ser significativo e relativo à estrutura cognitiva do indivíduo, tornando-se parte de seu entendimento de mundo.

Nesta época, tanto para os psicólogos cognitivos, quanto para os lingüistas gerativo-transformacionais a língua era vista como comportamento governado por regras, por meio das quais uma variedade infinita de frases poderia ser gerada e entendida (OMAGGIO, 1986).

Como reação a abordagem Cognitiva e a esses novos pensamentos, surgiu a abordagem Humanista, que pode ser entendida como ainda fazendo parte desse período de transição entre a Abordagem Tradicional e a Comunicativa, porém, já apresentando algumas características dessa última.

De acordo com Omaggio (1986), essa abordagem enfatiza o papel do domínio afetivo na produção do aprendizado cognitivo, o indivíduo é entendido e ajudado em suas realizações e objetivos pessoais, além disso, o professor é visto como um facilitador do processo e não como detentor do saber absoluto.

As técnicas utilizadas tentam reduzir a ansiedade do grupo a um mínimo e promover a expressão de idéias livres e também de sentimentos. Os alunos tornam-se responsáveis por seu próprio aprendizado, devendo prestar atenção e interagir em sala de aula, seja em pares ou em duplas. O respeito com os indivíduos é realçado e a atmosfera de sala de aula é mais importante do que os materiais e métodos aplicados.

Além disso, é dada atenção à precisão gramatical, embora a gramática não seja explicitamente aprendida, mas, sim, adquirida pelo contexto e pelo uso, como acontece nos métodos Silencioso e Resposta Física Total. Já nos métodos Comunitário e Sugestopédia, a comunicação significativa é enfatizada e o aprendizado de uma nova língua é visto como uma experiência de auto-realização, características essas que já apresentam traços do que é proposto na Abordagem Comunicativa que surge a seguir.

1.2.3 A Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa é definida não como um conjunto de técnicas ou um modelo de planejamento a ser adotado, mas de princípios mais amplos que focalizam o processo e as maneiras de como se aprendem e até mesmo de como se ensinam línguas (ALMEIDA FILHO, 2005).

Essa concepção permitiu uma visão crítica dos modelos e tipos de experiências aplicados na década passada que não promoviam um completo engajamento no processo de aprendizagem pelo aluno, assim como não se garantia que o insumo fornecido pelo professor fosse compreensível. O ensino comunicativo de línguas surgiu como forma de reação à abordagem anterior, que se ancorava no fornecimento de estruturas formais e regras da língua.

Uma preocupação de como os elementos gramático-estruturais seriam combinados dentro de um evento de fala, de comunicação, passou a existir, levando em conta os papéis sociais, os contextos e os indivíduos envolvidos e seu grau de relacionamento, o que se tornou o ponto chave da Abordagem Comunicativa.

Nessa abordagem, as estruturas lingüísticas e o vocabulário são importantes, porém se apenas esses forem ensinados, os alunos não serão preparados adequadamente para a

comunicação, eles conhecerão as regras da língua (*usage*), mas não saberão como utilizá-las (*use*) (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Nos princípios dessa abordagem, a língua deve ser usada com o propósito de fazer com que o falante tenha consciência de que deverá fazer escolhas para adequar sua fala a situações específicas, negociando significados. A gramática e o vocabulário aprendidos pelos alunos provêm da função, da situação e dos papéis dos envolvidos. As funções linguísticas recebem maior ênfase do que as formas, não se falando em regras gramaticais explícitas, mas, sim, em expressão de significados, visto que as estruturas refletem seus usos funcionais e comunicativos. O ensino é centrado no aluno e o professor é apenas um facilitador do processo, agindo como um monitor.

Busca-se trabalhar as 4 (quatro) habilidades, sendo que a interação é enfatizada não apenas por meio da fala, mas também da escrita. A L-materna está sempre em contato com a LE em um contexto político-cultural e, por esse motivo, muitas vezes, ocorrem conflitos inconscientes entre elas devido ao fato de os alunos muitas vezes buscarem um significado em sua L-materna para termos usados na LE (ALMEIDA FILHO 1993). Além disso, a aula deve ser dada na L-alvo e, não se avalia apenas a precisão, mas também a fluência do aluno, caso em que os erros são mais tolerados por fazerem parte do desenvolvimento do indivíduo.

A sala de aula é um lugar para a comunicação, portanto, é vista como um local para preparar o aluno para a utilização da língua no mundo real (LARSEN-FREEMAN, 1986). Além disso, as atividades nessa abordagem trabalham sempre em torno do real, conduzindo o aluno ao uso da língua autêntica, sendo sempre interativas, promovendo trabalhos em grupos ou duplas, incluindo conversações, sessões de discussão, diálogos, encenações, simulações e debates (RICHARDS e RODGERS, 1986). O uso de material autêntico é desejável⁸.

⁸ Entendido aqui como aquele material que não foi produzido com a finalidade específica de ensino de línguas.

Para se trabalhar com essa abordagem, é necessário que o professor esteja bem preparado, com uma formação ampla e capaz de conduzir o processo de ensino e aprendizagem com domínio da L-alvo e seu uso constante, o que não é tão necessário em abordagens mais tradicionais.

Segundo Pires (1997), nessa abordagem, a instrução gramatical deve ser vista como um instrumento e deve ser contextualizada.

Vale destacar aqui uma distinção básica que se faz no ensino de gramática e que diz respeito ao ensino de modo indutivo e dedutivo. No ensino dedutivo, como ocorre na Abordagem Tradicional, as regras são ensinadas aos alunos, assim como algumas informações sobre a língua, enquanto no ensino indutivo, como ocorre na Abordagem Comunicativa, não se ensinam regras diretamente aos alunos, mas deixa-se que os alunos as induzam através do uso da língua, dentro da Abordagem Comunicativa, isto é conhecido como “posição de interface fraca”, na qual se enfatiza a importância de proporcionar aos alunos oportunidades para usarem a L2 com o objetivo de se comunicarem. Em contrapartida, existe a “posição de interface forte”, que diz que a língua é adquirida por meio da comunicação, dando-se maior ênfase às experiências do que à forma da língua, não apenas se ativando um conhecimento já existente, mas estimulando o desenvolvimento de novos conhecimentos (FOTO e ELLIS 1991; BARBIRATO, 1999).

Partindo da reflexão sobre a “posição de interface fraca” na Abordagem Comunicativa, Celce-Murcia (1991) e Larsen-Freeman (2003) concordam em dizer que a gramática tem três dimensões: forma, função e significado. Esses planos interagem e o professor deve selecionar qual delas irá usar em determinados momentos e adequadamente.

A concepção que se tem atualmente é a de que a gramática não deve ser abolida do ensino de línguas, mas que compartilhe seu espaço com as habilidades a serem desenvolvidas,

tais como a leitura, a escrita e a fala, munidos de significado e com um propósito para os envolvidos (POSSENTI, 1996; LARSEN-FREEMAN, 2003).

Esses aspectos nada mais são do que habilidades com as quais a habilidade gramatical deveria integrar-se para determinarem o que os alunos podem fazer em determinado nível de proficiência, não é o caso de quanto mais gramática, mais proficiente, segundo Richards (1985).

Observa-se, assim, que com o passar do tempo, os conceitos foram sendo modificados e adaptados à realidade da época. Atualmente, dá-se um uso eclético⁹ de metodologias para o ensino e aprendizagem de LI em virtude, muitas vezes, da falta de conhecimento teórico sobre as abordagens de ensino.

A Abordagem Comunicativa perdura nas idéias de professores e estudiosos; porém, na prática, muito ainda se observa das abordagens anteriores sendo aplicadas em sala de aula. Este fato leva à conclusão de que a Abordagem Comunicativa apresenta ainda grande lacuna para modificações na situação real de ensino de línguas, devido a sua difícil implementação e demanda de conhecimento teórico e proficiência na L-alvo por parte do professor.

A título de fechamento da seção, apresento um quadro que reúne, de forma sintética, as principais características das abordagens de ensino discutidas acima.

⁹ Segundo Almeida Filho (1993), trabalhar ecleticamente significa escolher entre diferentes gêneros ou opiniões, o seu próprio método de ensino.

	Abordagem Tradicional	Abordagem Humanista	Abordagem Comunicativa
Características	<p>Método Gramática-Tradução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso da L-materna, pouca utilização da L-alvo; - Vocabulário extraído de textos ou ensinado isoladamente através de listas; - Explicações gramaticais explícitas e memorização de regras; - Foco na forma; - Leitura de textos clássicos com foco na forma gramatical e não em seu conteúdo; - Exercícios escritos para reforço gramatical e traduções; - Atenção à precisão gramatical; - Professor autoridade na sala de aula; - Exige-se pouco do professor; - Uso de exercícios de repetição, geralmente de tradução, desconectados, da L-alvo para a L-materna. <p>Método Audiolingual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de hábitos; - Gramática Indutiva; - Habilidades são aprendidas mais efetivamente se o oral preceder o escrito; - Análise contrastiva entre a L-materna e a L-alvo; pouca utilização da L-materna pelo professor; - Respostas de sucesso são reforçadas; - Diálogos e exercícios de repetição e memorização, prática por meio de modelos; - Papel do professor é central e ativo, fornecendo modelos, direção controlada e ritmo; - Uso freqüente de material de áudio e laboratório de línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O respeito é enfatizado para o indivíduo; - Comunicação que é significativa para o aprendiz também é enfatizada; - Instrução envolve trabalho em pares ou pequenos grupos; - A atmosfera de sala de aula é vista como mais importante do que os materiais ou métodos; - O professor é visto como um facilitador do processo ou um conselheiro; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da L-alvo para explicação e para a prática oral; - Ensino centralizado no aluno e estes como usuários ativos e criativos da língua; - Pouca ou nenhuma explicação de regras gramaticais, as estruturas visam o significado e não a forma (versão forte); - Os alunos aprendem a língua através do uso para a comunicação (versão fraca); - Integração das diferentes habilidades na língua; - Atividades interativas em grupos ou duplas; - Atenção à fluência e visão do erro como normal no processo de aprendizagem da língua; - Professor facilitador e promotor de situações comunicativas; - O professor deveria ser capaz de usar a L-alvo fluentemente e apropriadamente.
Concepções de gramática	<p>Método Gramática-Tradução:</p> <p>Gramática centralizadora do processo de ensino e aprendizagem. Através da aprendizagem de estruturas lingüísticas os alunos seriam capazes de aprender a L-alvo e inclusive de sua L-materna.</p> <p>Método Audiolingual:</p> <p>Gramática incorporada às sentenças para serem praticadas e repetidas até que o modelo estrutural seja fixado e, assim, as novas expressões da L-alvo sejam usadas sem escolha consciente.</p>	Gramática implícita, reconhecida através do texto e na prática.	Gramática não é o centro do ensino de língua. Além dos elementos gramaticais e do discurso na comunicação, presta-se atenção à natureza social, cultural e pragmática da língua.
Concepções de língua	<p>Método Gramática-Tradução:</p> <p>A língua é o objeto de estudo por si só, é um código;</p> <p>A língua é um sistema cujo eixo é a gramática</p> <p>Método Audiolingual:</p> <p>Língua é um sistema de estruturas governadas por regras hierarquicamente arrumadas.</p>	Língua é um meio de expressão pessoal e uma ferramenta para realização pessoal.	Ferramenta para atingir objetivos comunicativos e não simplesmente um sistema lingüístico por si só. Meio de comunicação e auto-expressão.
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Gramática-Tradução - Método Direto - Código-Cognitivo - Audiolingual 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de Língua Comunitário; - Sugestopédia; - Método Silencioso; - Resposta Física Total; 	

Quadro 1: Principais abordagens de ensino de línguas (Elaborado a partir de Richards e Rodgers, 1986 Celce-Murcia, 1991 e Brown, 1994).

Pela limitação da possibilidade de se ver apenas aquilo que o professor diz sobre suas aulas como confiável, para se ter mais certeza acerca da abordagem utilizada por ele em sala de aula, faz-se necessário verificar suas concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e de suas crenças, por meio de pistas reveladas em seu trabalho (ALMEIDA FILHO, 1997).

Por esse motivo, as próximas seções se destinam a apresentar teorias relevantes para esses itens apontados acima.

1.3 Concepções de língua/linguagem e língua estrangeira

Para Richards e Rodgers (1986, p. 17), são 3 (três) as visões de língua:

Visões de Língua	
Estrutural	A língua é um conjunto de elementos que são relacionados estruturalmente para a codificação de significado. Os elementos aqui são definidos em termos de unidades fonológicas e lexicais;
Funcional	É aquela na qual a língua serve como um meio para a expressão de significado, é a visão adotada pelo movimento comunicativo de ensino. Esta enfatiza a comunicação e a semântica e não apenas as características gramaticais da língua e estabelece a organização do conteúdo de ensino de língua partindo de categorias de significado e não de elementos estruturais e gramaticais;
Interacional	A língua é usada para manter relações interpessoais e para transações sociais entre os indivíduos. A língua é a ferramenta que mantém relações sociais.

Quadro 2: Visões de língua de acordo com Richards e Rodgers (1986)

Para os autores, na visão Estrutural, o objetivo do aprendizado de línguas é o domínio dos elementos do sistema, muitas vezes definidos por unidades fonológicas, gramaticais e lexicais, todos vistos separadamente e não como um todo. Tal definição está associada a uma teoria conhecida por behaviorista, ou seja, uma visão tradicional de linguagem que, atualmente, tenta-se modificar.

Já quando um programa é Funcional, ele não só inclui elementos de gramática e de léxico, mas também especifica os tópicos, noções e conceitos que os alunos precisam aprender para a comunicação.

Por fim, tem-se a visão Sócio-Interacional da língua, para a qual as escolhas do professor e dos alunos sugerem uma tentativa de construção de linguagem com estes últimos, como algo centrado no que é dito/escrito, para certo ouvinte/leitor, dentro de uma situação social específica.

Uma definição possível para o termo língua seria, segundo Castro (2002, p. 88), “conjunto de hábitos, que deverão ser aprendidos através da prática dos conhecimentos transmitidos, isto é, repetição de elementos ou blocos de elementos lingüísticos e/ou aplicação de conhecimentos gramaticais”.

Tudor (2001, p.50) atribui uma classificação, que divide em quatro categorias principais as visões de língua: “língua como um sistema lingüístico; língua de uma perspectiva funcional; língua como auto-expressão e língua como cultura e ideologia”¹⁰.

Essas visões de língua apresentadas pelo autor são semelhantes àquelas tratadas por Richards e Rodgers (1986). A visão de língua como sistema é defendida pela Abordagem Tradicional de ensino, para a qual a língua é composta por elementos separados que são aprendidos de forma estratificada e não como se tivessem ligação uns com os outros. O objetivo, neste caso, é dominar essas estruturas.

Sob a perspectiva funcional, a língua é exclusivamente um meio de alcançar objetivos funcionais como, por exemplo, ler materiais específicos, estabelecer-se em um país estrangeiro ou realizar tarefas profissionais (TUDOR, 2001). Como auto-expressão, entende-se a língua como um meio de construir relações pessoais, expressar emoções e desejos, e até

¹⁰ 1. Language as a linguistic system;
2. language from a functional perspective;
3. language as self-expression; and
4. language as culture and ideology (TUDOR, 2001, p. 50).

mesmo interesses. E a língua como cultura e ideologia indica que a mesma não é apenas um sistema lingüístico, mas o meio de expressão e comunicação usado por uma comunidade e é através dela que esta comunidade transmite sua cultura para outros povos e outras gerações, sendo utilizada também para se aprender sobre novas culturas. Além disso, os aspectos culturais e socioculturais intervêm significativamente no uso da língua. Estas perspectivas de língua coincidem com a visão Interacional de Richards e Rodgers (1986).

Uma terceira visão é proposta por Almeida Filho (1993, p. 20), para quem “as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem da L-alvo se mantêm como a matéria-prima das competências do professor”.

Quanto à concepção de LE, este autor, em 1997, a apresenta como “a língua do outro, de outros povos, língua a princípio estrangeira que vai aos poucos se desestrangeirizando (p.25)”. Já em 2005, define LE como “uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que circula(m) setorialmente ou com restrições (p.65)”.

De forma geral, a concepção de língua, adotada neste trabalho, será a de *ferramenta para alcançar objetivos comunicativos, mas que não deixa de ser um sistema e que, para que haja comunicação significativa deve haver um gerenciamento desse sistema por parte do falante, que a usará ainda como um meio de estabelecer relações sociais*¹¹. Neste trabalho, adoto a concepção de LE como *língua do outro*¹².

1.4 Concepções de ensino e aprendizagem de línguas

O ensino de línguas tem sido visto a partir das ações e dos comportamentos dos professores em sala de aula, além dos efeitos que essa prática causa sobre a aprendizagem dos alunos (RICHARDS e LOCKHART, 1994).

¹¹ Teoria elaborada por mim com base nos autores citados anteriormente.

¹² grifo meu.

Além disso, de acordo com Tudor (2001), as ações e interpretações das tarefas pelos professores são feitas de acordo com sua própria visão do ensino. Por este motivo, quando queremos saber o que os professores pensam sobre o ensino e quais são suas concepções, devemos observá-los em sala de aula.

Para o autor, o ensino é uma atividade guiada por um objetivo e tem como propósito criar condições para ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de usar uma língua efetivamente. A partir dessa visão, o papel do professor é importante como um facilitador do processo, ele é quem deve fornecer ao aluno as condições para utilizar a língua de forma efetiva.

Já para Almeida Filho (1997, p.23) ensino é:

um conjunto de atitudes que levarão o aluno a uma compreensão das situações ao seu redor e a uma maior interação com os outros por exemplo através da criação de situações, de climas, o próprio pensar, transformar, troca, negociação, inquietação e transmissão, isto tudo adquirido através das aulas dadas pelo professor.

Almeida Filho (2005, p. 66), focaliza o ensino de LE, afirmando que este tem como objetivo:

viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua num ambiente formal institucional mediante uma operação com dimensões distintas por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontânea – tradicional, altamente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares.

Isto significa um ensino calcado na abordagem do professor que, sendo tradicional, promoverá um estudo de estruturas da L-alvo, ou sendo contemporâneo, calcado na Abordagem Comunicativa, promoverá a interação e a comunicação efetivas na língua sob estudo. O autor vê a comunicação como uma “forma de interação social propositada” onde se

dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 08).

Tudor (2001) compartilha da mesma idéia, mas, para ele, tanto o ensino quanto a aprendizagem devem ter o foco na mensagem, e criar condições para os estudantes usarem a língua visando alcançar objetivos ou compartilhar idéias, não apresentando a língua apenas como um objeto de estudo. Neste caso, tem-se a língua como meio de comunicação interação social e não simplesmente como código lingüístico.

Tudor (2001, p. 77) sugere aprendizagem como algo que não vemos: “É um processo mental que não pode ser observado de nenhuma maneira tangível ou direta”¹³, o que pode ser observado no quadro:

Concepções de língua	Concepções de Aprendizagem	Concepções de sala de aula
Língua = sistema lingüístico	Aprendizagem analítica = aprender sobre a língua Aprendizagem = formação de hábitos/automatização	Sala de aula = ambiente de aprendizagem controlado
Língua = ação social, ferramenta para atingir objetivos comunicativos	Aprendizagem “experencial” = uso da língua para fins comunicativos	Sala de aula comunicativa Sala de aula para comunicação e como comunicação
Língua = expressão pessoal	Aprendizagem = envolvimento afetivo positivo entre aprendizes, material, professor.	Sala de aula = escola de autonomia - perspectiva psicológica - perspectiva política
Língua = cultura e ideologia	Construção do saber pela interação social, esquemas e estruturas de uma sociedade.	Sala de aula como meio de socialização

Quadro 3: Concepções de língua, aprendizagem e sala de aula (Adaptado de Tudor, 2001).

Este quadro resume como a aprendizagem é conduzida quando se tem diferentes conceitos de língua.

¹³ Language learning (...) is something that we do not ‘see’. It is a mental process which cannot be ‘observed’ in any direct or tangible manner (TUDOR, 2001, p. 77).

O primeiro deles traz a visão de língua calcada em um modelo estruturalista, para o qual a aprendizagem focaliza um estudo sobre a língua e suas estruturas e com conseqüente automatização de hábitos lingüísticos.

Quando a língua é vista como uma ferramenta de comunicação, a aprendizagem também assume o mesmo foco - atingir objetivos comunicativos.

Já quando se tem a concepção de língua como um meio de expressão pessoal e também como transmissora de cultura e ideologia - o que envolve grupos de falantes distintos e transmissão de conhecimento e informação para diferentes povos ou gerações, a aprendizagem passa a ser conduzida de acordo com as condições de envolvimento existentes entre os indivíduos, considerando a afetividade positiva como fator primordial para um bom resultado deste processo.

De acordo com essas diferentes concepções de língua, a sala de aula, conseqüentemente, assume também diferentes posturas seguindo os objetivos propostos em cada uma delas.

Em se tratando da concepção de aprendizagem, Richards e Rodgers (1986, p. 28) preocupam-se com “uma descrição dos processos cognitivos e psicolingüísticos envolvidos na aprendizagem de línguas e as condições que permitem o uso bem sucedido desses processos”¹⁴. Já para Brown (1994), aprendizagem de uma língua é basicamente a transformação de percepções em concepções.

A definição proposta por Richards e Rodgers (1986) está relacionada às abordagens, já a de Brown (1994) parece estar calcada na teoria construtivista, para a qual a aprendizagem é construída pelo aluno e pelo professor, buscando referências em experiências anteriores dos alunos, teoria essa, na qual Almeida Filho (1997) também se apóia para sua definição de aprendizagem, que para o autor é vista como a retenção de informações e habilidades por

¹⁴ Na account of the psycholinguistic and cognitive processes involved in language learning (...) and the conditions that allow for successful use of these processes (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 28).

meio da construção de conhecimentos e sentidos juntamente com colegas e professor, que vai se desenvolvendo no indivíduo e que passa a integrar cada vez mais novos conhecimentos.

Além das definições já apresentadas, é importante considerar ainda a concepção de ensino e aprendizagem presente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE) para o Ensino Fundamental (1998), tendo em vista sua relevância para os professores da área, que devem basear suas práticas pedagógicas nas diretrizes propostas por este texto.

Nos PCN, ensino é tido como um processo de interação entre os sujeitos e os objetos a serem conhecidos, com os quais os primeiros construirão suas representações para que atinjam uma lógica que faça sentido para eles. No que diz respeito à aprendizagem, esta é vista como um processo de construção de conhecimento, que sofre influência das ações do professor, dos colegas e de terceiros. Quando os alunos conseguem estabelecer relações entre o conteúdo visto e os conhecimentos previamente construídos ocorre aprendizagem.

A visão de ensino trazida pelos PCN é uma visão sócio-interacional, para a qual os alunos dão sentido ao mundo ao seu redor; já a visão de aprendizagem traduz as idéias construtivistas, em que os alunos utilizam conhecimentos prévios para a aquisição dos novos.

No que diz respeito, especificamente, à aprendizagem de LE, esta tem o objetivo de engajar o aluno e os outros envolvidos no discurso para que possam interagir no mundo social. Nesse contexto, o conhecimento é uma construção histórica e social na qual interferem fatores culturais, psicológicos e outros. Assim, conceber o papel do ensino e da aprendizagem como próprios do sujeito significa valorizar o papel da interação com o meio social e com a escola.

Além disso, o sócio-interacionismo distingue elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem: o professor, os alunos, as tarefas (ou atividades) e o contexto. Nessa perspectiva, o professor deve selecionar atividades que reflitam suas concepções sobre ensino

e aprendizagem que os alunos interpretem, de modo que sejam significativas para eles como indivíduos.

Nota-se, porém, que atualmente a teoria não coincide com a prática observada no ensino num plano geral e, no que diz respeito ao ensino de gramática especificamente, muitos professores não somente a ensinam como também a tomam como base para o ensino de línguas. Essas visões, portanto, devem servir para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais significativo e posto em prática de maneira também significativa e eficaz.

À guisa de conclusão, apresento a definição de ensino de LE que é utilizada neste trabalho, elaborada com base em Tudor (2001), como sendo *uma atividade que tem como objetivo ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de usar a língua estrangeira de maneira efetiva, apresentando assim, significado e utilidade real para ele.*

É preciso dizer ainda que aprendizagem será vista por mim neste trabalho como *um processo relacionado à prática de ensino utilizada, que deve ser vista como processo de construção de conhecimento compartilhado por professor e alunos trabalhando em conjunto*¹⁵.

1.5 Crenças e o ensino da gramática

Allen (2002) comenta que tentar implementar novas práticas em sala de aula sem considerar primeiro as crenças do professor pode levar a resultados frustrantes. Por este motivo, as crenças aparecem aqui como item fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Autores como Nunan (1989), Richards e Lockhart (1994) e Tudor (2001) fazem comentário semelhante ao afirmarem que as decisões tomadas pelos professores em sala de

¹⁵ grifo meu.

aula, assim como as ações realizadas por eles são afetadas por suas crenças e concepções a respeito da natureza da língua(gem), do ensino e da aprendizagem.

E partindo dessas asserções, notou-se a importância de se fazer um levantamento das crenças da professora, tentando verificar de onde as mesmas provêm, além de tratar das crenças dos alunos, por acreditar que ambas estão relacionadas. Tanto as crenças da professora quanto as dos alunos causam influência umas sobre as outras. Além disso, o comentário anterior leva a pensar que, para atingir qualquer tipo de mudança ou reflexão por parte do professor, torna-se necessário investigar as crenças e suas origens para estabelecer caminhos futuros que cheguem ao processo de reflexão almejado. Ao colocar o professor em contato com suas crenças, ele se tornará consciente de suas ações, passando a refletir sobre as mesmas. Além disso, a reflexão sobre as crenças nesta pesquisa faz-se necessária, pois apresentará a concepção de gramática trazida pela professora participante, criando condições para que ela reflita sobre tais crenças e que ainda servirão de base para a implementação das atividades previstas em um segundo momento da pesquisa.

Ainda justificando o estudo das crenças, vale lembrar que Pajares (1992) formula o conceito de crença como complexo e confuso e que por esta razão devemos investigá-las e discuti-las. O estudo das crenças tem sido amplamente abordado por estudiosos da área, o que faz com que o termo adquira dimensões e nomenclaturas diferentes, dependendo da visão do autor. Dessa forma, diante do exposto acima, torna-se necessário apresentar diferentes definições de crença, a fim de mostrar qual será a definição adotada neste trabalho.

A primeira definição é a de Woods (1996, p. 195), para quem crença “se refere à aceitação de uma proposição para a qual não haja conhecimento convencional, aquela que não é demonstrável, e para a qual há uma discordância aceita”¹⁶.

¹⁶ Beliefs refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable, and for which there is accepted disagreement (WOODS, 1996, p. 195).

No entanto, Woods (op. cit) sugere uma integração do termo a outros dois, a saber: pressuposto e conhecimento, em um construto exclusivo - BAK¹⁷ que, segundo o autor, desenvolve-se através das experiências do professor como aluno e como o próprio professor, evoluindo frente aos conflitos e inconsistências e, ganhando profundidade e fôlego, quando uma variedade de eventos são interpretados e, reflete-se a respeito deles.

Para Woods (op. cit), conhecimento se refere a coisas que nós ‘sabemos’ – fatos convencionalmente aceitos e, pressuposto refere-se à aceitação (temporária) de um fato que tomamos como verdadeiro no momento.

Já Barcelos (2001, p. 72) define crenças acerca do ensino de LE “como opiniões e idéias que alunos (e professor) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua” e, em Barcelos (2004, p. 143), amplia a definição sugerindo que “as crenças são contextuais, que devem ser inferidas quando pesquisadas e que, além disso, deve-se levar em conta as intenções e as ações dos envolvidos”.

Nesse sentido, Pajares (1992) sugere que há uma relação entre crenças, discurso e ação. O autor ainda comenta que as crenças influenciam o que o professor faz no seu cotidiano e que, quando dentro desta, seu comportamento resulta das crenças filtradas por sua experiência. Para ele, as crenças não devem ser inferidas somente por afirmações verbais dos participantes da pesquisa, mas deve-se observar também suas ações e intenções. Isto indica que se deve utilizar mais de um instrumento de coleta de dados em pesquisas sobre crenças.

Pajares (op.cit) apresenta ainda várias definições de crenças, sob diversas perspectivas, comenta, porém, que a definição escolhida pela maioria é aquela baseada em avaliação e julgamento. Além disso, aponta a diferença entre o conceito de crença e conhecimento. O conhecimento seria baseado em um fato objetivo e, por isso, oposto às crenças e que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis do que as mais antigas, difíceis de

¹⁷ BAK = beliefs, assumptions and knowledge (WOODS, 1996, p. 195).

serem alteradas, pois elas passam a influenciar novas informações processadas e também as percepções que irão influenciar os comportamentos e irão, assim, reforçar as crenças originais, como se fosse um ciclo contínuo.

A formulação de Pajares (1992) está em acordância com a de Nespor (1987, p. 319) e também trata as crenças diferenciando-as dos conhecimentos. Para Nespor, as crenças “servem como meios de definir objetivos e tarefas, ao passo que os sistemas de conhecimento entram em ação onde os objetivos e os meios para atingi-los são bem definidos”¹⁸. Além disso, em sua concepção, as crenças são mais afetivas e avaliativas do que os conhecimentos, e surgem de episódios particulares, são estáticas, mas passíveis de mudanças.

Um dos papéis mais importantes das crenças para os professores, de acordo com Nespor (1987) e Allen (2002), é o da definição de tarefas e da seleção de estratégias cognitivas, e da facilitação da reconstrução de processos de memória. Além disso, elas influenciam o modo como o professor vê seu desenvolvimento profissional, o que eles aprendem e como utilizam isto em sua prática pedagógica.

Assim como Nespor (op.cit), Richards e Lockhart (1994) e também Almeida Filho (1993 e 2005) compartilham também da idéia de que as crenças são o pano de fundo para as tomadas de decisões do professor e de suas ações, constituindo o que é chamado de “cultura de ensinar”.

Em sua pesquisa sobre crenças, Nespor (op.cit) aponta como resultado que um número considerável de professores cita eventos e experiências da carreira de ensino vividas por eles como fatores relevantes e influenciadores de suas práticas atuais.

Kern (1995) concorda com essa perspectiva e completa dizendo que as crenças não são estáticas. Para ele, elas não são facilmente modificadas pela intervenção do professor e de suas crenças externalizadas em sala de aula através de suas ações e pensamentos. Além disso,

¹⁸ Beliefs serve as means of defining goals and tasks, whereas knowledge systems come into play where goals and the paths to their attainment are well-defined (NESPOR, 1987, p. 319).

para o autor, as concepções e crenças do professor exercem profunda influência em vários aspectos de sua profissão. Todos externalizam suas crenças em atitudes a serem tomadas em situações relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Assim, nota-se mais uma vez a importância de se estudar as crenças de professores e alunos para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas em contexto de sala de aula.

Entende-se, por este motivo, que as crenças que os acompanham partem desses episódios vivenciados por este professor e que são exteriorizadas em sua prática de ensino atual.

As crenças, neste ponto de vista, são construídas através do tempo. Segundo Richards e Lockhart (1994), Prahbu (1995) e Tudor (2001) elas surgem de fatores como:

- 1) Experiências anteriores dos professores enquanto ainda alunos;
- 2) Seleção daquilo que acreditam ser mais adequado para o ensino;
- 3) Prática de sala de aula;
- 4) Personalidade;
- 5) Estudos, pesquisas e experiências durante sua formação acadêmica;
- 6) Abordagem de ensino e método utilizado.

Barcelos (1995, p. 50) acrescenta que as crenças não são estáveis e, podem ser mudadas, devido a fatores tais como “a abordagem de ensino do professor, o material didático, a opinião dos colegas e a própria escola em si”. Além disso, as crenças influenciam diretamente a abordagem de aprender línguas.

Os fatores citados acima mostram o caminho percorrido pelas crenças até serem “transformadas” em ações em sala de aula e mostram o quanto o assunto é complexo e deve ser tratado com cautela, observando-se, principalmente, o contexto e o pano de fundo apresentado pelos envolvidos.

Segundo Barcelos (2004), na Abordagem Comunicativa, a necessidade de se estudar as crenças torna-se maior devido à preocupação em entender o que o aluno traz para a sala de aula como, por exemplo, suas experiências anteriores. No que diz respeito ao professor, isto também é verdadeiro, visto que suas atitudes serão influenciadas por suas crenças e, apesar de existirem muitas definições de crenças, tanto Richards e Lockhart (1994) quanto a própria Barcelos (2004), sugerem que existe um consenso de que as crenças envolvendo a aprendizagem de língua partem de conceitos sobre linguagem, aprendizagem e outros aspectos. Por essa razão, tanto as concepções de ensino e aprendizagem quanto de língua e de língua estrangeira da professora participante são de extrema importância, pois atreladas às crenças, formam a base de sua prática de ensino.

Além disso, segundo Dutra e Oliveira (2006, p. 184), “as crenças de como se ensinar LE na escola regular são evidenciadas pelo tipo de atividade proposta para promover a interação”, pois somente explicitando suas crenças, pressupostos e até mesmo seus conhecimentos é que o professor poderá refletir e entender sua prática, de onde ela provém e o que lhe dá motivação para agir da maneira como o faz em sala de aula, além de fazer com que o professor reflita sobre sua contribuição para a comunidade de dentro e fora da escola (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Tendo por base os autores acima e suas explicitações, nesta pesquisa, defino crença como *um conjunto de teorias implícitas, passíveis de serem modificadas e que se refletem nas ações do indivíduo, sejam elas em sala de aula ou fora dela*¹⁹.

Além do trabalho de Barcelos (1995) e Vieira-Abrahão (2004), que lidam com crenças de professores em formação inicial, tem-se o trabalho de Damião (1994), que privilegia as crenças de professores de inglês em escolas de idiomas; o de Félix (1998), que analisa a visão que os professores participantes têm com relação ao estudo de LE em contexto formal,

¹⁹ grifo meu.

especificando as crenças sobre como o aluno deve estudar LE; além do trabalho de Marques (2001), que examina o vínculo existente entre as crenças dos professores e sua prática docente no que tange ao ensino de Espanhol (LE) no curso de Licenciatura; e o de Lima (2005), no qual ela faz uma análise da relação que existe entre as crenças de um professor de inglês e de seus alunos interagindo no processo de ensino e aprendizagem de inglês em uma escola pública.

O panorama geral sobre crenças e as definições apresentadas nessa seção encontram-se resumidas no quadro a seguir.

Autor	Definição
Nespor (1987)	Diferencia crenças de conhecimentos. Para ele, as crenças “servem como meios de definir objetivos e tarefas, ao passo que os sistemas de conhecimento entram em ação onde os objetivos e os meios para atingi-los são bem definidos. Além disso, em sua concepção, as crenças são mais afetivas e avaliativas do que os conhecimentos, e surgem de episódios particulares, são estáticas, mas passíveis de mudanças (p.319)”.
Pajares (1992)	Comenta que a definição de crença escolhida pela maioria dos autores é aquela baseada em avaliação e julgamento. Assim como Nespor (op.cit), o autor aponta a diferença entre o conceito de crença e conhecimento. O conhecimento seria baseado em um fato objetivo, o que o torna oposto às crenças e que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis do que as mais antigas que se apresentam difíceis de serem alteradas, pois elas passam a influenciar novas informações processadas e também as percepções que irão influenciar os comportamentos e então, reforçar as crenças originais, como se fosse um ciclo contínuo.
Woods (1996)	BAK – integração dos termos: crença, pressuposto e conhecimento, no qual crença “se refere à aceitação de uma proposição para a qual não haja conhecimento convencional, aquele que não é demonstrável, e para o qual há uma discordância aceita”, pressuposto “refere-se à aceitação (temporária) de um fato que não pode-se dizer que sabemos e que não foi demonstrado mas que tomamos como verdadeiro no momento” e conhecimento “refere-se a coisas que nós ‘sabemos’ – fatos convencionalmente aceitos”(p.195).
Barcelos (2001; 2004).	(2001, p.72) Define crenças acerca do ensino de LE “como opiniões e idéias que alunos (e professor) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua”. (2004, p.143), amplia a definição sugerindo que “as crenças são contextuais, que devem ser inferidas quando pesquisadas e que, além disso, deve-se levar em conta as intenções e as ações dos envolvidos”.
Definição de crença deste trabalho	Um conjunto de teorias implícitas, passíveis de serem modificadas e que se refletem nas ações do indivíduo, sejam elas em sala de aula ou fora dela.

Quadro 4: Algumas definições de crenças

No que diz respeito especificamente às crenças acerca do ensino da gramática, tem-se a proposta de Larsen-Freeman (2003, p. 07) que aponta algumas crenças que se referem ao uso de regras gramaticais por alunos:

Crenças de alunos acerca da utilização de regras gramaticais	
1)	Embora muitos alunos não gostem de estudar regras gramaticais, memorizar vocabulário ou praticar pronúncia, aprender as partes da língua é uma prática muito tradicional a qual muitos alunos associam com o aprendizado da língua;
2)	Aprender as estruturas da língua dá aos alunos um sentido de realização, eles sentem que estão progredindo;
3)	Aprender as estruturas da língua fornece segurança;
4)	Os alunos acreditam na capacidade generativa das regras gramaticais, que saber as regras da língua os ajudará a criar e entender novas produções ²⁰ .

Quadro 5: Crenças dos alunos acerca da utilização de regras gramaticais

Essas crenças, apontadas por Larsen-Freeman (op. cit), retratam uma visão tradicional de língua, que é vista como um sistema de estruturas e que são apontadas como crenças dos alunos, mas na verdade, refletem as crenças de seus professores transmitidas durante as aulas de LE.

É preciso destacar que foram encontradas dificuldades no relato das crenças sobre ensino de gramática da LI, pois ainda são poucos os estudos realizados nesta área específica e talvez este trabalho desperte o interesse para futuras pesquisas nessa área.

O estudo das crenças mostrou que tanto as concepções de ensino e de aprendizagem, de língua e de língua estrangeira do professor são importantes, pois, quando atreladas às crenças formam a base de sua prática de ensino. Além disso, o papel da gramática no ensino e

²⁰ 1) Although many students do not necessarily enjoy studying grammar rules, memorizing vocabulary, or practicing pronunciation points, learning the parts of a language is a very traditional language practice, one that many students have come to associate with language learning;

2) Learning the parts gives students a sense of accomplishment, they feel that they are making progress;

3) Learning the parts provides security;

4) Students believe in the generative capacity of grammatical rules, that knowing the rules of the language will help them to create and understand new utterances (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 07)

aprendizagem de LE evidencia-se em decorrência dessas concepções também estabelecidas nesse processo.

Devido a essa importância, a seção seguinte tem como objetivo apresentar um panorama simplificado sobre como a gramática está relacionada com o ensino de LE e a importância atribuída a ela nas aulas de línguas.

1.6 A gramática e o ensino de língua estrangeira

Em determinado momento da história do ensino de línguas, a gramática foi vista por alguns autores como sinônimo de correção e o professor era caracterizado como aquele que ditava as regras para que o uso se tornasse correto. Atualmente, essa concepção tem mudado e muitos gramáticos têm sido mais cuidadosos ao falar sobre gramática, focalizando o modo como ela é usada ao invés de descrever como ela deveria ser usada (NUNAN, 1999).

Vale lembrar que Nunan (1989), já afirmava que, com o surgimento da Abordagem Comunicativa, o *status* da gramática não apresenta um lugar específico no curriculum, pois alguns lingüistas mantinham que não era necessário ensinar gramática e que a habilidade para usar a L2 se desenvolveria automaticamente se o aprendiz focalizasse o significado ao utilizar a língua para se comunicar.

Observa-se uma contínua controvérsia no que diz respeito a ensinar ou não gramática dentro da pedagogia de L2. Alguns autores adotam uma posição contrária à instrução formal e à correção para a aquisição. Eles defendem que o ensino de gramática tem um efeito mínimo sobre a aquisição da L2. Essa posição é conhecida como “posição de não-interface” e nela encontram-se, por exemplo, Krashen (1982) e Prabhu (1995).

Para Krashen (op.cit), a aquisição acontece quando os aprendizes estiverem expostos a um insumo compreensível, que deve ser um pouco além do nível atual de competência do

aluno e que, se for compreensível e suficiente, a gramática necessária é automaticamente adquirida.

Prabhu (1995) também acredita que a gramática é adquirida como uma função de realização de significado, mas atesta a necessidade de um envolvimento ativo da parte do aluno, no qual o significado é alcançado no processo de solução de problemas.

Embora para os dois autores, o envolvimento com os usos significativos da língua sejam efetivos na aquisição da gramática pelo aluno, pode-se dizer que para Prabhu (op.cit), a análise ocorre e é a base para a aprendizagem consciente, já para Krashen (op.cit) a postura do aluno é passiva.

A “posição de interface forte”, implícita no ensino tradicional de gramática, assume que os alunos adquirem o que está sendo ensinado e que, com a prática, são capazes de utilizar a estrutura em situações comunicativas, havendo, assim, uma conexão entre prática e uso, o que, para Fotos e Ellis (1991 p. 606)²¹, significa dizer que “é possível integrar o ensino de gramática com o oferecimento de oportunidades para a comunicação envolvendo uma troca de informação. Aos aprendizes são dadas tarefas gramaticais as quais eles resolvem interativamente”.

Em contrapartida, existe a “posição de interface fraca”, que sugere que a instrução chama a atenção dos alunos para características da língua e permite que eles desenvolvam seus conhecimentos dessas características, porém, eles não as incorporarão em sua interlíngua até que alcancem o estágio de desenvolvimento exigido e adequado (FOTO e ELLIS, 1991; BARBIRATO, 1999).

Esses três pontos de discrepância fazem do estudo da gramática um vértice ao redor do qual muitas controvérsias têm girado e que tem atraído a atenção de muitos estudiosos da área.

²¹ (...) it is possible to integrate the teaching of grammar with the provision of opportunities for communication involving an exchange of information. Learners are given grammar tasks which they solve interactively (FOTOS e ELLIS, 1991, p. 606).

Atualmente, a visão de que não se deve ensinar gramática tem sido desafiada. Agora parece aceitável que haja valorização das atividades de sala de aula que exijam que os alunos focalizem a forma; da mesma maneira que é aceitável que a gramática seja um recurso essencial no uso da língua para a comunicação real (NUNAN, 1989).

Para Widdowson (1990, p. 165), a gramática, na Abordagem Comunicativa, era “para ser assimilada incidentalmente como uma função da atividade comunicativa”²². Porém o fato de a abordagem exigir que o aluno adquira a gramática por inferência tem causado uma desorientação por parte deles e, portanto, a função dessas atividades gramaticais seria justamente fornecer as características gramaticais necessárias para ajudar os alunos a encontrarem seu caminho.

1.6.1 Definições de gramática

Para Possenti (1996, p. 63), o termo gramática significa “conjunto de regras”, que pode ser compreendido de várias maneiras:

a)	Como conjunto de regras que devem ser seguidas (gramática normativa ou prescritiva) – e aqui temos a gramática pedagógica e de livros didáticos, com as quais os leitores aprenderiam a falar e escrever corretamente. A noção de regra aqui é vista como a de regras de etiqueta (p.63);
b)	Conjunto de regras que são seguidas (gramática descritiva) – é aquela que guia o trabalho dos lingüistas, que tem o papel de descrever como as línguas são faladas (p.65);
c)	Conjunto de regras que o falante domina (gramática internalizada) – refere-se ao conhecimento que o falante tem da língua e que a torna compreensível e reconhecida como pertencente a uma língua (p.69).

Quadro 6: Definição de gramática segundo Possenti (1996)

²² Grammar was to be assimilated incidentally as a function of communicative activity (WIDDOWSON, 1990, p. 165).

A proposta do autor é que se trabalhe os três tipos na escola, porém, na ordem inversa da apresentada, começando-se pela *gramática internalizada*, em seguida a *descritiva* e, por fim, a *normativa*. Além disso, os alunos deveriam ler muito e trabalhar a língua partindo de suas próprias produções e conseguir dominar o maior número possível de regras para poderem se expressar em diversas circunstâncias, seguindo convenções já pré-estabelecidas socialmente. Esse é um papel importante da escola, o de fornecer condições para que o aluno aprenda aquelas convenções as quais não tenha contato ou familiaridade, e não apenas apresentar uma variedade no lugar da outra.

Fazendo-se um paralelo entre esta visão de Possenti (1996) e o ensino de LI, tem-se a Abordagem Comunicativa sustentando a perspectiva de que o aluno deve saber se comunicar nas diferentes situações com que possa se deparar. Além disso, e utilizando as próprias palavras do autor, “não existem línguas mais simples ou mais complexas, existem línguas diferentes” (p.26).

Possenti (op.cit) afirma que saber falar é saber uma língua e saber esta língua é saber sua gramática, mas este fato não se resume a saber regras desta língua e, sim, ao fato de saber o necessário para ser capaz de se comunicar efetivamente nesta língua. Pode-se dizer ainda, que saber uma gramática é saber compreender frases e dizê-las, e quem faz isso tem um certo domínio de estruturas da língua.

Sendo assim, as escolas não deveriam privilegiar apenas as aulas de gramática direcionadas para o vestibular, pois esses testes já não priorizam essa prática, mas sim exercícios com textos e literatura. O autor ainda recomenda que se faça uma reorganização e uma discussão sobre o assunto e não abolir a gramática, mas alterar prioridades.

Tudor (2001) considera que a palavra gramática é, às vezes, usada para se referir a aspectos do sistema da língua, enquanto em outros é relacionada a aspectos do processo de ensino ou a uma determinada atividade de aprendizagem. Ele utiliza o termo em seu texto para

se referir a “regularidades estruturais ou modelos na língua por meio dos quais os falantes organizam as mensagens²³”.

Nas definições apresentadas acima, a gramática é vista como parte do processo de uso da língua e não como a língua em si. No entanto, em muitos livros didáticos, ela constitui a base para a aprendizagem. É o centro em torno do qual se estrutura um programa de aprendizagem e ao qual são adicionados outros elementos.

Larsen-Freeman (2003, p. 13) define gramática como “uma habilidade ao invés de uma área de conhecimento. Isto recai sobre a importância do desenvolvimento nos alunos de uma habilidade para se fazer algo, não simplesmente armazenar conhecimento sobre a língua ou seu uso²⁴”. Além disso, ela coloca a gramática como sendo a quinta habilidade a ser desenvolvida no aluno, ao lado da escrita, da leitura, da compreensão oral e da fala.

Para a autora, assim como para Nunan (1999), a gramática não tem a ver com exatidão, não é apenas forma, mas possui outras dimensões, a saber, significado (semântica) e uso (pragmática), aspectos esses que têm sido tradicionalmente mantidos separadamente. Além disso, ser capaz de usar estruturas gramaticais não significa saber usar as formas exatamente, mas, sim, usá-las de forma apropriada e significativa.

Tais dimensões podem ser visualizadas no esquema de Larsen-Freeman (1991, p. 281) a seguir:

²³ The term is used to refer to the structural regularities or patterns in language by which speakers organize messages (TUDOR, 2001, p. 51)

²⁴ it is more helpful to think about grammar as a skill rather than as an area of knowledge; this underscores the importance of students’ developing an ability to do something, not simply storing knowledge about the language or its use (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 13)

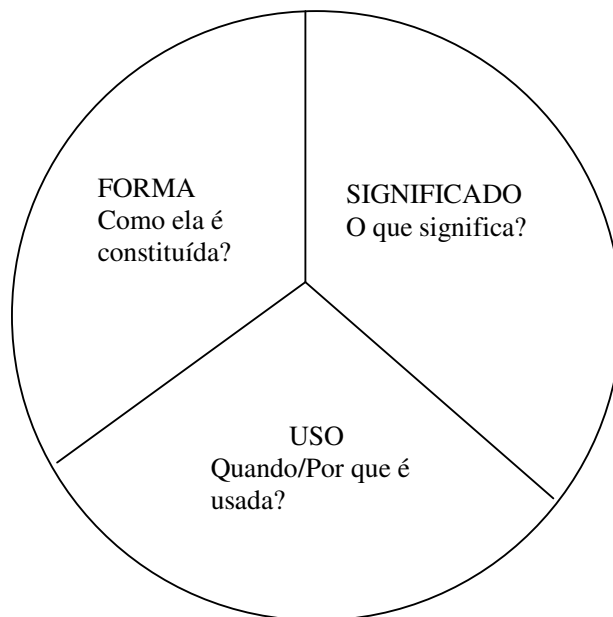


Figura 1: Dimensões da gramática, segundo Larsen-Freeman (2003).

Esses itens seriam ensinados de forma dinâmica, trabalhando-se a idéia contida em cada um e, embora as estruturas gramaticais sejam o que se lida diretamente, não são as formas que criam desafios de aprendizagem significantes para os alunos.

Richards (1985) já adianta essa posição frente ao ensino de gramática e defende que ela não deve ser vista como ponto de organização da comunicação, mas, sim, como um dos componentes desta. Deve se juntar a outras habilidades da língua para determinar o que os alunos podem fazer, não deve ser o caso de quanto mais se estuda gramática mais proficiente o aluno se torna. A gramática deve ser vista como um item necessário, mas não suficiente da proficiência na língua.

Larsen-Freeman (2003, p.67-68) ainda aponta outros papéis para a gramática, em que as estruturas gramaticais:

- a) Operam para organizar um texto e fazê-lo coesivo;
- b) Conectam idéias, fornecendo coerência ao texto;
- c) Contribuem com a textura, fazendo um texto completo;

d) Trabalham juntas para criar modelos de discurso;

e) Cumprem funções de discurso²⁵.

A autora também classifica os tipos de gramática, que nada mais são do que concepções atribuídas ao termo. Essa classificação é semelhante àquela citada por Possenti (1996) referida anteriormente, porém, apresenta um elemento a mais: a gramática pedagógica.

São elas:

Gramática Descritiva	São regras escritas que se referem ao sistema gramatical das línguas;
Gramática Prescritiva	São normas de uso padrão;
Gramática Mental Interna	Aquilo que os indivíduos sabem sobre a língua;
Gramática Pedagógica	As regras que os professores ensinam e que os alunos devem aprender.

Quadro 7: Classificação dos tipos de gramática, segundo Larsen-Freeman (2003, p.24).

Neste trabalho, utiliza-se a formulação de Larsen-Freeman (2003) para definir gramática como uma habilidade, especificamente a quinta habilidade, a ser desenvolvida no aluno, e que está sempre relacionada às outras. É um sistema de regras, mas que deve ser aplicado levando-se em conta o uso e o significado. É preciso dizer que se trabalhará apenas com a concepção de gramática pedagógica, que trata das regras que os professores ensinam e que os alunos devem aprender.

²⁵ a) work to organize a text, to make it *cohesive*;
 b) connect ideas, thereby improving the *coherence* of a text;
 c) contribute *texture*, making a text whole;
 d) work together to create discourse *patterns* and;
 e) fulfill discourse *functions* (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 07-08)

1.6.2 O papel do material didático no ensino de gramática

A importância do material didático para o ensino de gramática está relacionada à sugestão de muitos pesquisadores de que os livros didáticos substituam a gramática tradicional por outros tipos de informações que sejam mais relevantes ao aprendiz, pois se sabe que muitos deles apresentam a gramática fora de um contexto. Tais pesquisadores também sugerem que esta seja praticada através de exercícios de repetição. Com isso, a gramática e o seu uso com fins comunicativos se torna mais difícil e não é dada ao aprendiz a oportunidade de relacionar a forma com o significado e o uso (NUNAN, 1989).

Félix (1998, p. 60) comenta em sua pesquisa que o ideal sobre o uso do material didático em aulas de LE seria “que o professor fizesse uma seleção criteriosa daquele que mais se adaptasse às necessidades dos alunos”. Bons materiais não são uma “garantia de ensino harmonioso e efetivo”. No entanto, eles podem facilitar a experiência com novos procedimentos metodológicos ou permitir uma extensão das oportunidades de aprendizado disponíveis para os alunos.

Tudor (2001, p. 134) concorda com tal fato ao afirmar que materiais ruins “podem colocar uma variedade de obstáculos no caminho da inovação e ficarem atrelados às circunstâncias, o que pode levar a um círculo de desmotivação entre ambos o professor e os alunos²⁶”. O autor ainda afirma que a falta de material didático é um dos problemas mais sérios que os professores de línguas enfrentam, principalmente em escolas públicas onde:

a) existe uma grande variedade de materiais no mercado, mas os alunos não podem pagá-los;

b) não há livros ou outros materiais disponíveis;

²⁶ Poor material conditions can put a variety of obstacles in the path of innovation, and this in turn can generate a feeling of discouragement and of being trapped by circumstance, which can lead to a downward cycle of demotivation among both teachers and students (TUDOR, 2001, p. 134).

c) os materiais disponíveis estão desatualizados e não agradam ao professor e aos alunos;

d) a biblioteca da escola é pobre;

e) não há como obter fotocópias.

Esses são alguns motivos pelos quais professores têm problemas na utilização de materiais, o que poderia ser resolvido, por exemplo, por meio da escolha de títulos com outros professores para que o material seja compartilhado; do cálculo de custos de aquisição juntamente com diretores, convencendo-os dos benefícios destes; por meio da tentativa de complementar aqueles materiais que não se apresentam de forma totalmente satisfatória; trabalhando com textos de revistas e jornais; produzindo material juntamente com os alunos; além da utilização de informações trazidas para a sala de aula pelos próprios alunos.

Além dessa discussão sobre a utilização ou não do material didático para o ensino de línguas, encontram-se outros obstáculos como o fato da má adequação da gramática nesse ensino. Há muito tempo se tem notado que os materiais ditos comunicativos não têm suprido as necessidades para o ensino da língua estrangeira, o que tem levantado críticas às dificuldades encontradas para a comunicação na língua, mostrando que essas não se devem apenas aos conhecimentos dos aspectos irregulares da língua, mas também ao fato de os alunos, às vezes, não conhecerem regras do discurso e também sociais para a interação na Língua Alvo.

Por essa razão, muitas escolas, nos anos 90, utilizaram materiais alternativos, ecléticos quanto às técnicas empregadas, o que apresenta uma ausência de convicção e de suporte teórico adequado. Esses materiais traziam o foco na fala ou em funções comunicativas e em torno destas se introduziam tópicos gramaticais que, muitas vezes, eram exercícios de repetição disfarçados em forma de situações, mostrando, assim, traços da abordagem anterior.

A esse respeito, Celce-Murcia (1991) e Dutra e Mello (2004) comentam que um curso de línguas, para seguir a Abordagem Comunicativa, não deve incluir em seu conteúdo apenas estruturas lingüísticas, mas também noções semânticas e funções sociais, nesse caso, somar-se-ia à idéia de língua como comunicação à idéia da gramática como regras de uso da língua, regras essas que podem ser de ordem pragmática, sintática ou fonológica de acordo com o conceito de gramática de Larsen-Freeman (2003).

Segundo esses autores, a situação que se via no início da Abordagem Comunicativa era outra, chamava-se de Abordagem Ncional-Funcional, nesta, ambos os aspectos eram contemplados, mas a organização do conteúdo seguia critérios semântico-gramaticais, porém, isto fez com que alguns professores e estudiosos tivessem medo de que os materiais pudessem ser produzidos tratando a gramática como uma inimiga e, nessa época, muitos profissionais acreditavam, *e alguns ainda acreditam*, que ser comunicativo significa não ensinar gramática de forma alguma. A interpretação da proposta foi o maior problema nesse momento da gramática nas abordagens de ensino, levando, posteriormente, a uma tendência a se voltar à gramática como sendo anterior ao uso.

Thompson (1996), cita algumas más interpretações da Abordagem Comunicativa. A primeira delas se refere ao não ensino da gramática. O autor afirma que o que mudou desde o início da abordagem, foi a importância atribuída à gramática, agora não se centraliza mais no professor “cobrindo a gramática”, mas no aluno “descobrimdo a gramática”.

Essa discussão gera um conflito entre o que é ensinado e aprendido e os objetivos a serem alcançados no ensino e aprendizagem de LE, e é justamente nesse ponto que se encontra a gramática, mediada pelo livro didático, considerado, muitas vezes, essencial e inseparável do professor.

1.7 O papel das tarefas e das atividades no ensino de gramática

Essa seção tem por objetivo apresentar algumas definições de tarefas e atividades e de como a gramática da LI pode ser ensinada por meio delas, pois servirão de respaldo para a elaboração da proposta aplicada neste trabalho.

1.7.1 Definição de tarefa

Para Long (1985, p. 89)²⁷ tarefa é:

Um trabalho realizado para si mesmo ou para os outros, gratuitamente ou por alguma recompensa. Exemplos de tarefas incluem: pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um sapato, fazer uma reserva de avião (...) Em outras palavras, por tarefa entende-se uma centena de coisas que as pessoas fazem em seu dia-a-dia, no trabalho, lazer e nos entremeios.

Essa definição de Long (op. cit), não prevê tarefas relacionadas à linguagem. Trata-se de uma definição mais ampla que envolve outros tipos de situações, senão aquelas de contexto educacional.

No entanto, para Willis (1996), tarefa é definida como nos livros didáticos, como um rótulo para várias atividades, incluindo exercícios gramaticais, atividades práticas e encenações. Para a autora, não há distinção entre os termos tarefa e atividade, tarefas são atividades nas quais a língua é usada pelos alunos para a comunicação e para atingir um resultado; são guiadas pelo objetivo.

²⁷ [a task is] a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation (...) In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between (LONG, 1985, p. 89).

Já Scaramucci (1996) diverge de Long (1985) quanto à especificidade do termo. Ela delimita a definição de tarefa para os contextos de ensino e aprendizagem de LE/L2 e ainda afirma a necessidade de situar tais tarefas dentro de propósitos comunicativos para que as mesmas tenham significado.

Nunan (1989, p. 10)²⁸ partilha da mesma opinião da autora, porém tratando o assunto de forma mais ampla, como “parte do trabalho de sala de aula que envolve aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está principalmente focalizada no significado ao invés da forma”. Essa é uma definição semelhante àquela proposta por Crookes e Chaudron (1991), como sendo um termo usado para discutir atividades menos controladas e que produzam uso real da L2, as quais são características da Abordagem Comunicativa. Nunan (op.cit) ainda afirma que as tarefas são completas e caracterizadas por: objetivo, insumo, atividade, o papel do professor, o papel do aluno e o cenário.

Essa definição de Nunan (op.cit), assim como a de Crookes e Chaudron (op.cit), são adequadas ao contexto de ensino, porém, por sua definição, o papel das tarefas é muito mais abrangente do que é previsto neste trabalho. Muitas vezes o termo atividade é visto como parte de uma tarefa; outras vezes, trata-se apenas de uma questão terminológica, para a qual muitos autores não fazem distinção, enquanto para outros possuem significados particulares. Por esse motivo, serão apresentadas na sequência algumas definições para atividade a partir de diferentes formulações.

²⁸ (...) task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (NUNAN, 1989, p. 10).

1.7.2 Definição de atividades

Segundo os PCN para o Ensino Fundamental de LE (1998), atividade é definida como um recurso utilizado pelos professores para alcançar uma postura curiosa e investigativa de seus alunos, o que seria já esperado por eles, e que estes não sejam passivos, mas que valorizem a aprendizagem, que tenham estratégias criativas e originais para suas respostas.

Essas atividades devem ter como características:

- conhecimento dos objetivos das mesmas pelos alunos;
- devem ser atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado;
- devem ter um tempo adequado para sua realização (p.93).

No entanto, certos fatores podem atrapalhar o bom desenvolvimento das atividades, mesmo quando essas características estão em harmonia. É quando entra em jogo o papel das relações em sala de aula, do filtro afetivo e da interação, do respeito e das condições escolares apresentadas naquele momento.

A este respeito, Tudor (2001) afirma que o afeto é um fenômeno complexo, mas que realiza papel importante e decisivo na aprendizagem dos alunos. Ele surge daquilo que os alunos trazem para a sala de aula, da interação com os materiais, da metodologia, dos objetivos do professor e, o mais importante, das relações que se estabelecem em sala de aula entre os alunos e entre eles e o professor para que o ambiente seja harmônico, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Outra definição para atividade é a proposta por Cardoso (2004, p. 17), para quem atividades, dentro da Abordagem Comunicativa, “são unidades de ações que engajam os alunos na comunicação real, envolvendo processos, tais como troca de informações, negociação de significados e interação social”. Além disso, elas devem ser similares às atividades de uso da língua em situações da vida real e devem combinar teoria e prática.

De acordo com a autora, os professores devem tentar explorar atividades que sejam interessantes para os alunos e que lhes proporcione uma experiência em sala de aula que seja similar às necessidades de comunicação fora desta.

Os planejamentos de cursos de línguas eram vistos antes como organizados através de tópicos gramaticais, funções comunicativas e noções, temas e conteúdos. Atualmente, estes conceitos têm mudado e tem-se como premissa organizá-los por atividades comunicativas ou tarefas²⁹, que deixam de ser vistas apenas como simples exercício extra e de recreação, passando a integrantes principais dos planejamentos de curso. Nessa visão, pode haver exercícios com a gramática, porém não devem ser o critério organizatório (BARBIRATO, 1999).

Para Ur (1988), existem atividades com foco incidental na forma, que pode acontecer em atividades gramaticais comunicativas através das quais uma ou mais estruturas são utilizadas repetidamente sem que os alunos estejam conscientes das mesmas como alvo da aprendizagem. Nesse caso, a prática gramatical é feita de maneira contextualizada e com um propósito comunicativo, diferente dos exercícios tradicionais de substituição e repetição. É o que acontece com o uso do termo “foco na forma” (FonF) que se refere a qualquer abordagem que inclua instrução gramatical.

De acordo com Larsen-Freeman (2000), dentro da Abordagem Comunicativa, as atividades propostas deveriam tratar da forma, da semântica e da pragmática, os três componentes da gramática, como visto anteriormente. Essas atividades envolveriam jogos com perguntas de Sim/Não, conversas ao telefone, solução de problemas, figuras para serem comparadas, comandos, encenações, fornecimento de direção, redações, resposta a cartas endereçadas a um colunista de jornal, assim como outros exemplos³⁰.

²⁹ Task-based learning.

³⁰ Yes/No questions, telephone games, problem-solving, pictures to compare, commands, role-plays, direction-giving exercise, composition, reply to a letter addressed to a newspaper columnist. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 286-290).

Para a autora, os jogos devem ser incentivados, pois possuem características que se aproximam de eventos reais, além disso, há um propósito para que ocorra a troca de experiências e de informações. Atividades que proporcionem aos alunos oportunidades para expressarem suas idéias e opiniões e de interagirem de forma comunicativa em diferentes situações, deveriam ser promovidas. Em suas formulações de 2003, Larsen-Freeman ainda atesta que “primeiramente, as atividades devem ser significativas e engajantes. Em segundo lugar, elas deveriam ser focadas. Mais especificamente, as atividades práticas deveriam ser planejadas de tal forma que o desafio do aprendizado estivesse em seu foco³¹” (p. 117).

O trabalho com tarefas e atividades tem sido desenvolvido de forma significativa devido a sua importância e também eficiência, o que pode ser observado, por exemplo, nos trabalhos de Barbirato (1999), que buscou estudar a construção básica do processo de ensino e aprendizagem de LI por meio do desenvolvimento de tarefas. Seu objetivo era estudar os efeitos que a implementação dessas tarefas em sala de aula poderiam causar na aprendizagem de línguas, pois, essas tarefas substituiriam a busca pelo melhor método.

Já Xavier (1999) faz um panorama geral do que seria tarefa e como são elaborados programas baseados nelas e propôs, em seu trabalho, um modelo semelhante para estudo e observação dos resultados.

Além desses dois autores, pode-se citar ainda o trabalho de Santos (2003), que teve como objetivo examinar as características motivacionais, apresentadas por alunos de Língua Espanhola de uma universidade particular, trabalhando em pares por meio de tarefas, e o resultado dessa estratégia, fazendo uma relação com o modelo de trabalho por meio de aulas expositivas aplicadas anteriormente nesse mesmo contexto.

Partindo dessas definições e desses exemplos de atividades desenvolvidas dentro da Abordagem Comunicativa é que se pretende estabelecer algumas atividades a serem aplicadas

³¹ First, the activities should be meaningful and engaging. Second, they should be focused. More specifically, practice activities should be designed in such a way that the learning challenge is in focus (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 117).

na segunda etapa desta pesquisa, intervindo na prática de ensino da gramática da professora participante, propondo um trabalho diferente do que é realizado, privilegiando atividades voltadas para a interação entre os alunos, com o objetivo de inseri-los num modelo de ensino mais voltado para a comunicação e também, para durante a implementação desta proposta, observar a reação e a avaliação que os alunos fazem, assim como a professora, dessas atividades.

O objetivo dessa estratégia de trabalho é o ensino da gramática de forma a focar mais o uso do que a estrutura da língua, de maneira envolvente e estimulante para os alunos e, além disso, que uma mudança brusca não aconteça e também não seja notada pelos envolvidos, pois de acordo com Crookes e Chaudron (1991), o professor deve escolher atividades que facilitem o estabelecimento de relações entre os alunos, mas que ao mesmo tempo permitam um certo controle sobre o que é feito na sala de aula pelos mesmos.

1.7.2.1 As atividades dentro da Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa, de acordo com Amadeu Sabino (1994), leva em consideração os contextos situacionais verdadeiros, além de registros de língua diferentes que, muitas vezes, são ignorados pelo ensino Tradicional dito gramatical.

No que diz respeito às atividades dentro desta abordagem, elas visam sempre à comunicação real para promover o aprendizado. A língua é significativa para o aluno, não sendo uma prática mecânica de modelos da língua (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Há uma infinita gama de atividades a serem aplicadas dentro da Abordagem Comunicativa, como por exemplo:

- a) troca de informações e/ou negociação de significado;
- b) drama;

- c) jogos;
- d) mímica;
- e) solução de problemas;
- f) tomadas de decisão;
- g) lacunas de informação;
- h) escolha.

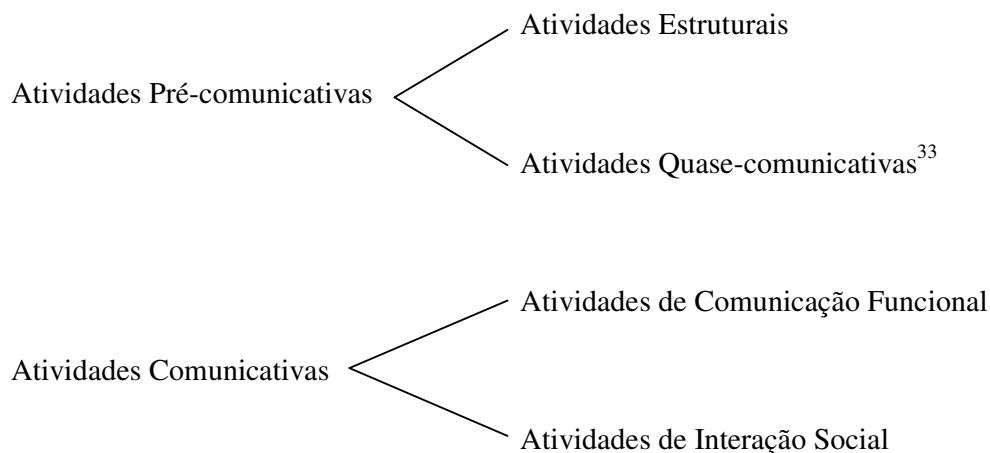
As mais utilizadas e que parecem apresentar melhores resultados são as de troca de informação e as de tomada de decisão, segundo Nunan (1989). Os jogos também são importantes de acordo com Larsen-Freeman (2000), pois apresentam características em comum com eventos de comunicação real, além de neles existir um propósito envolvido.

Outra atividade que se destaca é a de encenação³², por dar aos alunos oportunidades de praticarem a comunicação em contextos sociais diferentes e em papéis sociais diferentes.

Barbirato (1999), levanta algumas considerações a respeito do uso dessas atividades em sala de aula. Ela comenta que nos planejamentos de aulas, as atividades voltadas para a forma são trabalhadas nos momentos reservados ao ensino de línguas e aquelas atividades que prezam a comunicação são vistas como complementos às aulas convencionais e realizadas esporadicamente. Além disso, elaborar um planejamento utilizando atividades comunicativas é uma estratégia relativamente nova e não muito conhecida e aplicada pelos professores em geral, que estavam acostumados a ver essas atividades como exercícios extras nas aulas de LE, utilizados com a intenção de oferecer um reforço a mais de certos tópicos gramaticais ou serem utilizados como recreação.

Além dessa visão, pode-se classificar as atividades dentro da Abordagem Comunicativa de acordo com Littlewood (1981, p. 86), como no esquema seguinte:

³² *role-play*



Para o autor, atividades pré-comunicativas são aquelas nas quais os alunos não se encontram engajados em comunicar significados efetivamente para um parceiro e seu principal objetivo é produzir certas formas de linguagem de maneira aceitável, tendo assim, oportunidade de utilizar formas recentemente aprendidas por eles e preparando-os para uma futura atividade comunicativa. O foco aqui recai mais sobre a forma do que sobre o significado.

Essas atividades são sub-categorizadas em quase-comunicativas, levando-se em consideração, além da comunicação, fatos estruturais sobre a língua o que as opõe às atividades puramente estruturais, tais como os exercícios de repetição mecânicos ou de paradigmas verbais.

Já nas atividades comunicativas, a produção de formas fica em segundo plano, sendo o mais importante a tomada de decisões e a comunicação de significados. O aluno deve começar pelo significado e selecionar formas adequadas para a transmissão do mesmo, isso tudo com certa fluência.

³³ *Quasi-comunicativas* (no original).

Essa classificação das atividades dentro da Abordagem Comunicativa torna-se importante neste trabalho, para a elaboração das atividades que serão desenvolvidas de acordo com a análise dos dados coletados e da necessidade observada durante a coleta.

Partindo dos conceitos apresentados nesta seção, definiu-se que o termo a ser utilizado neste trabalho será *atividade*, adequado à proposta a ser implementada em um segundo momento da pesquisa e que será discutida no próximo capítulo, no qual também será apresentada a trajetória metodológica seguida durante o desenvolvimento das duas etapas desta pesquisa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, são especificados os procedimentos metodológicos usados neste trabalho, quais sejam: descrição do contexto da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, dos participantes envolvidos e dos procedimentos de análise empregados.

2.1 Natureza da pesquisa

Optou-se, neste trabalho, por desenvolver uma pesquisa de base etnográfica com características de intervenção, que tem o ambiente natural como fonte direta de dados e que se propõe à solução de problemas da vida social (KLEIMAN, 1998), focalizando o indivíduo e levando em consideração o significado que este atribui às situações e suas ações, sendo também foco importante para o pesquisador que vai sempre em busca de diferentes perspectivas sobre o assunto levantado. Além disso, a análise dos dados segue um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; SILVERMAN, 2000).

2.2 Escolha do contexto

Esta pesquisa foi realizada em uma Instituição Municipal de Ensino Fundamental (EF) do interior do Estado de São Paulo e teve como participantes uma professora de LI e seus alunos.

A escolha do contexto e dos participantes foi motivada pelo fato de a pesquisadora já haver realizado outra investigação nessa mesma instituição, onde fôra bem recebida tanto pela direção quanto pela professora e, além disso, a escola apresenta características consideradas importantes e de consenso na comunidade como, por exemplo, ser bem conceituada na cidade, por contar com excelentes professores, ter coordenação adequada e possuir um grupo selecionado de alunos. Além disso, observa-se ainda bom relacionamento entre os professores

e desses com a direção, relacionamento amigável entre professores e alunos, e um ambiente geral positivo para o processo de ensino e aprendizagem.

Optou-se pelo trabalho com o EF para evitar correr o risco de se deparar com um ensino de inglês instrumental, como é comum acontecer no EM (Ensino Médio) em escolas, voltado para o vestibular. Além disso, a escolha da rede pública deveu-se à necessidade que ainda existe de se fazer pesquisas e também de refletir sobre problemas enfrentados no ensino e aprendizagem de LE nesse contexto.

A coleta de dados ocorreu em todas as séries do 2º ciclo do EF durante a primeira etapa da pesquisa. Já durante a segunda etapa, concentrou-se apenas em uma turma de sexta série. A opção por este grupo aconteceu porque os alunos se mostraram engajados nas atividades desenvolvidas durante as aulas de LI e mostraram interesse em participar da pesquisa. Além disso, pareciam não se importar com as gravações das aulas.

Outro motivo para tal decisão foi o fato de as turmas de 6ª série utilizarem livro didático apenas durante o primeiro semestre, enquanto no segundo semestre, eles teriam uma apostila preparada pela própria professora, fato este que será detalhado posteriormente.

2.2.1 A escola

A escola na qual a pesquisa foi realizada está localizada na área central de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo. Conta com professores concursados, funcionários, uma diretora e uma vice-diretora que trabalham de forma engajada, sempre apresentando novas propostas para os alunos e realizando diferentes atividades dentro e fora da escola.

A escola funciona em um prédio de excelentes condições físicas, com um amplo pátio, porém agrupa um número muito grande de alunos por sala de aula. Possui uma biblioteca com

livros e dicionários suficientes para que todos os alunos os utilizem durante as aulas de inglês, quando necessário.

Além disso, conta com recursos como uma TV e um vídeo, que devem ser agendados para o uso, não sendo exclusivos para as aulas de inglês e não possuindo uma sala especial para a utilização dos mesmos. Possui, ainda, um único rádio-gravador que não se encontra em bom estado de uso, o que dificulta o entendimento das atividades para compreensão de linguagem oral por parte dos alunos durante as aulas.

Os professores realizam seus HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) geralmente ao final das tardes, mas não contam com coordenadores específicos para cada área, tendo reuniões gerais com a própria diretora da escola. Em algumas disciplinas se tenta trabalhar de forma conjunta, mas a professora de inglês diz ter poucas oportunidades de fazer o mesmo, além disso, prepara seu planejamento sozinha.

2.2.2 A sala de aula

No que se refere ao espaço físico, as aulas são ministradas em salas de tamanho adequado, mas com um grande número de alunos, uma média de 38. A estrutura é muito boa, apresentando espaço suficiente para o número de alunos presentes, assim como para a movimentação das carteiras quando há a realização de trabalhos em grupos ou duplas. Conta com um quadro negro e uma estrutura de cortiça fixa à parede ao redor da sala para que os alunos exponham trabalhos realizados por eles durante as aulas. Além disso, o ambiente é arejado, contando com boa iluminação e com acústica adequada.

As aulas das 5^a e 6^a séries são ministradas no período vespertino, enquanto as restantes no período matutino. A carga horária da disciplina de inglês é de 2h/aula semanais para todas

as turmas, cada aula dura 55 minutos e é ministrada em dias alternados. Vale ressaltar que as aulas de LI são ministradas a partir da 4ª série do primeiro ciclo do EF.

2.2.3 Os alunos

Os alunos provêm da classe média, sendo que grande parte deles reside nos arredores da escola. De forma geral, é grande o número de alunos por turma, em média 38. A sexta série, com a qual a segunda parte da pesquisa foi realizada, possuía 39 alunos, sendo 11 meninos e 28 meninas. Destes, 23 tinham 12 anos de idade, 14 tinham 13 anos e dois tinham 14 anos. No questionário respondido por eles, 33 alunos disseram nunca ter estudado inglês fora da escola regular, os outros seis que estudam atualmente e que iniciaram seus cursos há aproximadamente dois anos.

Todos os alunos desta turma participaram da pesquisa, respondendo ao questionário e aceitando de forma bastante compreensiva a presença da pesquisadora na sala de aula. O relacionamento deles com a professora, com a pesquisadora, ou até mesmo entre eles, sempre foi muito bom e sadio, sendo este um fato bastante positivo para o desenvolvimento da pesquisa.

2.2.4 A professora participante

A professora participante, falante nativa de português, é residente na cidade onde a pesquisa foi realizada, graduou-se em Letras no final da década de 1980 por uma Instituição Particular de Ensino também do interior do estado de São Paulo e é também professora particular de música. Além da graduação, realizou outros cursos de inglês em escolas de idiomas da cidade, como CCAA e Yázigi e, ultimamente, tem freqüentado aulas de

conversação com um professor particular para aperfeiçoamento do seu inglês e desenvolvimento de habilidade oral. Mostrou-se interessada em continuar estudando, porém, após a licenciatura, não realizou outros tipos de cursos, como Pós-Graduação ou Especialização, realizando apenas aqueles cursos oferecidos pelo governo para “Capacitação” de professores, os quais não ocorrem com frequência para a área de LE.

Sua inserção no magistério ocorreu por acaso, afirmando não ter ido fazer o curso de Letras para este fim, porém acabou descobrindo mais tarde que esta era sua verdadeira vocação. Até o ano de 2003, era a única professora de inglês da escola e não contava com um coordenador específico para ajudá-la em suas decisões e dificuldades. No ano de 2004, a escola passou a ter uma nova professora de inglês, que assumiu as aulas da 4ª série, e, no ano seguinte, assumiu algumas outras turmas de séries diferentes, que até então haviam tido aulas apenas com a professora participante da pesquisa. Com relação ao planejamento do curso, atualmente as duas professoras devem cumprir seu planejamento sempre juntas.

Vale ressaltar que a professora participante colaborou ativamente e com disposição nesta pesquisa, o que contraria algumas considerações quanto às limitações deste tipo de pesquisa apontadas por alguns autores no que diz respeito à resistência do professor com relação à coleta dos dados e a sua participação.

2.2.5 A professora pesquisadora

A professora pesquisadora, falante nativa de português, também residente na cidade onde a pesquisa foi realizada é, assim como a professora participante, professora de LI há aproximadamente 10 anos.

Atualmente, lecionando em uma Instituição de Ensino Superior, foi motivada a trabalhar com o ensino de gramática de LI visto que suas alunas, durante as aulas de LI,

apresentavam forte necessidade de confirmação daquilo que estavam aprendendo no que diz respeito a regras de gramática da língua, verificando, em muitos momentos, que isso fazia parte de experiências já vivenciadas por elas e que, de certa forma, também faziam parte das próprias experiências da pesquisadora quando no ensino superior e em cursos de idiomas que freqüentou.

Ao ingressar no curso de Mestrado, deparou-se com teorias antes desconhecidas e que a fizeram ver que essas “necessidades” exteriorizadas por seus alunos tratavam-se das crenças, que influenciavam o modo de agir em sala de aula, assim como a própria prática de ensino da pesquisadora, o que pôde ser confirmado em um primeiro trabalho realizado nessa área, envolvendo a mesma escola e a professora participante da pesquisa atual³⁴.

Durante a pesquisa, atuou na observação das aulas para coletas de dados e na elaboração das atividades da proposta a ser implementada, juntamente com a professora participante, que as aplicou em um segundo momento.

No entanto, em uma das aulas da 2ª etapa da pesquisa, devido a uma ausência da professora participante, a pesquisadora foi a responsável pela aplicação de uma das atividades propostas, para que o planejamento das mesmas fosse cumprido. Porém, visto que ela tenha sido responsável pela aula, os dados nela coletados não foram utilizados na análise.

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos para coleta de dados:

- Observação de aulas, registro em diário e notas de campo;
- Gravações de aulas em áudio e vídeo;

³⁴ Coleta de dados para uma pesquisa realizada com o objetivo de escrever um artigo como trabalho final de uma disciplina cursada com aluno especial no primeiro semestre de 2003.

- Questionário aplicado aos alunos;
- Entrevista semi-estruturada (com a professora) e subseqüentes transcrições;
- Sessão de discussão (sobre os construtos teóricos);
- *Logs* produzidos pelos alunos e pela professora;
- Sessões de visionamento das aulas gravadas, com a professora participante.

Observações de aulas, registro em diário e notas de campo: As anotações são de grande importância, por serem uma excelente maneira de observar eventos comuns ou extraordinários para a pesquisa e, posteriormente, contribuírem como base do relatório desta (BURNS, 1999). Além disso, elas permitem um enriquecimento dos registros em áudio e vídeo, fornecendo informações complementares e que nem sempre são possíveis apenas por meio do sistema de gravações.

A partir das anotações realizadas durante as aulas observadas foi possível elaborar um diário de pesquisa. O diário produzido pelo pesquisador é importante, pois fornece dados contínuos de percepções e de pensamentos, assim como de eventos críticos ou questões surgidas na sala de aula, contendo reflexões pessoais e mais subjetivas, além de interpretações (BURNS, 1999). Foram registradas no diário as atividades realizadas pela professora e pelos alunos, comentários importantes e informações relevantes para responder as perguntas de pesquisa levantadas previamente, além de algumas especificações sobre o contexto observado e a Instituição de Ensino.

Gravações de áudio e vídeo: Algumas das aulas assistidas foram gravadas em áudio e vídeo para se observar a atitude da professora e dos alunos com relação ao foco de estudo deste trabalho – o ensino da gramática. Essas gravações são importantes, pois fornecem dados objetivos sobre o contexto e permitem que o pesquisador retorne a elas em qualquer ponto no tempo e descubra novos fatos, aspectos de significados e organização (ERICKSON e WILSON, 1982). Por esse motivo, os elementos citados destacam-se nesta pesquisa como os

instrumentos mais importantes de coleta de dados significativos para responder as perguntas de pesquisa.

Sabe-se que as gravações em vídeo registram mais informações sobre os fenômenos da sala de aula do que o áudio (CONSOLO e VIANA, 1997), embora representem uma “ameaça” para os participantes e medo frente à exposição, fatores que podem interferir no processo de observação; enquanto o equipamento de áudio, por sua vez, acredita-se ser menos ameaçador, podendo não ser percebido.

Apesar dos fatores negativos, ambos foram utilizados nesta pesquisa, pois, de forma geral, tanto as gravações de áudio quanto de vídeo são registros mais exatos de informações que não podem ser feitos com tal precisão durante as observações pelo pesquisador (BURNS, 1999).

Questionário: foi aplicado um questionário aos alunos durante a primeira etapa da pesquisa, no qual foram utilizadas questões do tipo aberta, de enumeração das alternativas por ordem de preferência e, de múltipla escolha. Os questionários têm uma vantagem sobre as entrevistas por serem de mais fácil aplicação e consumirem menos tempo, além de facilitarem o levantamento de respostas similares dos participantes (BURNS, 1999)³⁵.

Entrevista: a entrevista pode ser classificada em três tipos de acordo com McDonough e McDonough (1997) e Burns (1999): estruturada, semi-estruturada e não-estruturada³⁶, que podem ser combinados entre si.

Adotou-se, neste trabalho, a entrevista do tipo semi-estruturada, pois esse tipo de entrevista apresenta flexibilidade quanto à ordem das questões e quanto à extensão das respostas. O entrevistador controla a entrevista, mas há um maior grau de liberdade. É o tipo

³⁵ Ver anexo F – instrumentos usados com a professora.

³⁶ Entrevistas estruturadas são aquelas formais, nas quais o pesquisador possui uma lista de questões pré-elaboradas e que são fixas;

Entrevistas semi-estruturadas são aquelas abertas, proporcionando maior flexibilidade. O entrevistador geralmente usa um guia com as questões pré-elaboradas, mas que podem ser reelaboradas no decorrer da entrevista;

Entrevistas não-estruturadas são aquelas nas quais o entrevistador e o entrevistado se engajam em uma conversa livre com base no assunto e nos tópicos da pesquisa (BURNS, 1999)

de entrevista que mais se aproxima dos estudos qualitativos, pois permite maior interação, além de respostas personalizadas permitindo, com isso, que novos questionamentos surjam ao longo do processo. A entrevista foi elaborada partindo da análise das observações e anotações obtidas, sendo a mesma gravada e, posteriormente, transcrita.

Sessão de discussão sobre os construtos teóricos: ao final da 1ª etapa, foi realizada uma sessão de discussão de textos teóricos com a professora participante, com o objetivo de colocá-la em contato com as teorias aqui utilizadas e que estão em voga atualmente. Este instrumento foi adaptado pela pesquisadora, em virtude de demandas encontradas ao final desta etapa da pesquisa, apresentando-se como uma ótima ferramenta de coleta de dados.

Foram dados a ela os seguintes textos para serem lidos e discutidos:

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. <i>Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas</i> . 2. ed. Campinas, S.P: Pontes Editora, 1993.
- BARBIRATO, R. C. <i>A tarefa como ambiente para Aprender LE</i> Dissertação de Mestrado. Campinas. IEL: UNICAMP, [s.n.], 1999.
- CARDOSO, R T. <i>The Communicative Approach to the Foreign Language Teaching (a short introduction)</i> , S.P: Pontes, 2004.

Quadro 8: Textos utilizados na sessão de discussão dos construtos teóricos com a professora participante

Ao fornecer esses textos, a intenção era de apresentar à professora participante diferentes perspectivas sobre o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa e o que se entende sobre atividades dentro deste escopo.

Logs: são uma forma de manter registros de sala de aula de maneira estruturada e seguindo um formato; facilitando, assim, o trabalho e o consumo de tempo dos participantes (WALLACE, 1998). No entanto, houve um certo grau de dificuldade ao analisar os dados coletados por meio desse instrumento, devido ao seu formato estático e sua utilização repetida durante as aulas da implementação das atividades propostas.

Sessões de visionamento: nas sessões de visionamento realizadas com a professora participante, excertos de aulas foram selecionados pela pesquisadora para serem discutidos, permitindo, assim, uma reflexão acerca das reações dos alunos e da própria professora durante a proposta aplicada.

As sessões de visionamento são importantes, pois os sujeitos de pesquisa criam expectativas acerca da colaboração e participação em investigações. Eles acreditam que os resultados de tais pesquisas podem favorecer o aprimoramento de suas aulas e de seu trabalho (CONSOLO e VIANA, 1997), tornando a utilização desse instrumento de grande valia para o retorno esperado pelos participantes.

Vale ressaltar aqui que, primeiramente, o projeto inicial estava configurado como pesquisa de diagnóstico. Decidiu-se então implementar uma segunda etapa, que seria uma proposta de trabalho pedagógico, utilizando-se atividades voltadas para a comunicação visando o ensino da gramática da LI.

Tal alteração no projeto e a conseqüente elaboração da proposta pedagógica geraram a redução do tempo hábil para a aplicação das atividades. Sendo assim, a proposta se restringiu a duas unidades a serem implementadas nos dois últimos meses do 2º semestre de 2004. No entanto, em virtude de alterações inesperadas do calendário escolar, somente pôde ser cumprida plenamente uma das unidades. Mesmo assim, as atividades dessa unidade tomaram o tempo de cinco horas/aula.

Apesar desses obstáculos, as atividades implementadas foram bem sucedidas e forneceram os dados necessários para responder a parte dos questionamentos deste trabalho.

As atividades implementadas serão descritas na próxima seção juntamente com um panorama das etapas da pesquisa e de seu desenvolvimento.

2.4 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira delas foi dedicada a um diagnóstico do contexto como um todo e de pontos relevantes para a elaboração e a implementação da proposta pedagógica que constituiu a segunda etapa deste trabalho.

2.4.1 1ª Etapa – Diagnóstico do contexto

Esta primeira etapa da pesquisa teve o objetivo de conhecer os participantes envolvidos – a professora e os alunos, fazer um levantamento de suas crenças concernentes ao ensino da gramática, respondendo, assim, a primeira pergunta de pesquisa.

Nesta etapa foram utilizadas: observações em sala num total de 35 (trinta e cinco) aulas, sendo 11 (onze) em turmas de 5ª série, 18 (dezoito) aulas em 6ª série, 3 (três) aulas em 7ª série e outras 3 (três) em 8ª série. Além disso, todas as aulas contaram com registro no diário de pesquisa e gravações em áudio e vídeo, sendo que dentre as trinta e cinco aulas, sete foram gravadas somente em áudio, três somente em vídeo, e nove em áudio e vídeo.

Ao final dessa etapa, foi aplicado um questionário³⁷ para os alunos e foi feita uma entrevista com a professora³⁸, com o objetivo de levantar dados sobre os alunos, responder parcialmente a primeira pergunta de pesquisa (cs. p. 22), observar o envolvimento dos alunos com a professora, inclusive com a LI, e observar também suas preferências com relação às atividades de sala de aula. O questionário e a entrevista foram importantes ainda para a elaboração da proposta a ser aplicada na segunda etapa da pesquisa.

Além disso, foi realizada uma sessão de discussão sobre os construtos teóricos com a professora, pois se analisou, através dos dados coletados nessa etapa, que a professora não

³⁷ Ver anexo E.

³⁸ Ver anexo F.

havia tido formação teórica a respeito de itens tratados na pesquisa como, por exemplo, atividades e Abordagem Comunicativa e Tradicional. A discussão serviu também como forma de situá-la na pesquisa e nos motivos da realização da mesma, pois, segundo Blatyta (1999), para que aconteça a mudança de *hábitus didático* é necessário conhecer alternativas. Essas alternativas vão permitir comparações, análises e até mesmo a identificação mais clara e exata de nossas ações, o que pode gerar uma reflexão e, possivelmente, um processo de conscientização teórica que deve estar em constante confronto com a prática do professor para que as mudanças possam ocorrer.

Essa afirmação conduziu à reflexão sobre a importância de apresentar a esta professora, mesmo que rapidamente, alguns construtos teóricos base para esta pesquisa e importantes para o seu desenvolvimento como profissional da área de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, esse instrumento apresentou alguns dados relevantes que, juntamente com os instrumentos de coleta da 2ª etapa, foi utilizado para responder à segunda pergunta de pesquisa (cs. p. 22).

2.4.2 2ª Etapa – Implementação da proposta pedagógica

Nessa etapa, aconteceu a implementação da proposta pedagógica de trabalho com atividades voltadas para a comunicação, preparada no decorrer do semestre e aplicada durante os meses de Novembro e Dezembro de 2004 com um grupo de 6ª série. Teve por objetivo observar a reação dos participantes e a avaliação que eles fazem das atividades implementadas, na busca por indícios de possíveis modificações na prática de ensino da gramática da LI e sua relação com a proposta aplicada.

Após o levantamento do tipo de atividade de preferência dos alunos, elaborei algumas atividades juntamente com a professora participante, visando ao ensino de gramática da LI com a colaboração da professora participante, sempre considerando suas sugestões e idéias.

Após o preparo do material, a professora foi a responsável pela aplicação das atividades em sala de aula. Esta etapa contou com um total de cinco aulas, registradas em diário de pesquisa e notas de campo, juntamente com as gravações em áudio e vídeo.

Ao final de todas as aulas, tanto a professora quanto os alunos respondiam aos *logs*, preparados para observar suas impressões sobre a aula dada. Ao final desta coleta, foram realizadas duas sessões de *visionamento* com a professora participante, nas quais se pretendia verificar como ela avaliava a aplicação da proposta. As sessões de *visionamento* e os *logs*, juntamente com os outros instrumentos, após a triangulação dos dados, responderam à segunda pergunta de pesquisa deste trabalho.

Após o término da coleta de dados e da implementação da proposta, outras observações foram realizadas no contexto da pesquisa (agora um pouco modificado por tratar-se de um novo ano letivo); com o objetivo de evidenciar possíveis alterações na forma de ensinar da professora e observar em que medida estariam relacionadas ao trabalho com as atividades propostas.

A turma agora cursava a 7ª série, contava com cerca de 80% dos alunos que participaram da pesquisa na etapa anterior, além de ser a única turma de 7ª série em que a professora lecionou durante este ano letivo.

As observações foram feitas durante quatro aulas, ocorridas no mês de Maio de 2005. Não foram gravadas, apenas documentadas através do diário e de notas de campo, pois a turma observada incluía outros alunos além dos participantes do início da pesquisa e isto envolveria mais tempo para que eles se acostumassem com as gravações, que se mostravam desnecessárias neste momento.

O quadro a seguir ilustra as etapas da pesquisa.

1ª ETAPA	
INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
- observações e diário de pesquisa - gravações de áudio e vídeo - notas de campo (de 31/03/04 a 30/09/04)	Analisar a prática pedagógica da professora, levantando asserções acerca das crenças tanto da professora quanto dos alunos, verificando suas concepções de ensino e aprendizagem e LE respondendo, assim, a primeira pergunta de pesquisa
- questionário (alunos) (15/09/04) - entrevista semi-estruturada (professora) (16/09/04)	Confirmar os dados levantados com os outros instrumentos e responder a primeira pergunta de pesquisa.
2ª ETAPA	
INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
- sessão de discussão sobre construtos teóricos (30/09/04)	Situar a professora quanto à pesquisa, colocá-la em contato com novas teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas e prepará-la para a 2ª etapa da pesquisa. Responder à segunda pergunta de pesquisa.
-logs (alunos/ professora) (de 10/11/04 a 03/12/04) - sessões de visionamento (professora) (07/03/05 e 14/03/05)	Observar como os participantes avaliam a proposta aplicada e suas opiniões sobre a mesma e, no caso da professora, sobre sua própria prática.
- observações e diário de pesquisa - gravações de áudio e vídeo (de 10/11/04 a 03/12/04 e de 12/05/05 a 24/05/05)	Analisar a reação dos participantes e sua avaliação das aulas da 2ª etapa e responder à segunda pergunta de pesquisa. Observar possíveis indícios de mudanças no contexto da pesquisa relacionados à proposta implementada.

Quadro 9: As etapas da pesquisa

2.5 Descrição das atividades aplicadas na proposta pedagógica

Aquilo que o aluno faz ou traz para a sala de aula é influenciado por sua percepção de seu papel enquanto aluno, sua visão das tarefas ou atividades a serem desenvolvidas e a situação na qual elas acontecem. Muitas vezes, enquanto os professores focalizam uma determinada coisa, os alunos focalizam outra (NUNAN, 1989).

Uma forma de solucionar tal tendência é envolver os alunos na solução e, até mesmo, na seleção de atividades. A proposta desenvolvida nessa etapa da pesquisa busca respaldo nessa afirmação de Nunan (op. cit). No entanto, essa proposta não pode ser considerada parte de uma abordagem baseada em tarefas, de acordo com Xavier (1999), pois, para tanto, se teria que usar a língua com propósitos comunicativos. E qualquer atividade de conscientização gramatical não caberia no escopo de tal abordagem, uma vez que estas promovem foco em estruturas específicas, mudando, assim, significativamente a natureza do termo “tarefa”.

Tais atividades foram elaboradas com o propósito de ensinar gramática de maneira a não focar apenas a estrutura, mas buscando promover um ensino de forma dinâmica e interativa, que fizesse o aluno trabalhar com as quatro habilidades, sem fugir do planejamento pré-estabelecido pela professora participante e pela Instituição de Ensino.

Foi utilizado, para tanto, o planejamento de aula da professora e as respostas aos questionários dos alunos, nos quais eles apresentavam as atividades de sua preferência.

A proposta foi dividida em duas unidades que, a princípio, levariam cada uma cinco horas/aula para ser totalmente aplicadas. Foram retiradas de dois livros didáticos diferente, escolhidos sem nenhum critério específico, mas pelo simples fato de apresentarem atividades interessantes abordando os temas selecionados pela professora em seu planejamento. São elas:

Unidade 1

4º Bimestre

Tema: Habilidades

Tópico: *Can you sing?*

Funções comunicativas: expressar habilidades, manter diálogo.

Tópico gramatical: Verbo modal – *CAN*

Leitura: *Teen basketball champion*

Léxico: *piano, violin, guitar, drums, electric guitar, sports – basketball, baseball, soccer, football, volleyball, tennis, verbs – to play, to swim, to sing.*

Quadro 10: Unidade 1

Atividade 1: Diálogo – texto: *Can you sing?* (ANEXO G)

Procedimentos metodológicos:

1) A professora inicia a aula fazendo algumas perguntas aos alunos, utilizando o verbo modal *Can*;

<i>I can speak English.</i>
<i>Can you speak English?</i>
<i>Can you dance?</i>
<i>Can you speak Japanese?</i>
<i>Can you play basketball?</i>
<i>Can you sing?</i>
<i>Can you dance the samba?</i>
<i>Can you play the piano?</i>
<i>Can you play the flute?</i>

2) A professora faz a leitura sozinha e, em seguida, pede para que os alunos leiam em duplas;

3) São feitas novas perguntas semelhantes a essas aos alunos;

4) Uma lista com o vocabulário da unidade é distribuída aos alunos para que eles a utilizem para fazer perguntas uns aos outros na L-alvo.

Quadro 11: Atividade 1

Atividade 2: Texto: *Teen basketball champion* (ANEXO G)

Procedimentos metodológicos:

1) Alunos fazem a leitura em silêncio e, em seguida, a professora faz perguntas para compreensão do texto oralmente;

- | |
|---|
| 1) <i>How old is Sally?</i> |
| 2) <i>What are her favorite subjects?</i> |
| 3) <i>Can Sally play basketball?</i> |
| 4) <i>Can she play the guitar?</i> |
| 5) <i>Can Sally sing?</i> |

2) Alunos individualmente produzem um texto semelhante ao modelo apresentado, porém utilizando informações pessoais.

Quadro 12: Atividade 2

Atividade 3: Bingo – *Can* (ANEXO G)

Procedimentos metodológicos:

Cada participante deve procurar 5 amigos que respondam *Yes* às perguntas e, em seguida, o vencedor conta para o grupo, utilizando a L-alvo, o que os amigos responderam.

Quadro 13: Atividade 3

Atividade 4: Cartazes

Procedimentos metodológicos:

Elaboração de cartazes para serem expostos em sala de aula, escrevendo frases que utilizem o verbo a modal *Can* e que falem sobre as atividades desempenhadas pelas pessoas das figuras escolhidas por eles (atividade realizada com 9 grupos de 4 alunos cada).

Quadro 14: Atividade 4

Unidade 2 (apenas formulada; não aplicada)

<p>4º Bimestre</p> <p>Tema: perguntar sobre a idade dos colegas.</p> <p>Título: <i>How old are you?</i></p> <p>Funções comunicativas: falar sobre si mesmo.</p> <p>Tópico gramatical: <i>interrogatives</i>, usando <i>Wh- questions</i></p> <p>Leitura: <i>Diary</i></p> <p>Léxico: números cardinais, números ordinais, meses do ano, dias da semana, verbo <i>to be</i>.</p>

Quadro 15: Unidade 2

<p>Atividade 1: Diálogo – texto: <i>How old are you?</i> (ANEXO G)</p>				
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>1) A professora apresenta o diálogo, faz a leitura para os alunos e, em seguida, seleciona alguns para lerem em duplas;</p> <p>2) A professora faz perguntas sobre o tema (oralmente) e os alunos também perguntam uns aos outros;</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td><i>How old are you?</i></td> </tr> <tr> <td><i>How old is your mother?</i></td> </tr> <tr> <td><i>How old is your brother?</i></td> </tr> </table> <p>3) A professora faz perguntas sobre os números cardinais e ordinais exemplificando;</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td><i>Ex: October 10th 2004, today is Wednesday.</i></td> </tr> </table> <p>4) Uma lista com o vocabulário da unidade é distribuída aos alunos para que eles a utilizem para fazer perguntas uns aos outros na L-alvo.</p>	<i>How old are you?</i>	<i>How old is your mother?</i>	<i>How old is your brother?</i>	<i>Ex: October 10th 2004, today is Wednesday.</i>
<i>How old are you?</i>				
<i>How old is your mother?</i>				
<i>How old is your brother?</i>				
<i>Ex: October 10th 2004, today is Wednesday.</i>				

Quadro 16: Atividade 1

Atividade 2: Texto: *Diary* (ANEXO G)

Procedimentos metodológicos:

1) A professora apresenta um texto, os alunos lêem em silêncio e, em seguida, a professora faz perguntas para checar a compreensão do mesmo;

1) <i>How old is Cathy?</i>
2) <i>How old is Phil?</i>
3) <i>Are Cathy and Hiroshi twelve?</i>
4) <i>How old are Hiroshi and Mariana?</i>
5) <i>Is Juan thirteen?</i>

2) Os alunos escrevem texto semelhante ao modelo apresentado, no qual devem falar sobre o dia em que nasceram, que dia da semana, quantos anos têm agora.

Quadro 17: Atividade 2

Atividade 3: Jogo dos códigos (ANEXO G)

Procedimentos metodológicos:

Em grupos, alunos criam um nome fictício e usam os números como códigos para dizerem para o outro grupo, que deve acertar para receber os pontos.

Quadro 18: Atividade 3

Atividade 4: Dominó

Procedimentos metodológicos:

Em grupos, com números – os alunos deveriam relacionar o número com seu nome por extenso.

Quadro 19: Atividade 4

Atividade 5: Bingo (comum)

Quadro 20: Atividade 5

Atividade 6: Música – <i>Don't</i> (ANEXO G)
<p>Procedimentos metodológicos: Tirinhas com as frases da letra da música para os alunos ouvirem e colocarem na ordem correta, em grupos (competição). O grupo que conseguisse montar toda a música e a que estivesse mais correta seria o vencedor.</p>

Quadro 21: Atividade 6

As atividades descritas acima foram realizadas da seguinte maneira:

Aulas	Nº de alunos presentes	Atividades
10/11/2004	39	Leitura do texto “ <i>Can you sing?</i> ”; Perguntas sobre o texto; Leitura da lista de vocabulário; Perguntas na L-alvo entre os alunos; Leitura do texto “ <i>Teen Basketball champion.</i> ”
12/11/2004	28	Leitura do texto novamente e escrita de texto com informações pessoais; Leitura da lista de vocabulário novamente; Bingo – preparado no momento da aula pela professora.
17/11/2004	39	Bingo – uso do <i>Can</i> e do vocabulário da unidade; Confecção dos cartazes (em grupos).
19/11/2004	Sem aulas	Escola ocupada para jogos regionais de estudantes.
24/11/2004	39	Leitura do texto “ <i>Can you sing?</i> ” novamente, desta vez com a tradução e com as questões para serem respondidas por escrito; Continuação da confecção dos cartazes.
26/11/2004	38	Aula dada por mim – tirinha da música “ <i>Don't.</i> ”
01/12/2004	Sem aulas	Feira do livro
03/12/2004	34	Correção das perguntas do texto; Perguntas orais para os alunos responderem e depois mudarem para a forma negativa e interrogativa.

Quadro 22: Divisão das atividades da proposta por aula

Apesar de a professora ter participado ativamente na elaboração das atividades, na aula do dia 12/11/2004 ela aplicou um bingo, o qual não estava planejado na unidade, com a justificativa de que tal atividade faria com que os alunos memorizassem o vocabulário antes de continuarem o que havia sido programado.

Além disso, na aula do dia 24/11/2004, a professora comentou sentir a necessidade de verificar se os alunos estavam assimilando o que estava sendo ensinado e decidiu fazer a

tradução do texto com a ajuda dos alunos. Ao final, escreveu algumas frases na lousa para eles mudarem para a forma interrogativa e negativa, com o intuito de fixarem a estrutura e o uso do verbo modal. Conforme fazia as perguntas, os alunos as respondiam sem hesitar, mostrando que sabiam as respostas e que não havia necessidade de tradução e de mais explicações.

Essas atividades não estavam de acordo com o planejamento; porém, não houve maiores problemas para o desenvolvimento desse, pois ocorreram já no final da implementação da proposta e, embora eu não concordasse com tal mudança, deixei a professora à vontade para agir do modo como achasse ser conveniente, por acreditar que assim observaria a influência de suas crenças no seu modo de agir.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Esta pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, utilizaram-se as observações de aulas, com gravações em áudio e vídeo, e as notas de campo e diário feitos pela pesquisadora para levantar asserções acerca dos fatos relevantes e buscar responder a primeira pergunta de pesquisa.

Além desses instrumentos, utilizou-se, para completar essa etapa, uma entrevista semi-estruturada com a professora participante e um questionário aplicado para os alunos para se fazer a triangulação dos dados e se confirmar as asserções levantadas através das observações.

Para a análise destes dados, utilizou-se Burns (1999) e Gilham (2000a) como referências, pois apresentam um modelo que utiliza a organização dos dados em categorias cuidadosamente estabelecidas, para depois interpretá-los, podendo apresentar-se estes resultados em tabelas (ou gráficos), ficando mais claro para serem compreendidos por outras pessoas.

Foram tomadas as *ocorrências padrões* como categorias a serem consideradas para a análise dos dados. Foram também transcritas aulas típicas, selecionadas por constituírem um padrão, ou seja, reunirem características comuns às outras aulas observadas. Trechos das transcrições foram sendo selecionados e agrupados de acordo com suas semelhanças ou referências recorrentes ao mesmo tópico.

Para as transcrições, utilizou-se o modelo de Marcuschi (1999), por sugerir um sistema ortográfico que segue a escrita padrão, mas que considera a produção real.

Após a análise dos dados coletados nesta primeira etapa do trabalho, implementou-se a proposta de trabalho com atividades voltadas para a comunicação, visando o ensino da gramática da LI (segunda etapa da pesquisa).

Nesse momento, para a análise das notas de campo, do diário de pesquisa, assim como das gravações das aulas em áudio e vídeo e dos *logs* dos alunos e da professora, novamente foram levantadas asserções partindo de características comuns encontradas repetidamente.

Os dados coletados nas *sessões de visionamento*, que foram transcritos posteriormente, juntamente com os *logs* e com a análise dos diários e das gravações em áudio e vídeo foram triangulados e buscaram responder à segunda pergunta de pesquisa.

Após o cumprimento das etapas acima descritas, apresentarei o resultado desses dois momentos distintos no capítulo que se segue, buscando apresentar aspectos considerados fundamentais para esta pesquisa, na tentativa de levar contribuições para o contexto escolhido.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a abordagem de ensino utilizada pela professora em suas aulas de LI e, conseqüentemente, suas concepções de língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem. Além disso, é feita uma breve análise de como se caracterizam suas aulas e do material didático utilizado por ela.

Suas crenças e as de seus alunos acerca do ensino da gramática da LI também são apontadas, mostrando como são influenciadas umas pelas outras.

Em um segundo momento, são apresentados os dados obtidos na análise das aulas nas quais as atividades da proposta foram aplicadas, mostrando a reação dos participantes, assim como sua avaliação frente a elas, contrastando pontos positivos e negativos.

A seção que inicia este capítulo, tem como objetivo traçar um panorama de como se configura a prática de ensino da professora em sala de aula, identificando o tipo de abordagem em que essa se enquadra, buscando indícios nas observações de suas aulas, através do material didático utilizado por ela e das atividades realizadas.

3.1 A abordagem de ensino da professora participante

Como as perguntas de pesquisa deste trabalho focalizam o ensino da gramática da LI, com bases comunicativas, foi importante, já durante a coleta de dados, verificar a abordagem utilizada pela professora em sala de aula. Essa necessidade se fortalece quando se define abordagem neste trabalho de acordo com as formulações de Almeida Filho (2005, p.78), para quem abordagem é “o conjunto de pressupostos teóricos, de princípios e crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. É, portanto, a força que orienta o trabalho do professor”. É por meio da observação dessas concepções da professora que se pode chegar a sua abordagem.

Observou-se desde o início da coleta, que o modo de agir da professora apresentava características basicamente da proposta de ensino e aprendizagem que enfatiza as regras da língua, com explicações explícitas de tais regras e desenvolvendo mais a leitura e a escrita. Há pouca interação aluno-aluno e as instruções são dadas na língua materna, características que retratam a abordagem conhecida como Tradicional, segundo Richards e Rodgers (1986).

Além disso, observou-se também que, em algumas aulas, especialmente nas 5^a e 6^a séries nas quais a professora utiliza um material didático, há uma mistura de métodos, sendo aplicados certos tipos de atividade que tendem para o comunicativo e não para o tradicional. Já nas 7^a e 8^a séries, a professora não adota livro didático, fazendo uso de uma apostila preparada por ela, que traz textos e exercícios basicamente de repetição, favorecendo pouca ou nenhuma interação entre os alunos e sendo orientada por tópicos gramaticais. Esses fatos retratam uma prática de ensino eclética, mas que, em muitos momentos, tende para o tradicional (TUDOR, 2001).

São exemplos típicos que justificam a abordagem da professora, os exercícios da aula do dia 07/04/04 para a 5^a série, aplicados como reforço da matéria ensinada sobre vocabulário relacionado com trânsito e ruas:

- 1) *Write in English:*
- | | |
|--------------|----------------------|
| a) placa= | e) lata de lixo= |
| b) calçada= | f) casa= |
| c) ônibus= | g) caixa de correio= |
| d) edifício= | h) semáforo= |
- 2) *Translate:*
- a) *This is a school.*
- b) *That is a park.*
- c) *That is my friend John.*
- d) *This is a house.*

Quadro 23: Exercício aplicado pela professora (1)

Outro exemplo que complementa o que foi exposto acima é um trecho da transcrição da aula do dia 05/05/04, para a 5ª série, sobre uma explicação da professora a respeito do uso do Caso Genitivo em inglês:

Excerto 1:

01 P: Nós vamos (+) ver a casa dos nossos amigos (+) da rua Blueberry (+)
 02 e QUANDO a pessoa possui alguma coisa (++) por exemplo (++)
 03 CACHORRO (+) F. ((fala o nome da aluna))
 04 ((a professora indica que ela dê um exemplo))
 05 A: A CACHORRA da F. ((alunos riem))
 06 P: A CASA do R. (++) Então este apóstrofo e S (+) nesse caso (+) no
 07 nome (+) não é o verbo to be que vocês estão colocando na forma
 08 contraída (++) NÃO (+) indica que a pessoa possui alguma coisa (+)
 09 OK” (+) tá bom”
 (transcrição da aula do dia 05/05/04, na 5ª série)

Ainda segundo as formulações de Richards e Rodgers (1986) revisadas neste trabalho, esses são exemplos típicos de aulas nas quais se aplica a Abordagem Tradicional, pois algumas características são marcantes: o uso predominante da língua materna durante as aulas, vocabulário ensinado isoladamente, o trecho transcrito que mostra uma explicação de regras gramaticais explícitas e os exercícios de tradução e de completar lacunas que focalizam a estrutura simplesmente e não levam em consideração o significado das frases ou mesmo um contexto.

Outro exemplo típico de uso de abordagem com características tradicionais é o da aula do dia 13/08/04, para a 7ª série, na qual a professora explicava sobre respostas curtas³⁹ e escreveu o seguinte exercício na lousa:

³⁹ *short answers.*

Answer the questions using "short answers":

- a) *Did you use to get up late last year?*
Yes, _____
- b) *Did she think about her brother last night?*
Yes, _____
- c) *Did they listen to the teacher last class?*
Yes, _____
- d) *Did he eat a fig half an hour ago?*
No, _____

Quadro 24: Exercício aplicado pela professora (2)

E ainda, com a aula dada para a 8ª série, no dia 16/09/04, na qual faziam revisão sobre Presente Perfeito, essas características também são expressas no exemplo de exercícios focalizando estruturas:

1) Use the Present Perfect:

- a) *You _____ here for two hours (to be)*
- b) *I _____ for twenty five minutes (to dance)*
- c) *It _____ since this morning (to rain)*
- d) *We _____ that movie (to see).*

2) Now, change the sentences above to the negative form and interrogative form:

Quadro 25: Exercício aplicado pela professora (3)

Nesse caso, os alunos deveriam se preocupar apenas com a estrutura das frases, ignorando seu significado em um contexto mais amplo.

Além disso, um ponto que não será aqui aprofundado, mas que dentro da teoria comunicativa se mostra de extrema importância para o aprendizado de LE, é o conhecimento cultural dos falantes da L-alvo, não muito explorado durante as aulas aqui analisadas. Não há espaço para relatos de experiências, nem mesmo no início das aulas, quando há oportunidade de interagir com os alunos e saber um pouco sobre suas experiências pessoais, o que poderia ser muito enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Essa pouca preocupação com a cultura e com as experiências pessoais dos alunos é, de acordo com Omaggio (1986), um reflexo de um ensino de línguas tradicional. Essa postura pôde ser observada na aula do dia 07/04/04, na qual a professora trouxe algumas fotos de Londres, tiradas por uma amiga. Ela reuniu os alunos na frente da sala, falou os nomes de alguns lugares, passou as fotos de um em um para que eles olhassem, mas não ofereceu nenhuma informação cultural relevante ou explorou os fatos fazendo perguntas para os alunos, ou até mesmo perguntando se eles conheciam algo ou não. Esse fato é comprovado pelas anotações feitas no diário:

Excerto2:

01 “A prof. pede para eles colocarem as cadeiras agrupadas na frente da sala
 02 e mostra a eles um álbum com fotos de Londres. Eles ficam encantados
 03 com o “museu de cera”. A “casa das armas” também interessa a alguns.
 04 Surgem perguntas do tipo: - Prof., isto é gente, né!
 05 Eles ficam deslumbrados ao mesmo tempo em que aproveitam o
 06 momento para conversar... A aula chega ao final. Eles voltam para seus
 07 lugares fazendo barulho.
 08 Ela sem dizer nada, começa a colocar exercícios na lousa (sobre a
 09 unidade do livro).
 10 Penso que não teve propósito algum mostrar tais fotos sem fazer nenhum
 11 tipo de comentário sobre a cultura ou pedir para que eles fizessem nada...
 12 Acho que ela poderia ter explorado mais esta oportunidade”.
 (extraído do diário de pesquisa do dia 07/04/04, na 6ª série)⁴⁰

O fato de ter conduzido dessa forma a atividade, justifica-se pela professora na primeira sessão de visionamento, na qual diz que costuma trabalhar esse conteúdo nas 7ª e 8ª séries, no momento certo.

Excerto 3:

01 PPe: É (+) eu assisti duas aulas suas que você levou o álbum das alunas
 02 (+) da (++) da sua amiga pros alunos (+) uma (++) acho que na quinta e
 03 na sexta série (+) aquele dia (+)
 04 P: NÃO (++) Eu só levo pra oitava (++)

⁴⁰ As linhas dos excertos dos diários serão numeradas para facilitar a localização das informações.

- 05 ((silêncio))
 06 PPe: Acho que foi à tarde (+)
 07 P: Será que eu dei uma mostradinha no álbum” (+) então foi alguma
 08 coisa rápida (+) então foi alguma coisa assim (+) bem rápida (+) eles não
 09 estudaram isso aí (+)
 10 PPe: Não (+) você só mostrou (+)
 11 P: Foi só por curiosidade mesmo.
 (extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/05)

Os dados coletados na primeira etapa da pesquisa mostraram ainda que a professora não possuía conhecimento teórico a respeito das abordagens de ensino, fator que pode ser atribuído, em parte, a sua formação no ensino superior, o que se confirma através da entrevista em que ela responde sobre como haviam sido suas aulas de prática de ensino no curso superior, se ela lia sobre teoria. Ela respondeu de forma superficial, não enfatizando se fez leituras sobre esses assuntos; porém, disse que teve somente aulas de gramática.

Excerto 4:

- 01 PPe: E: (+) como foram suas aulas de prática de ensino durante a
 02 faculdade” (+) Você [lembra”
 03 P: [Prática de ensino de [língua”
 04 PPe: [de língua.
 05 P: Não tive assim (++) prática (+) prática não (+) eu tive gramática (+)
 06 muito corrido (++) foi: (++) uma experiência que eu não gostei (++) teve
 07 assim muitas falhas né (+) uma coisa assim como (+) vamos fazer (+) a
 08 obrigação (+) vamos cumprir ali o currículo e vamos andar logo e:
 09 aquela coisa e (++) ficou tudo meio no ar.
 10 PPe: E teoria” ((silêncio)) eles davam leituras para vocês fazerem nessas
 11 aulas”
 12 P: DAVAM (+) a gente lia assim (+) algumas coisas (+) eles passavam
 13 né (+) mas a prática mesmo (+)
 14 PPe: Não teve muito”
 15 P: É (+)
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Embora a professora comentasse que lia, quando perguntei a ela sobre qual abordagem utilizava em sala de aula, comentou a respeito de técnicas⁴¹. A professora participante não

⁴¹ Ver definição de método, abordagem e técnica no Arcabouço Teórico (capítulo 1) de acordo com Richards e Rodgers (1986), Prabhu (1995) e Almeida Filho (2005).

parece ter conhecimento sobre determinados conceitos e acabou respondendo sobre os recursos e não sobre métodos ou abordagens.

Excerto 5:

- 01 PPe: E: que abordagem (+) e método você utiliza”
 02 P: Abordagem seria” ((silêncio))
 03 PPe: Que método você utiliza nas suas aulas”
 04 P: Método assim (+) é: (+) aulas explicativas né (+) assim” (+) aulas
 05 expositivas (+) né (+) eh (+) ditados (+) brincadeiras (+) mhm (+)
 06 exercícios com a lousa (+) eh (+) listening (+) listen up ((silêncio))
 07 diálogos (+) né (+) pouca conversação (+) mais um pouquinho (++)
 08 PPe: E: (+) você teve algum contato assim (+) com teorias a respeito de
 09 abordagens de ensino”
 10 P: Não (+) tô tendo agora (+) que eu tô lendo (+) né (+) ((risos))
 11 começando a ler (+)
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Após realizar essa entrevista e notar que a professora não apresentava familiaridade com teorias acerca do que seria abordagem, tipos de atividades e, até mesmo, sobre concepções acerca do ensino de línguas, decidiu-se realizar uma sessão de discussão sobre esses construtos teóricos para a qual ela deveria ler três textos previamente selecionados (cs. Metodologia) que seriam discutidos com a professora pesquisadora.

Primeiramente, foi perguntado a ela sobre seu conhecimento acerca dos tópicos apresentados acima, ao que respondeu.

Excerto 6:

- 01 PPe: E você tinha algum conhecimento assim sobre (+) esse esse tema
 02 (+) esse assunto do livro”
 03 P: ((demora para responder)) Não (++) assim (+) tão assim profundo né
 04 (+) como se fosse (++) ai como é que eu te explico” (++) tem a proposta
 05 curricular (+) que ela também assim ajuda bastante (+) nesse sentido (+)
 06 pra você dar uma coisa mais (+) assim mais próxima do aluno (+) mais
 07 realidade né (+) só que aqui tá exigindo bem mais (++) que aqui ele
 08 colocou né (+) e eu acho que é que é isso aqui o resumo (+) ou não”
 09 PPe: Sim (+) é um resumo.
 (extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Além desse comentário, ela justifica sua reflexão acerca do assunto e também acerca de sua prática.

Excerto 7:

01 PPe: E assim (+) durante a leitura (+) você conseguiu eh estabelecer
 02 alguma relação com o que você leu (+) e com o que você pratica em sala
 03 de aula”
 04 P: Consegui (+) uma relação bem distante ((risos))
 05 PPe: Uma relação bem distante”
 06 P: Bem distante ((risos))
 07 PPe: ahã (+)
 08 P: Não tem muito assim a ver (+) muito não (+) não tem nada a ver
 09 (+++) com as aulas que a gente dá aqui (++) é outra realidade (+)
 (extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

A professora explicita a reflexão realizada a respeito de sua forma de agir em sala de aula e percebe uma discrepância entre o que faz e a teoria apresentada pelos textos lidos. Este fato reafirma seu uso de uma abordagem com tendências tradicionais, mais voltada para o método Gramática-Tradução, o que segundo Ommagio (1986), Richards e Rodgers (1986) e Amadeu Sabino (1994) acontece na Abordagem Tradicional, pois nesta não há necessidade de muita especialização por parte do professor, visto que a gramática e as traduções são fáceis de serem manipuladas.

Além disso, a professora faz outro comentário pertinente.

Excerto 8:

01 PPe: Bom (++) e seus conceitos mudaram depois das leituras”
 02 P: Ah (+) tipo assim (+) que eu tenho que mudar né (+) pra você ver um
 03 resultado melhor (++) e (+) eu fiquei assim pensando (+) será que tá
 04 errado” (+) porque aqui visa vestibular (+) então como é que fica (+) né
 05 (+) eles teriam aqui uma (+) uma aula assim comunicativa vamos supor
 06 como na comunicativa (+) e chegando no ensino médio eles ficariam
 07 mais né (+) com o vestibular né (+) sei lá (++) como cobraria as coisas
 08 em prova (+) normalmente” (+) ou tem outro tipo de prova” (++) eu fico
 09 pensando né como seria (+) como seria (+)

10 PPe: Bom (+) e você percebeu assim (+) alguma utilidade em fazer essas
 11 leituras teóricas (+) acha que é positivo (+) que (+) deveria continuar
 12 fazendo (++)”
 13 P: Mhm (++) gostei (++)
 14 PPe: Quer que eu [TRAGA mais (++)” ((risos))
 15 P: [a cabeça da gente vai abrindo (++) vai abrindo né (+)
 16 vai (+) a gente tem que estar assim (+) por dentro da atualidade (+) se
 17 bem que fala que desde o ano de 1500 né (+) que começou isso aí
 18 ((risos)) até hoje não conseguimos uma coisa certa ((risos)) (++) é (+)
 19 porque até conscientizar (+) experimentar (++) né (+) testar ver o que vai
 20 dar resultado (++) precisa continuar sim (+) ((risos)) procurando né.
 (extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Além de questionar sua prática, a professora reflete acerca do trabalho com essa abordagem apresentada pelos textos, que tipo de atitudes poderia tomar em sala de aula e como seriam as avaliações. Afirma ainda, que teria que experimentar, testar, para ver se surtiria algum resultado.

Esse comentário pareceu relevante visto que o que se busca em trabalhos como este é justamente permitir uma reflexão por parte do professor sobre sua prática e alcançar a consciência de que mudanças são sempre benéficas, e que se deve buscar algo novo, pois o ensino não deve ser uma prática estagnada no tempo.

Por meio dos exemplos apresentados, notam-se fatores que influenciam o modo de agir da professora em sala de aula como, por exemplo, suas experiências enquanto aluna da graduação (ver excerto 4), a instituição na qual estudou e seu pouco contato com a teoria sobre ensino de línguas (ver excertos 5 e 6), em parte responsáveis por sua prática de ensino e formadores de suas crenças, que se tornam explícitas na observação de suas aulas (DUTRA e OLIVEIRA, 2006), apresentadas a seguir.

3.1.1 Como se caracterizam suas aulas

Nas séries nas quais há a utilização do livro didático, além das propostas trazidas pelo mesmo, a professora acrescenta atividades, elaboradas por ela mesma e motivadas pelas próprias propostas do material, com o objetivo de fazer com que os alunos desenvolvam um pouco mais as habilidades, principalmente de fala e compreensão oral, na L-alvo. Nessas situações, a aula é muito dinâmica, os alunos trabalham em duplas ou grupos e há um clima agradável entre eles, os quais se mostram bastante motivados. Esse fato me chamou atenção e foi o maior motivador e norteador desta pesquisa.

O fato de a professora utilizar ou não o livro didático leva a uma mudança em seu modo de conduzir as aulas, ponto não percebido por ela, mas que fica claro através dos dados analisados.

Primeiramente, buscou-se o motivo dessa substituição do livro didático pela apostila durante o curso, o que foi justificado pela professora na entrevista:

Excerto 9:

01 PPe: E (+) qual o critério adotado por você para a escolha do material
02 didático”
03 P: ((silêncio)) Eh (++) a facilidade de compreensão (+) para eles né (+)
04 uma coisa assim mais divertida (+) mais dinâmica (++) que como o
05 material da da quinta série (+) que é um livro que eu acho assim
06 completo (+) que tem tudo (+) que: (+) agora de sexta a oitava eu optei
07 pela apostila (++) porque de quinta (+) você pega o livro da quinta você
08 não consegue terminar (++) tem que terminar na sexta (+) se eu pegar o
09 livro da sexta (+) na sexta série eles não vão terminar aí vai rolando eles
10 não vão ter matéria de oitava.
11 PPe: E: por que você não dá seqüência nesse material da quinta”
12 P: Então por isso (+) a hora que chega na sexta série tem metade ainda
13 do material da quinta (++) aí vai até o meio do ano (+) pra eu pegar o da
14 sexta vai certamente a sétima inteira.

(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

O livro é utilizado por ela de forma que todo seu conteúdo seja cumprido à risca. O que, por fatores diversos, não se realiza durante um único ano letivo. O trabalho continua no ano seguinte, o que atrapalha o plano anual a ser estudado por eles durante os quatro anos do curso.

Esse “problema” poderia, de fato, ser solucionado caso houvesse um planejamento mais específico do material, focalizando aquelas atividades mais relevantes para os alunos, não interferindo, assim, na programação do próprio livro didático adotado pela professora.

Retornando ao que foi dito anteriormente, nas 5ª e 6ª séries, enquanto há utilização do livro didático, a professora propõe atividades que motivam os alunos, por exemplo, o seguinte trecho do diário ilustra uma atividade aplicada pela professora e que motivou os alunos em seu cumprimento.

Excerto 10:

01 Ela chamou vários nomes. Mostrou algumas fotos de revistas e pediu
02 para que eles descrevessem o que estavam vendo. Às vezes, tinham
03 apenas que responder alguma pergunta sobre a foto que ela mesma
04 fazia. Esta atividade levou mais ou menos de 30 a 40 minutos.

(extraído do diário de pesquisa do dia 05/05/2004, na 6ª série)

O que é visto mais claramente através do excerto transcrito da mesma aula:

Excerto 11:

01 P: Agora eu vou perguntar (+) What is this” (++) eu quero resposta
02 completa (+) This is
03 (+) tal coisa.
04 A1: Ah:
05 P: ok”
06 A2: Ah não teacher (+)
07 P: Olhe pra cá (++) What are these” (+) que é plural (+) These are(+) tal
08 coisa (++) ok”(+) então agora eu vou fazer perguntas (++)
09 P: L (+) What are these”
10 A3: OI (+)
11 P: What are these”
12 A4: Mhm (++) These are (+) deixa eu ver pera aí (++) Birds (+)

13 P: Ok (+) M.P. (++)
 14 ((alunos riem))
 15 P: WHAT ARE THESE"
 16 P: These are (+)
 17 A5.: Jackets
 18 P: Ok (+)
 19 P: Agora (+) What is she wearing" (+) ou (+) What is he wearing" (++) o
 20 que que é isto" (+) o que ele está usando (+) ou (+) o que ela está usando
 21 (+) ok" (+)
 22 P: Eu vou perguntar (+) What is he wearing" (+) What is he wearing"
 23 A6: He is wear (+) é: (+) wearing (++) [shirt].
 24 Alunos: [shirt].
 25 P: N (+) What is he wearing"
 26 A7: She is wearing T-shirt
 27 P: Na (++) Na: (+) What is she wearing"
 28 A8: Shirt (++) ok.
 (extraído do diário de pesquisa do dia 05/05/2004, na 6ª série)

Nessa aula, a professora continua fazendo perguntas para outros alunos sobre as fotos e, em seguida, pede para eles falarem uns dos outros e até dela mesma, utilizando o mesmo vocabulário de peças do vestuário. Essa atividade, embora não crie uma situação de uso real da língua, tem o objetivo de trabalhar estruturas como: *What's this?/ What are these?*, é uma atividade que faz com que os alunos, ainda que de forma singela, tentem falar utilizando a L-alvo, para tanto, precisam saber o vocabulário para responderem às perguntas e há interação entre eles e a professora.

De acordo com Littlewood (1981), essa atividade poderia ser considerada pré-comunicativa, definida por ser aquela atividade na qual os alunos não se encontram engajados em comunicar significados efetivamente a um parceiro e o objetivo é produzir certas formas de linguagem de maneira aceitável, o que os preparará para uma atividade comunicativa.

Outro exemplo que ilustra bem uma atividade pré-comunicativa e que motivou o grupo foi feita na aula do dia 31/03/04, com a 5ª série, na qual eles estavam aprendendo sobre as estações do ano e a professora deu um texto para eles completarem as lacunas. Embora ela tenha fornecido as palavras que eles deveriam usar, eles teriam que compreender o que estava escrito para poderem completar as lacunas do texto. Além disso, ao final da aula, ela propôs

trabalhar com uma música que falava das estações e colocou o material de áudio para eles ouvirem e cantarem. Os alunos demonstraram ter gostado muito, todos participaram e pediram para que ela repetisse a música outras vezes.

No exercício, os alunos deveriam preencher as lacunas com os nomes das estações do ano e adjetivos, para isso, teriam que compreender o significado do restante da frase para completarem com a palavra correta e para que o texto tivesse sentido:

Complete com *season, summer, hot, cold*.
My favorite _____ is the spring but I like _____
too. In Brazil, the _____ is very _____! In this
_____, I like to eat ice cream, because ice cream is very
_____.

Quadro 26: Texto sobre as estações do ano.

E a letra da música foi escrita na lousa para eles copiarem:

Spring, summer, fall and winter.
The sun is hot in the summer
The flowers are beautiful in the spring
Spring, summer, fall and winter
The winter is cold and the fall is sad.
Spring, summer, fall and winter.

Quadro 27: Música sobre as estações do ano

Embora essas atividades também não possam ser consideradas comunicativas e o exercício de lacunas não tenha foco no significado, a utilização da música para fixar o novo tópico é eficiente em cumprir seu objetivo. Promove a interação da professora com os alunos e faz com que eles se envolvam na atividade, também não ficando atrelados somente ao caderno e à lousa.

Outra atividade que caracteriza esse tipo de interação foi aplicada para a 5ª série na aula do dia 12/05/04, como se pode verificar a partir das anotações do diário e do excerto de aula transcrito.

Excerto 12:

01 Ao término da aula, a professora faz uma atividade de interação. Divide
02 os alunos em 3 grupos, um deveria bater palmas toda vez que a ouvisse
03 falar uma cor, o outro grupo um número e o terceiro uma profissão. Ela
04 lê um texto e eles devem bater palmas
(extraído do diário de pesquisa do dia 12/05/04, na 5ª série).

Excerto 13:

01 P: blue
02 ((alunos batem palmas))
03 P: two
04 ((palmas))
05 P: scientist
06 ((palmas))
07 P: four
08 ((palmas))
09 P: Now (++) Phil is a reporter
10 ((palmas))
11 P: He lives in a blue house
12 ((palmas))
13 P: He has three cars
14 ((palmas))
15 P: a white car (+) a black car (+) and a gray car
16 ((palmas))
17 P: His wife is a teacher
18 ((palmas))
19 P: Her car is red
20 ((palmas))
21 P: He has a very green garden
22 ((palmas))
23 P: He has one daughter
24 ((palmas))
25 P: His daughter is a student
26 ((palmas))
27 P: He has a happy family
28 ((palmas))
29 P: OK!
30 ((todos os alunos gritam e batem palmas))
(transcrição da aula do dia 12/05/04, na 5ª série).

Essa foi uma atividade que envolveu o grupo como um todo, o que é importante, levando-se em consideração o número de alunos existentes e à dificuldade de se trabalhar com eles e contar com a participação efetiva do grupo. A professora conseguiu prender a atenção dos alunos e fazer com que, ao mesmo tempo, usassem o vocabulário, a compreensão oral e se envolvessem na atividade.

Pode-se dizer ainda que a atividade foi produtiva no sentido de ter compensado a falta de recursos existentes na escola para as aulas de LI.

No que diz respeito à prática de ensino da gramática nas turmas de 7ª e 8ª séries, nota-se uma discrepância com relação às observações feitas nas 5ª e 6ª séries. Enquanto nestas são praticadas atividades que facilitam a compreensão dos tópicos gramaticais pelos alunos, naquelas a gramática, além de ser ensinada de forma explícita, é praticada através de exercícios de repetição e de preenchimento de lacunas.

Um exemplo que ilustra o exposto acima é o retirado da aula do dia 13/08/2004, com a 7ª série, na qual a professora ensinava sobre respostas curtas (*short answers*).

<p><i>Ex: Did you get up early yesterday?</i> <i>Yes, I did. / No, I didn't.</i> 1) <i>Did you use to get up late last year?</i> <i>Yes,</i> 2) <i>Did she think about her brother last night?</i> <i>Yes,</i> 3) <i>Did they listen to the teacher last class?</i> <i>Yes,</i></p>
<p>1) <i>Did he eat a fig half an hour ago?</i> <i>No,</i> 2) <i>Did they go on a picnic last Sunday?</i> <i>No,</i> 3) <i>Did your mother make a cake yesterday?</i> <i>No,</i></p>

Quadro 28: Exercícios aplicados pela professora (4)

Logo no início dessa aula, a professora corrigiu a tradução de um texto feita pelos alunos em casa e, após o término da atividade, entregou cópias de listas de verbos regulares e irregulares para fazerem a leitura e, dessa forma, memorizá-los. Esse fato é confirmado através do excerto do diário.

Excerto 14:

01 Eles não usam livro, a professora entrega cópias sempre que necessário.
 02 Hoje ela entregou a eles uma folhinha com uma lista de verbos regulares
 03 e irregulares, leu uma vez, eles repetiram, em seguida, pediu que eles
 04 anotassem os verbos que tinham mais dificuldade.
 05 A diretora interrompeu a aula para dar um recado. Quando se retirou, a
 06 professora continuou a leitura da segunda lista se esquecendo do que
 07 havia pedido a eles. Eles leram os verbos no passado, ela chamou
 08 atenção para o som do /t/ final de alguns deles, porém na hora de
 09 pronunciar esse som, o mesmo não foi pronunciado adequadamente.
 10 Terminou a leitura e foi para a lousa explicar o conteúdo da aula.
 (extraído do diário de pesquisa do dia 13/08/04, na 7ª série)

Esses exemplos apresentam aulas em que se pode observar a prática da professora voltada para situações que focalizam as estruturas da língua, exercícios descontextualizados, que não privilegiam o significado das frases e, nos quais, os alunos devem preencher lacunas ou memorizar vocabulário, práticas que fazem parte de um modelo tradicional de ensino de línguas, de acordo com Richards e Rodgers (1986).

Situações como essa também foram verificadas nas aulas ministradas para as 8ª séries. Em uma das aulas, do dia 02/09/2004, a professora fazia referência à frases no Passado Simples comparando-as à frases no Passado Perfeito. Os alunos tinham que mudá-las de um tempo para o outro sem levar em consideração contexto algum ou seu próprio significado.

- | |
|--|
| <p>1) <i>She has studied French.</i>
 2) <i>We worked in that office.</i>
 3) <i>You stayed home.</i>
 4) <i>Jill lived downtown.</i>
 5) <i>They waited for her.</i>
 6) <i>I was away.</i></p> |
|--|

Quadro 29: Exercícios aplicados pela professora (5)

E, na seqüência, escreveu outros exercícios na lousa como, por exemplo:

- | |
|---|
| <p>II) Passe as orações para a forma contrata:
 <i>Ex: I have danced for twenty minutes.</i>
 <i>I've danced for twenty minutes.</i>
 1) <i>He has worked since this morning.</i>
 2) <i>You have waited here since yesterday.</i>
 3) <i>It has rained for two days.</i></p> |
| <p>III) Escreva em inglês:
 1) Estudo francês há três meses.
 2) Ele trabalha lá desde setembro.
 3) Chove há dois dias.
 4) Ela está fora há duas semanas.
 5) moramos aqui desde 1975.</p> |

Quadro 30: Exercícios aplicados pela professora (6)

Normalmente as aulas terminam antes de se fazer a correção dos exercícios, que é feita então, na aula seguinte.

Os exemplos apresentados nessa seção tiveram o objetivo de ilustrar a prática de ensino da professora participante em relação à gramática da LI, tendo-se observado uma discrepância na prática entre as aulas com as turmas de 5^a e 6^a séries, nas quais o livro didático é utilizado e as aulas são conduzidas de forma dinâmica e interativa e as aulas com as turmas de 7^a e 8^a séries, nas quais a apostila é utilizada e o ensino de gramática tende a ser explícito e voltado para as estruturas da língua, o que leva a uma reflexão sobre a importância do uso do livro didático nas aulas de LI ressaltada por Félix (1998) e por Tudor (2001) e, conseqüentemente, no ensino da gramática da língua.

Devido a sua importância, o uso do material didático será tratado com maiores detalhes na próxima subseção.

3.1.2 O material didático e o ensino de gramática

Visto que a análise dos dados foi conduzida de forma a conferir importância ao uso do material didático no contexto sob observação, esta seção tem por objetivo apresentar o material didático utilizado no curso pela professora participante e algumas de suas características.

Esse trecho retirado do diário de pesquisa mostra brevemente como se apresenta o material utilizado pela professora no curso.

Excerto 15:

KLASSEN, S. *Discovery*. SP: FTD, 2000.

01 O livro tem uma proposta de desenvolver as 4 habilidades, assim como
 02 os temas transversais. É composto de 4 volumes, 1 para cada série do
 03 ensino fundamental. O primeiro livro (o mais utilizado pela professora,
 04 5ª série), apresenta 16 unidades, cada qual com um tema, a gramática e o
 05 vocabulário são demonstrados no que é chamado de “table of contents” .
 06 Apresenta o material de áudio com o texto inicial da unidade, no qual a
 07 gramática já se encontra inserida, além de aparecer também em um
 08 quadro destacado com todas as explicações das regras.
 09 O livro do professor traz as respostas e dicas de atividades para o aluno
 10 utilizar em seu dia-a-dia de uso da língua.
 11 O que se observa é que pouca atenção é dada à parte escrita, os alunos
 12 apenas assinalam as respostas. Na verdade, o livro apresenta discussões e
 13 exercícios muito superficiais que não dão muito enfoque a nenhuma das
 14 4 habilidades, exigindo que o professor aplique certos “reforços”.
 15 Apresenta também espaço para discussões, porém essas serão feitas na
 16 língua materna devido ao fato de os alunos estarem em um nível muito
 17 “básico” (5ª série).
 18 Não consegui perceber a presença de temas transversais durante as
 19 unidades. No entanto, os temas parecem interessar aos alunos pela idade
 20 que têm.
 21 Apresenta muitas figuras coloridas, chamando a atenção dos alunos.
 (extraído do diário de pesquisa do dia 31/03/04)

Tendo conhecimento dessas características e observando o contexto da pesquisa, notou-se que o material didático utilizado pela professora apresentava certas questões relevantes para a análise dos dados concernentes à gramática e até para responder às perguntas de pesquisa aqui propostas.

Primeiramente, notou-se uma dificuldade no planejamento das atividades no decorrer do ano letivo, pois, o livro didático não era cumprido dentro do prazo de um ano estabelecido para cada série a qual correspondia. Por esse motivo, a professora era obrigada a utilizar o mesmo livro no ano seguinte, tendo em vista o cumprimento do conteúdo estabelecido por seu plano de ensino. Não permitindo que esse fato se repetisse sucessivamente (como já justificado por ela anteriormente), a professora elaborou uma apostila, que buscava atender às necessidades de seu planejamento, recortando o conteúdo de diferentes materiais didáticos conforme achasse adequado.

Muitos pesquisadores têm sugerido que os livros didáticos substituam a gramática tradicional por outros tipos de informações que sejam mais relevantes para a aprendizagem (NUNAN, 1989; POSSENTI, 1996). Essa situação chamou atenção e fez com que o material fosse analisado cuidadosamente, apontando um fato que poderia ser o principal direcionador da prática de ensino da professora no que diz respeito à gramática da LI.

Nas séries em que ela utiliza o livro didático, 5ª e 6ª séries, sua prática é conduzida de forma mais dinâmica, propondo atividades que motivem os alunos, que promovam interação e utilização da L-alvo, ainda que de forma controlada e limitada. O livro traz um vocabulário acessível à idade dos alunos, o conteúdo também é adequado além do uso do material de áudio ser incentivado. No entanto, não coloca em prática uma proposta comunicativa, apresentando atividades pré-comunicativas que, de acordo com a teoria revisada, são atividades que enfocam as estruturas da língua e não apresentam apenas um propósito comunicativo (LITTLEWOOD, 1981).

Nessas séries, apesar de o ensino da gramática ser realizado explicitamente, existe um trabalho com atividades que praticam as estruturas apresentadas de maneira interativa e dinâmica para os alunos, o que faz com que eles tenham um interesse em estudar a língua e participem das aulas. As atividades aplicadas pela professora são promovidas pelo livro didático utilizado por ela e exigem certo preparo e utilização de recursos como áudio, livros paradidáticos e, às vezes, até mesmo pesquisas a serem realizadas pelos alunos fora de sala de aula.

O problema, nesse caso, recai sobre o modo como as aulas são conduzidas. É necessário que um planejamento seja feito, de modo que todo o conteúdo seja cumprido dentro do prazo estabelecido pela instituição, para que no ano seguinte um novo livro seja utilizado.

No entanto, ao observar-se as aulas de 7ª e 8ª séries, constata-se uma nova situação. Nessas séries, não se utiliza o livro didático, mas sim, uma apostila elaborada pela professora. Por isso, as aulas são conduzidas de maneira diferente daquela observada onde há a utilização do livro. De fato, nas 7ª e 8ª séries, os alunos também não trabalham com a língua de forma comunicativa, mas também não realizam atividades que os envolvam na aprendizagem das estruturas que enfoquem o conteúdo, de forma a promover a interação entre eles e com a professora. Os exercícios praticados são, além de alguns textos com questões de compreensão, frases para preencherem lacunas, não desenvolvendo, assim, nem a escrita nem muito menos a oralidade.

As apostilas são elaboradas partindo de um conteúdo pré-estabelecido pela professora em seu planejamento anual e é apresentada por ela da seguinte maneira, na entrevista:

Excerto 16:

01 PPe: E a apostila que você usa com eles eh: (++) como que você faz na 02 hora da montagem”

03 P: Eu (++) pego (+) faço uma um retalho ((ri)) um retalho de livros né
04 (+) e colocando o que mais seria importante (+) e a apostila é bem assim
05 resumida (+) mas eu dou muita coisa fora dela na sala de aula (+) a
06 apostila é só pra ajudá-los a não ter (+) não perder aquele tempo
07 copiando vários textos né tal (+) então é só uma ajuda (+) mas ela ainda
08 não (+) não é completa.

(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Ela parte de tópicos gramaticais, apresenta textos e exercícios de repetição. A apostila não traz propostas de trabalho em duplas ou grupos como aquelas apresentadas pelo livro didático, e esse fato me pareceu ser relevante e influenciador quando se observa a prática de ensino da gramática da LI nesse contexto.

Essas aulas, juntamente com outros fatores já mencionados, conduziram esta pesquisa para a elaboração de atividades que fizessem com que os alunos trabalhassem os conteúdos gramaticais, partindo da interação e, dessa maneira, conseguissem adquiri-los de forma efetiva, visto que a professora acredita que o ensino desses conteúdos é importante para a aprendizagem da língua, para então, observar a reação do grupo a essas atividades e analisar sua eficácia e possível contribuição para o ensino de línguas.

Essa proposta vai de encontro ao que foi dito por Dutra e Mello (2004) sobre diferentes tipos de programas de ensino de línguas no Brasil, dos quais parte deles são influenciados por métodos como o Áudio-Lingual, outros pela Abordagem Comunicativa em sua versão fraca (FOTO e ELLIS, 1991). Neste último caso, utilizam atividades que promovem o ensino da gramática e, o que é mais importante, em determinadas situações, esse foco gramatical é dissociado da ênfase na função comunicativa da estrutura.

Essa breve reflexão mostra a importância de se escolher um bom material didático para ser o norteador das aulas (TUDOR, 2001). Embora alguns autores afirmem que o livro torna as aulas pobres, concordo com Félix (1998), quando a autora comenta que este também pode ser um forte aliado no momento do preparo das aulas, até mesmo para fornecer idéias que faltam em determinadas situações.

A mudança do livro didático para a apostila é justificada pela professora na entrevista.

Excerto 17:

01 PPe: E: por que você não dá seqüência nesse material da quinta”
 02 P: Então por isso (+) a hora que chega na sexta série tem metade ainda
 03 do material da quinta (++) aí vai até o meio do ano (+) pra eu pegar o da
 04 sexta vai certamente a sétima inteira que: (+) agora de sexta a oitava eu
 05 optei pela apostila (++) porque realmente não encontrei um livro que
 06 desse (++) que tivesse todos os requisitos pra gente continuar né que dá
 07 conta (+) continuação a (+) às matérias porque de quinta você pega o
 08 livro da quinta você não consegue terminar (++) tem que terminar na
 09 sexta (+) se eu pegar o livro da sexta (+) na sexta série eles não vão
 10 terminar aí vai rolando eles não vão ter matéria de oitava.
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Apesar disso, a professora diz apreciar o material por ser adequado ao contexto e comenta como o selecionou.

Excerto 18:

01 PPe: E (+) qual o critério adotado por você para a escolha do material
 02 didático”
 03 P: ((silêncio)) Eh (++) a facilidade de compreensão (+) para eles né (+)
 04 uma coisa assim mais divertida (+) mais dinâmica (++) que como o
 05 material da quinta série (+) que é um livro que eu acho assim completo
 06 (+) que tem tudo.
 07 PPe: E o que ele tem de bom na sua opinião”
 08 P: Ele (+) bom (+) ele trabalha muito vocabulário (+) faz muito a criança
 09 falar (+) né (+) se comunicar (+) ele usa assim um (+) muitas atividades
 10 é (+) pra (+) relação à cidadania (++) eu acho assim muito bom (+) tem
 11 várias (+) vários jogos (+) pesquisas (+) que eles têm que fazer (+)
 12 então ele é bem assim diversificado (+) tem o (+) os listening que
 13 também são bem trabalhados (+) achei assim bem completo.
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

No entanto, a professora encontra obstáculos quanto ao uso do livro didático e esses são relatados por ela na entrevista:

a) A falta de recursos e preparo oferecidos pela instituição.

Excerto 19:

01 PPe: E: (+) quanto ao que a instituição (+) te oferece sua dificuldade
 02 seria só com relação ao material didático mesmo”
 03 P: Material e cursos também né (+) a a mesmo a instituição poderia dar
 04 cursos (+) não só eu ter que ir atrás pra de repente ter que desembolsar
 05 né (+) uma certa (+) uma certa quantia em dinheiro (+) sendo que eles
 06 poderiam providenciar pra gente né.
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

b) Número de aulas semanais reduzido.

Excerto 20:

01 PPe: E ele é um material que propõe o uso até a oitava”
 02 P: Até a oitava (+) só que não dá tempo devido às duas aulas semanais
 03 (+) não tem como.
 04 PPe: E: seria um material adequado pra você continuar (+) com eles até a
 05 oitava série”
 06 P: Eles (+) a prefeitura”
 07 PPe: É (+) esse livro que você adota na quinta (+) ele seria um material
 08 adequado pra você continuar até a oitava se você tivesse tempo”
 09 P: Ah sim se tivesse mais aulas (+) praticamente o dobro de aula [né (+)
 10 PPe: [ele
 11 oferece tudo que você precisa”
 12 P: É (+) com certeza.
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Existem ainda outros fatores como aqueles citados por Tudor (2001), que tornam o uso do livro difícil em certos contextos como, por exemplo, a falta de recursos para adquiri-los, a própria falta de materiais disponíveis, a desatualização dos mesmos, ou o fato de tanto alunos quanto professores não gostarem dos materiais disponíveis. Nesse contexto, o que ocorre é a dificuldade na aquisição do livro didático, pois além de muitos alunos não poderem adquiri-lo, a escola também enfrenta problemas nesse sentido.

Nota-se, portanto, que apesar das dificuldades enfrentadas, o material didático é essencial nesse contexto e no direcionamento da prática de ensino da professora, que varia,

sem que a mesma perceba, de acordo com o recurso que ela utiliza durante as aulas (livro ou apostila).

Além da abordagem da professora e de fatores externos à sala de aula, serão analisadas na seqüência suas concepções de língua, ensino e aprendizagem, devido a sua relevância para esta pesquisa.

3.1.3 Concepções da professora sobre língua, ensino e aprendizagem

Segundo Larsen-Freeman (2003), até aqueles professores que adotam uma abordagem baseada na forma para o ensino de língua o fazem porque acreditam que controlando sua forma conseguirão efetivamente aprender a usar a língua.

A compreensão do que acontece na sala de aula envolve o entendimento do que os participantes (alunos e professor) trazem com eles para a sala de aula, suas crenças e concepções sobre língua e ensino e aprendizagem e como tudo isso influencia o que eles fazem no espaço escolar, envolvendo suas identidades e o que eles dizem a esse respeito.

Neste estudo, observou-se que a professora participante possui um conjunto sistematizado de crenças que tendem a ser compatíveis com a abordagem tradicional (CELCE-MURCIA, 1991; LARSEN-FREEMAN, 2000), enfatizando regras gramaticais da língua e desenvolvendo principalmente a leitura e a escrita, que são organizadas e construídas socialmente através das experiências em sala de aula e fora dela. Essas crenças, conseqüentemente, refletem suas concepções acerca do que ela considera ser língua, ensino e aprendizagem. Na entrevista realizada com ela, perguntei diretamente a respeito desses três itens que constituem todo o processo realizado em sala de aula e obtive como resposta:

Excerto 21:

01 PPe: E o que que é ensinar pra você”
 02 P: ENSINAR” (+) bom (+) primeiramente é um dom (+) né (+) é uma
 03 arte (+) muito difícil ((risos)) é se a pessoa não tiver não adianta (+) né
 04 (+) ela não (+) ela não consegue PASSAR (+) né (+) o que ela sabe pra
 05 outro (+) eh: (+) uma coisa assim (+) até mágica (+) né (+) que você tá
 06 passando aquilo que você sabe (++) pra outra [pessoa
 07 [(+) e aprendendo sempre
 08 PPe: [e aprendendo né (+)
 09 P: aprendendo.

(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Nesse trecho da transcrição, nota-se que a professora vê a ação de ensinar como um “dom”, que não é atribuído a todas as pessoas, somente as que o possuem conseguem “passar” o conhecimento. Trata-se de uma visão unilateral, de acordo com a qual o conhecimento não é visto como uma construção, mas algo que é recebido de outra pessoa e que deve ser assimilado. Essa visão, de acordo com Almeida Filho (2005), está calcada nas abordagens e concepções tradicionais do professor, que promovem um estudo das estruturas da L-alvo, algo que é feito, controladamente, em sala da aula e sem promover interações.

Quando se fala em concepção tradicional, o que parece mais se enquadrar no contexto observado é esse “controle” sobre as atividades desenvolvidas e sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, como pode ser notado no excerto de aula na qual a professora explicava sobre o uso do Caso Genitivo em inglês, na 5ª série.

Excerto 22:

01 Ao iniciar a aula, a professora pede aos alunos para abrirem o livro e
 02 fazerem alguns exercícios . Ela explica rapidamente o uso do caso
 03 possessivo com dois exemplos na lousa.
 04 Ex: *Fernanda's dog, Reinaldo's house.*
 05 Pede para que eles relacionem a casa das pessoas com a respectiva cor
 06 dada pelo livro. Após alguns minutos, corrige rapidamente e muda de
 07 exercício (...) Na página 22, ela lê o quadro de gramática e explica mais
 08 alguns exemplos, pedindo aos alunos que resolvam os exercícios de
 09 acordo com o modelo enquanto ela distribui as provas e fala suas notas.

10 Ao final da aula, faz a correção perguntando individualmente e
 11 aleatoriamente as respostas a eles. Os alunos respondem, um deles diz
 12 “*Tina is dog*” e a professora explica que este –s não é verbo *To Be (IS)*,
 13 mas que indica posse.
 (extraído do diário de pesquisa do dia 05/05/04, na 5ª série)

Ao ser perguntada, na seqüência, sobre o que é aprender, ela confirma o exposto acima.

Excerto 23:

01 PPe: Certo (+) e aprender” O que é aprender”
 02 P: APRENDER (+) é o sempre (+) né (+) você buscar (+) né (+) não ter
 03 aquela (+) aquela coisa de (+) já sei tudo por que você não sabe (+) a
 04 gente nunca sabe (+) né (+) temos que estar sempre absorvendo e
 05 procurando outras coisas ((inc.)).
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

A professora confirma sua concepção de ensino, quando usa em sua fala a palavra “absorvendo”, que mostra este processo de transmissão e recepção de conhecimento, como se, nesse caso, o aluno tivesse uma participação passiva no processo. A eles não se permite “descobrir” as regras ou interpretar os exercícios sem as explicações gramaticais explícitas. Isso confirma a concepção tradicional de ensino e aprendizagem (RICHARDS e RODGERS, 1986), observada durante as aulas assistidas para a coleta de dados da pesquisa.

Em seguida, pergunta-se à professora o que seria linguagem em sua opinião.

Excerto 24:

01 PPe: E o que é linguagem na sua opinião”
 02 P: Linguagem” (++) comunicação (+) né (+) você comunicou (+) é uma
 03 linguagem através de gestos (+) através de desenho (+) através da fala
 04 (+) comunicação.
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Nota-se aqui, uma contradição com o exposto acima, pois ao dizer que linguagem é comunicação, não significa que seu modo de ensinar seja comunicativo e este fato é observado nesse contexto, no qual, a visão de língua predominante é a estrutural, de acordo com a nomenclatura de Richards e Rodgers (1986). Nela, o objetivo do aprendizado de línguas é o domínio dos elementos do sistema (gramática, léxico, unidades fonológicas), vistos todos separadamente e não como um todo.

O exemplo seguinte foi extraído do diário de pesquisa do dia 12/05/04 e representa uma aula na qual não se vê interação entre os alunos e o trabalho com a L-alvo é essencialmente mecânico e sem produção efetiva na língua. Ao responderem as questões, os alunos devem observar o vocabulário dado e utilizá-lo como referência.

Excerto 25:

01 A professora inicia a aula escrevendo a resposta de um exercício de
02 tarefa de casa na lousa. Os alunos copiam sem questioná-la. Ao terminar
03 a correção, a professora pede para que eles leiam as frases
04 aleatoriamente. Os alunos lêem e ela corrige os erros fazendo-os repetir
05 novamente. Na seqüência, ela pede para que respondam algumas frases
06 contidas no livro sobre peças do vestuário. Os alunos ficam até o final da
07 aula resolvendo os exercícios, que são corrigidos ao final.
(extraído do diário de pesquisa do dia 12/05/04, na 6ª série)

A visão de língua descrita pela professora como “comunicação” refletiria um modelo de ensino voltado para o comunicativo, fato não observado no excerto acima e nem mesmo durante outras aulas assistidas durante a pesquisa. Além disso, esta seria uma visão, também de acordo com a nomenclatura de Richards e Rodgers (1986) e Almeida Filho (1993), interacional, na qual a língua é usada para manter relações interpessoais e sociais entre os indivíduos, por meio da qual se constrói conhecimento e é promovida a troca de informação.

Visto que essas concepções, atreladas às crenças da professora são refletidas em sala de aula e em sua prática de ensino, a próxima seção apresentará as principais crenças acerca

do ensino da gramática da LI expressas pela professora quando em sala de aula, na tentativa de melhor compreender o que ocorre nesse contexto.

3.3 As crenças apresentadas pela professora acerca da gramática da LI

Retomando as palavras de Allen (2002, p.519)⁴² que diz que “tentar implementar novas práticas em sala de aula sem considerar primeiro as crenças do professor pode levar a resultados frustrantes”, notou-se que seria necessário apontar as crenças que embasam o fazer da professora participante nesta pesquisa seguindo o foco principal, que é a gramática da língua inglesa, pois sem o conhecimento delas, não se conseguiria promover nenhum tipo de resultado significativo com a proposta deste trabalho.

Muitos motivos apontam que “as crenças não podem ser observadas ou medidas diretamente, mas que devem ser inferidas através daquilo que as pessoas dizem, pretendem e fazem”⁴³, suas atitudes e ações (PAJARES, 1992, p. 314). Por este motivo, primeiramente foram observadas as aulas e, para confirmar os dados obtidos nestas, foi realizada uma entrevista com a professora e um questionário foi aplicado aos alunos, pois, de acordo com Barcelos (2001), uma boa maneira de se investigar as crenças é através da combinação de observações com entrevistas, para que elas sejam dessa maneira, tratadas dentro do contexto (específico da pesquisa). Assim, esta investigação baseia-se em uma definição de crenças que valoriza o contexto e é realizada na interação, onde crenças e ações se inter-relacionam.

Isto tudo foi feito para levantar algumas crenças mais marcantes apresentadas pela professora no que tange ao ensino da gramática da LI, que foram:

⁴² (...) attempts to implement new classroom practices without considering teachers' beliefs can lead to disappointing results (ALLEN, 2002, p. 519).

⁴³ Beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say, intend, and do (PAJARES, 1992, p. 314).

3.3.1 Gramática é tudo em uma língua

Para ilustrar esta crença, exemplos de excertos da entrevista com a professora, assim como do diário de pesquisa são apresentados.

Excerto 26:

01 PPe: E qual o papel que você atribui à gramática (+) no processo de
 02 aprendizagem de uma língua estrangeira” especificamente do inglês”
 03 P: Oh (+) a gramática (+) pra mim é tudo numa língua (++) você (++)
 04 mesmo quando a gente aprende a falar quando criança depois tem que
 05 aprender a colocar aquilo que (+) você aprendeu e o porquê daquilo né
 06 (+) as coisas então gramática é (++) é o elo né que vai ro-dar pra você
 07 desenvolver (++) não tem como sair aprendendo sem a gramática.
 (extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Esse comentário da professora retrata sua prática de ensino em sala de aula, calcada em exercícios estruturais, voltadas para a forma da língua, segundo Richards e Rodgers (1986), o que pode ser observado nos exercícios de revisão realizados na aula do dia 28/04/04, na 5ª série.

<p>1) Complete with he, she, it: a) This is Tina. _____ is a reporter. b) That is Andre. _____ is a mechanic. c) This is Betty. _____ is a student. d) This is my pen. _____ is a blue pen.</p>
<p>2) Write in English: a) Isto é um telefone público. b) Esta é a minha rua. c) Aquilo é um ônibus. d) Aquilo é um parque.</p>
<p>3) Give the short form: a) She is = b) That is = c) He is = d) It is =</p>

Quadro 31: Exercícios de revisão

Esse resultado provém da concepção da professora acerca das abordagens de ensino, de sua falta de conhecimento sobre as abordagens, que é refletido em suas aulas e também especificamente no ensino da gramática da LI que, como foi apresentado anteriormente, é sinônimo de ensino de línguas.

As respostas aos questionários mostram que os alunos também gostam das aulas de gramática e acreditam que aprendendo dessa forma conseguirão utilizar a língua no futuro, o que pode ser visto no quadro seguinte:

O interesse pela língua	Ocorrências
Gosto muito	4
Gosto	10
Preciso para meu futuro	21
Não vou precisar e não sei por que tenho que aprender	0
Só estudo porque é obrigatório	0
Não gosto	4

Quadro 32: o interesse dos alunos pela LI

Nestes exemplos nota-se que as crenças da professora influenciam as crenças dos alunos no que diz respeito à gramática da LI, este fato também pode ser observado no excerto do diário do dia 04/08/04, na 6ª série, na qual a professora explica a gramática e aplica exercícios de fixação da mesma.

Excerto 27:

01 A aula começa com a professora passando exercícios sobre Presente
 02 Contínuo, uma continuação da aula anterior. Os alunos copiavam
 03 enquanto ela ditava e tinham que já escrever em inglês. Ao terminarem,
 04 a professora sem comunicar aos alunos, começa a falar em inglês com
 05 eles, dando ordens (imperativos) o que causou risos. Ela, com isso, faz
 06 com que eles prestem mais atenção às aulas. Ela diz coisas como: *Don't*
 07 *talk! Pay attention!* Explica a forma negativa, dando exemplos como:
 08 *Don't open the book!*
 09 Na seqüência, explica o que deve ser feito nos exercícios e os deixa
 10 trabalhar. Ao fim da aula, a professora chama alguns alunos através da
 11 lista de presença para irem à lousa resolver os exercícios. Eles se sentem

12 “pressionados” a irem, mas não reclamam por causa dos créditos. Eles
 13 corrigem todos os exercícios e a aula termina.
 (extraído do diário de pesquisa da aula do dia 04/08/04 na 6ª série)

Além disso, a professora acredita que se deve ensinar o conteúdo que lhe seja mais confortável, familiar ao ensino da gramática da LI, o que fica claro pela resposta da professora à seguinte pergunta:

Excerto 28:

01 PPe: Certo (+) e você acredita que o papel da gramática ele é diferente
 02 pra quem estuda a língua inglesa pra fins gerais (+) e (+) pra quem
 03 estuda pra ensinar esta língua”
 04 P: Se é diferente”
 05 PPe: Por exemplo (+) pra uma pessoa que está aprendendo inglês sem
 06 nenhum compromisso (+) ou pra uma viagem (+) pros estudos normais
 07 (+) ou pra quem vai pra sala de aula (+) que vai ensinar né (+) tem
 08 diferença na importância da gramática pra essas pessoas”
 09 P: Eu como sempre gostei (+) né (+) da da gramática (+) sempre fui atrás
 10 de saber (++) é uma coisa mais assim de gosto mesmo né (+) eu eu acho
 11 que é importante mais pra você ensinar (+) porque (+) por causa dos
 12 detalhes (+) né (+) detalhes (+) regras (+) exceções (+) agora pra quem
 13 vai assim (++) assim (+) não não sei (+) não tive contato com isso né
 14 (++) então não posso dizer muito sobre o (++) papel que ela tem né (+)
 15 pra fins gerais.

(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Além disso, pode-se confirmar tal asserção por meio da discussão sobre os construtos teóricos, na qual a professora comenta:

Excerto 29:

01 PPe: E: (+) quanto à gramática”
 02 P: Então (+) gramática também (+) a gente explica muita gramática né
 03 (+) e ele quer o método (+) que a (+) que o aluno chegue à conclusão
 04 dele né (+) como que aquilo é usado (+) e a gente não (+) aqui já explica
 05 com detalhes ((ri)) dá praticamente mastigado né (++) como que é
 06 aquilo.

(extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

O gosto pelo ensino de gramática é observado no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, no qual muitos professores percebem o ensino de línguas como sinônimo de ensino de gramática (CELCE-MURCIA, 1991; BROWN, 1994).

No excerto acima, a professora enfatiza a importância de se estudar as regras e exceções da língua. No entanto, não soube dizer se há diferença entre aprender a língua para ensiná-la a outras pessoas ou aprender simplesmente com fins comunicativos. A observação das experiências da professora quando em seu curso de graduação e ao longo de sua atuação como profissional do ensino de LI, fortalecem sua crença e mostram, possivelmente, de onde ela provém (ver seção 3.1 os quadros 24 e 25 e os excertos 2, 4 e 5). Além disso, os vários excertos de aulas e do diário de pesquisa apresentados até aqui também reforçam a crença de que “gramática é tudo em uma língua”.

3.3.2 O aluno deve aprender gramática para poder aprender a língua

Essa crença de que o aluno deve aprender gramática para poder aprender a língua é complementar a anterior e, segundo autores como Richards e Lockhart (1994), Kern (1995), Prabhu (1995) e Tudor (2001), as crenças que acompanham os professores partem de episódios já vivenciados por eles e são exteriorizados na sua prática de sala de aula, elas provém de fatores como suas experiências enquanto alunos, seu conhecimento teórico sobre ensino, suas experiências em sala de aula e sua abordagem ou método utilizados.

Esses fatores são refletidos no contexto sob observação como já apresentado anteriormente e essa crença é uma confirmação disso.

Excerto 30:

01 PPe: E pro seu aluno é importante também aprender a gramática”
02 P: É (+) é importante (++) sempre eu (+) eu visei o ensinar né (+)

(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

No diário de pesquisa do dia 28/04/04, na 6ª série, a professora deixa transparecer a importância da gramática para os alunos.

Excerto 31:

01 Nesta aula, a professora inicia lendo o quadro da gramática, na página
02 125 do livro, lê os exemplos e parte para a explicação das regras sobre o
03 uso do verbo haver (*there to be*). Em seguida pede para que os alunos
04 resolvam os exercícios e os corrige ao fim da aula.

(extraído do diário de pesquisa do dia 28/04/04, na 6ª série)

Esta crença é notável em sala de aula (o que pode ser observado nos exemplos extraídos das aulas e citados anteriormente, que fazem referência à abordagem da professora e suas concepções). Os próprios alunos passam a ver a gramática como ponto de partida para o ensino de língua e quando a professora não a ensina, eles pedem. É o pensamento da professora influenciando a concepção dos alunos sobre o que seja o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, a professora confirma a importância de se aprender a gramática da LI quando tece o seguinte comentário:

Excerto 32:

01 PPe: E: (+) como você vê o ensino da oralidade (+) na escola pública”
02 P: EH: (+) conversação e: (+) a fala né” (++) também é difícil de aplicar
03 devido a (+) à disciplina (+) mas também por causa da classe numerosa
04 (++) mas consigo passar alguma coisa né (+) não é o forte aqui da escola
05 (++) né (+) é (+) dá conversação (+) mais a gramática (+) texto (+)
06 compreensão.

(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

A professora comenta não praticar a fala devido ao grande número de alunos na sala de aula. Nesse caso, torna-se mais fácil ensinar gramática, pois, assim, há um certo controle sobre a turma e sobre as atividades desenvolvidas.

Esse controle pode ser notado no exemplo do diário do dia 13/08/04, da 7ª série, no qual a professora explica o uso do Passado Simples e, ao escrever algumas perguntas na lousa para que os alunos respondam, indica o modo como quer que eles o façam.

<p><i>Ex: Did you get up early yesterday?</i> <i>Yes, I did. / No I didn't.</i></p> <p>1) <i>Did you use to get up late last year?</i> <i>Yes, _____</i></p> <p>2) <i>Did she think about her brother last night?</i> <i>Yes, _____</i></p> <p>3) <i>Did they listen to the teacher last class?</i> <i>Yes, _____</i></p> <p>4) <i>Did he eat a fig half an hour ago?</i> <i>No, _____</i></p> <p>5) <i>Did they go on a picnic last Sunday?</i> <i>No, _____</i></p> <p>6) <i>Did she swim in the sea last week?</i> <i>No, _____</i></p>

Quadro 33: exercícios aplicados pela professora sobre *Simple Past*

Além disso, perguntou-se sobre os tipos de atividade que ela desenvolvia com a turma, na tentativa de saber um pouco mais sobre sua prática de ensino e também sobre o seu ponto de vista acerca do que os alunos deveriam desenvolver.

Excerto 33:

01 PPe: Quais atividades você implementa em sala de aula (+) que você
 02 pensa ser eficientes e que levam ao aprendizado efetivo da língua”
 03 P: Eu acho que não tem assim uma (+) UMA determinada atividade (+)
 04 eu acho que uma vai complementando a outra (+) por exemplo (+) eu
 05 ensino a gramática (+) aí exercícios na lousa e com aquilo eles vão
 06 formar sentenças sozinhos (+) aí pega o vocabulário aplica uma
 07 brincadeira (+) um jogo (+) aí (++) aprender a escrever (+) ditado (+)
 08 então uma vai assim complementando a outra (+) aí vem (+) né a o ouvir
 09 né (+) como assimilar qual palavra que é (+) tal (++) então acho que não
 10 tem uma determinada (+) acho que (+) aí tem o texto né já usando aquilo

11 que foi dado (+) perguntas sobre o texto (+) então uma coisa vai
12 complementado a outra.
(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Nesta crença e, de acordo com outras observações e resultados conseguidos no contexto da pesquisa, nota-se que não há a preocupação com o desenvolvimento nos alunos, das quatro habilidades, de forma a integrá-las nas atividades realizadas em sala, buscando se fazer algo significativo. Os excertos mostram que se trata meramente de um armazenamento de conhecimento sobre a língua ou sua forma. Este fato contradiz a concepção de gramática de Larsen-Freeman (2003), que não a trata apenas como forma, mas também como possuidora de outras dimensões, a saber, significado e uso. Aqui, a professora vê a gramática apenas como forma da língua.

É com base na teoria de Larsen-Freeman (op.cit) que este trabalho tenta promover o ensino de gramática de maneira dinâmica, trabalhando-se com a idéia de cada um dos itens apresentados por ela; porém, lidando com a estrutura diretamente.

Para finalizar essa seção, o quadro seguinte apresenta a síntese das crenças da professora acerca da gramática da LI.

1) Gramática é “tudo em uma língua. É o elo que faz a ligação entre tudo”.
2) É importante para o aluno aprender a gramática, pois sem ela não há como aprender a língua.

Quadro 34: As crenças da professora acerca da gramática da LI.

As crenças expressas pela professora retratam um certo tipo de ensino de LI baseado em tópicos gramaticais, com pouca produção oral e escrita na L-alvo por parte dos alunos e que revela, uma predileção da professora pelo trabalho focalizando estruturas da língua.

Essas crenças são confirmadas tanto no discurso quanto na prática da professora, revelando que ambos, neste caso, são condizentes. A professora não mascara em momento algum o que faz e o que pensa acerca do ensino e aprendizagem da gramática da LI.

3.4 As crenças apresentadas pelos alunos acerca do ensino da gramática

As crenças e atitudes que os alunos trazem para a sala de aula “influenciam o modo como eles percebem e interagem com o que os professores propõem e são extremamente significantes para as dinâmicas de ensino e aprendizagem dentro deste contexto⁴⁴” (TUDOR, 2001, p. 56).

Além disso, segundo o autor, para muitos alunos, a língua é vista exclusivamente como um meio de alcançar alguns objetivos específicos, como fazer uma leitura específica, comunicar-se em um país estrangeiro, ou ainda, alcançar objetivos profissionais, além de desempenhar simples tarefas na língua. No entanto, não se pode deixar de mencionar que os alunos são diferentes uns dos outros, não interagindo da mesma maneira entre si e com relação à língua. Isto se deve a fatores psicológicos, cognitivos e até mesmo atitudinais, levando-os a perceber também de maneira diferente o estudo de uma LE.

Desta forma, dada a importância das crenças dos alunos para as realizações de sala de aula, procurou-se fazer um levantamento dessas crenças no que diz respeito à gramática da língua. O quadro seguinte mostra as ocorrências das respostas dos alunos acerca das aulas de gramática.

⁴⁴ (...) the beliefs and attitudes which our students bring to the classroom influence how they perceive and interact with what we as teachers propose to them, and are therefore a significant constituent of the dynamics of classroom teaching and learning (TUDOR, 2001, p. 56)

O que pensam das aulas de gramática	Ocorrências	%
Melhor do que a parte oral	1	3
Boas, importantes para saber o inglês, escrever, falar e ler corretamente	32	82
Podem usar no futuro	5	13
Os alunos aprendem mais	3	8
À professora “passa” muita coisa, exige atenção, difícil, aula confusa	7	18
Não são chatas	4	10
Chato mas tem que aprender	2	5

Quadro 35: O que os alunos pensam das aulas de gramática
(extraído da análise dos questionários dos alunos – 15/09/04)

Em geral, os alunos acham as aulas de gramática interessantes e importantes para o futuro de seus estudos. Acreditam, ainda que, com esse tipo de aula, aprendem mais, principalmente a ler e escrever.

Na análise realizada por Barcelos (1995) em sua pesquisa, ela levanta algumas asserções acerca das crenças apresentadas por seus alunos sobre o ensino de línguas. Uma delas diz que aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua, afirmação que é reflexo de um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua, isolados de um contexto comunicativo.

Um tipo de resultado semelhante ao apresentado pela autora também foi encontrado nesta pesquisa, na qual se observa que as crenças da professora são refletidas nas crenças dos alunos acerca do ensino da gramática da LI. Os dados revelam uma perspectiva sobre a língua, entendida como um código e um sistema, concepção que se opõe à língua como habilidade e meio de comunicação, o que foi apresentado como resultado nas seções anteriores.

Partindo das asserções levantadas através das respostas dos alunos, foram encontradas as crenças apresentadas a seguir.

3.4.1 A gramática é importante para o ensino e aprendizagem da língua

As crenças aqui apresentadas são confirmadas por meio das respostas dos alunos extraídas de seus questionários.

A1: “Muito importante, pois assim fica mais fácil de escrevermos corretamente”.
A2: “São muito boas, pois os alunos aprendem muito mais”.
A3: “Que elas servem para escrever melhor”.
A4: “São muito boas para sabermos o inglês”
A5: “É importante para nós. Se não estudarmos gramática, não falaríamos direito, né?”
A6: “Que ajudam bastante, a aprender escrever bem o inglês”.
A7: “É muito bom, porque com a gramática nas aulas a gente sabe ler e escrever melhor”.
A8: “É bom para aprender mais”.

Quadro 36: Respostas dos alunos quanto às crenças acerca do ensino da gramática da LI. (1) (extraído dos questionários dos alunos – 15/09/04)

A maioria dos alunos acredita que o ensino da gramática é importante, outros atribuem essa importância ao fato de acreditarem que somente utilizando-a conseguirão falar, escrever e ler corretamente. Para esses alunos o ensino da gramática é algo estratificado, separado do conjunto das habilidades. Na minha opinião, além de outros fatores como, por exemplo, aulas de Língua Portuguesa, nas quais os professores trabalhavam com uma abordagem com características tradicionais, esta postura dos alunos pode ser um reflexo, das crenças da professora que estão implícitas no seu modo de ensinar em sala de aula refletindo experiências anteriores.

Larsen-Freeman (2003) aponta algumas crenças de alunos no que diz respeito ao uso de regras gramaticais e uma delas atesta que “aprender as estruturas dá aos alunos um sentido de realização, eles sentem que estão progredindo⁴⁵”. Esse resultado é semelhante ao que foi encontrado aqui. Além disso, Larsen-Freeman afirma que muitos alunos associam a prática da

⁴⁵ learning the parts gives students a sense of accomplishment, they feel that they are making progress (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 07).

gramática à aprendizagem de línguas, o que também foi observado nesse contexto de pesquisa com relação às crenças dos alunos.

3.4.2 A gramática pode ser usada no futuro

Neste caso, atribuem ao ensino da gramática a responsabilidade do aprendizado da língua, retomando a crença anterior de que gramática = língua inglesa. Essa crença mostra a influência de outras pessoas, como os pais e até mesmo a professora ou a direção da escola, de que saber uma LE é essencial para o futuro profissional deles. Larsen-Freeman (2003) comenta a esse respeito que os alunos acreditam que saber as regras da língua os ajudará a criar e entender novas produções futuramente.

Os exemplos seguintes ilustram o que foi dito.

A1: “Acho muito bom porque o que a professora explica eu vou usar no futuro”.
A2: “Que ela vai servir, tudo que eu aprender vou usar mais adiante”.
A3: “Interessantes e uma coisa que preciso para o meu futuro”.
A4: “Eu aprendo também porque eu penso no futuro que eu vou ter que saber inglês para mim ter um bom trabalho”.
A5: “Eu penso que vai servir para mim no futuro”.
A6: “Eu penso que elas são importantes e sempre vai ser útil para nós”.
A7: “É muito bom prestar atenção agora porque no futuro eu conto com as aulas que eu aprendi”.

Quadro 37: Respostas dos alunos quanto às crenças acerca do ensino da gramática da LI (2) (extraído dos questionários dos alunos – 15/09/04)

As expectativas apresentadas por esses alunos acerca do ensino da LI são claramente expressas em suas respostas ao questionário e, mesmo que não haja produção na L-alvo nesse momento, eles acreditam que futuramente isso venha a acontecer como uma consequência da aprendizagem de agora (A1 e A7).

3.4.3 A gramática é chata, porém importante

Outra crença encontrada foi a de que a gramática apesar de ser importante, é um tanto “chata” de se estudar, o que pode ser visto nos seguintes exemplos.

A1: “Acho importante e não é tão chata”.
A2: “Não são tão chatas. Reclamo mas acho melhor pois eu aprendo mais com elas”.
A3: “São meio chatas mas tem que aprender”.
A4: “São um pouco chatas”.
A5: “Um pouco chatas mas é bom para podermos escrever e falar certo”.

Quadro 38: Respostas dos alunos quanto às crenças acerca do ensino da gramática da LI (3) (extraído dos questionários dos alunos – 15/09/04)

As crenças apontadas anteriormente atribuíram à gramática uma dimensão relativamente grande quando se trata de ensino de LI, pois os alunos a tomam como ponto de partida para um ensino eficiente e promissor. Nesse contexto, ela se torna um instrumento essencial no ensino de LI, pois sem a gramática eles não conseguiriam o sucesso esperado. No entanto, os alunos acham as aulas com foco gramatical enfadonhas, isto se dá, entre outros fatores, em virtude da ausência de atividades que promovam interação entre eles e que apresentem a língua de forma significativa e interessante. Este fato também está atrelado à abordagem da professora, forte e arraigada às questões pessoais e de difícil modificação (como pôde ser visto na seção 3.3). Além disso, ela aponta em outros momentos que gosta de ensinar gramática, influenciando, com isso, as crenças dos alunos e confirmando suas próprias crenças em relação ao ensino da gramática da LI, como já dito anteriormente (ver excerto 28).

Tendo em vista que a professora relaciona ensino de línguas com ensino de gramática, essa pesquisa foi conduzida com vistas a aplicar atividades que continuassem focalizando as estruturas da L-alvo, mas que, ao mesmo tempo, promovessem interação entre os alunos e os motivassem para a aprendizagem da língua. Para isso, também foram levantadas as

expectativas dos alunos com relação às aulas de LI, que contribuíram com dados significativos para a elaboração da proposta, atendendo, assim, aos interesses dos alunos, o que será demonstrado na próxima seção.

3.5 As expectativas dos alunos acerca das aulas de LI

Esta seção tem como objetivo apontar as expectativas dos alunos a respeito das aulas de LI com foco gramatical, na tentativa de obter informações significativas que possam colaborar com a implementação da proposta a ser realizada na seqüência dessa pesquisa.

Para tanto, o questionário respondido pelos alunos apresentou-se como um instrumento importante na obtenção desses dados, o que gerou, primeiramente, um mapeamento do interesse dos alunos pelo estudo de LI, observado em uma das perguntas, levando ao seguinte quadro:

O interesse pela língua inglesa	Ocorrências	%
Gosto (muito)	14	35
Preciso para meu futuro	21	54
Não vou precisar e não sei por que tenho que aprender	0	0
Só estudo porque é obrigatório	0	0
Não gosto	4	10

Quadro 39: O interesse dos alunos pela LI (extraído dos questionários dos alunos – 15/09/04)

Nota-se, a partir das respostas, que há uma necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem de LI, pois eles acreditam na utilização futura desse conhecimento, que para eles é algo importante. Além disso, demonstram gostar do curso e das aulas. Poucos alunos declararam não gostar de inglês.

Não obstante o interesse pela língua, verificou-se também que tipo de atividade interessava a eles e, partindo das formulações de Woods (1996) e de Larsen-Freeman (2003),

que atestam que o ensino de línguas deveria ser dividido em seis áreas principais: leitura, compreensão auditiva, fala, escrita, vocabulário e gramática, uma pergunta no questionário dos alunos foi elaborada para identificar qual desses itens seria apontado com maior preferência por eles para o ensino de LI. No entanto, utilizou-se no questionário “textos” ao invés de “vocabulário”, por ser mais relevante à pesquisa.

O que foi resumido no gráfico a seguir:

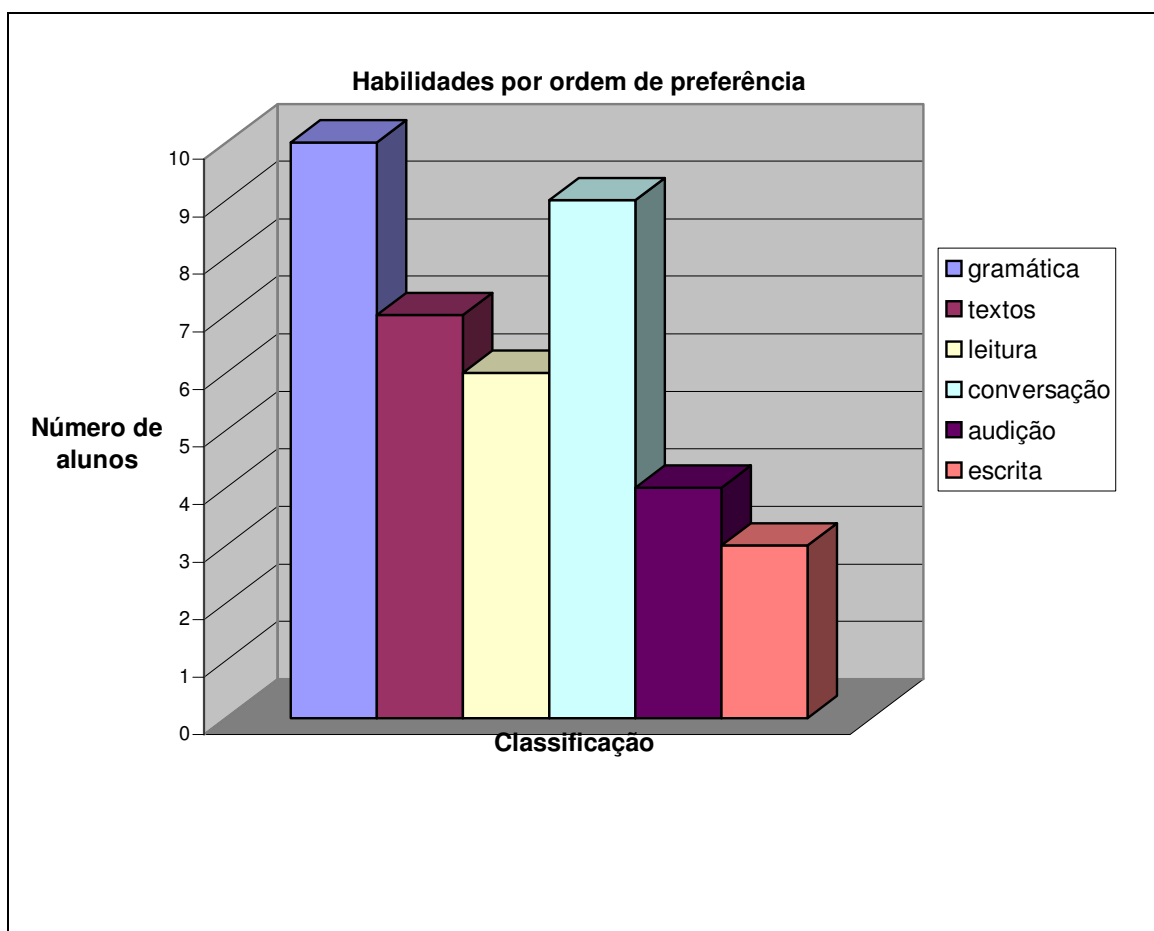


Gráfico 1: classificação das habilidades por preferência dos alunos⁴⁶

Observa-se que a gramática, neste caso, foi o item que mais se destacou. Textos e conversação também foram muito citados, ressaltando-se que em dois questionários os alunos

⁴⁶ Extraído da pergunta 6 do questionário aplicado aos alunos – ver anexo E.

deixaram esses itens em branco, não sendo, assim, considerados na classificação dos dados, o que pode ter interferido no resultado do gráfico. Embora não seja uma justificativa, esse comentário me pareceu pertinente devido ao número de alunos que respondeu ao questionário (39).

Esse gráfico ainda indica que a gramática é a habilidade de maior preferência entre os alunos; porém, observa-se que, ao fazerem a classificação dos itens como, por exemplo, a conversação, eles apresentam uma necessidade de praticar algo mais, um interesse que pode ter passado despercebido pela professora e que mostrou ser um bom indicador para a elaboração das atividades da segunda etapa da pesquisa.

Nota-se ainda, que a habilidade escrita apareceu em segundo lugar na classificação. No entanto, o que os alunos entendem por “escrita” são exercícios de seguir o modelo e de preenchimento de lacunas e não de produção na L-alvo, o que pode ser atribuído à preferência deles pela gramática e ao modo como estão habituados à praticá-la.

O fato de indicarem a gramática como preferência nas aulas de LI é comprovado no quadro seguinte, que mostra o que os alunos gostariam que fosse diferente nessas aulas.

O que gostaria que fosse diferente nas aulas	Ocorrências	%
Lições, exercícios	3	7
Nada (está bom), gosta assim	16	41
Ter brincadeiras/ filmes	4	10
Música (com tradução)	13	33
Menos exercícios de compreensão oral	1	3
A explicação poderia ser mais legal	3	7
Computador, livros	2	5
Praticar mais fala e diálogos	1	3
Não sabe	1	3

Quadro 40: O que os alunos gostariam que fosse diferente nas aulas de LI (extraído dos questionários dos alunos – 15/09/04)⁴⁷

⁴⁷ Ver anexo E.

Muitos alunos afirmam gostar das aulas da maneira como são conduzidas, nada precisaria ser mudado. No entanto, grande parte deles responde que gostaria que houvesse música, brincadeiras, filmes, atividades mais dinâmicas e divertidas e, esses comentários, de acordo com Tudor (2001), refletem o fato de, muitas vezes, o julgamento que é feito por um aluno acerca das atividades aplicadas pelo professor ser diferente de seu próprio julgamento.

O aluno pode até pensar que certo assunto não foi ensinado, o que indica que aquilo que o professor pensa quando prepara uma aula pode não ser o que o aluno pensa durante a aula propriamente dita. Portanto, o ensino depende de certas escolhas e do significado que é atribuído a elas pelos participantes.

Um dos alunos respondeu ainda que as “brincadeiras poderiam ser feitas como na 5ª série”. Essa resposta chama a atenção, pois, a partir dela, tem-se que os alunos, embora acostumados com o estilo tradicional de trabalho em sala de aula, apresentam uma necessidade de atividades que lhes dêem prazer. Segundo muitos deles, representadas pela demanda de atividades com música, como se pode observar no quadro abaixo e também durante as aulas.

Apesar de a maioria gostar das aulas como elas são, no que se refere às atividades de sua preferência, suas respostas são outras.

Atividades de preferência dos alunos nas aulas de LI	Ocorrências	%
Música (traduzir)	37	94
Gramática (exercícios em lousa)	28	71
Diálogos (frases para falar)	21	53
Tradução	16	41
Cruzadinha, filme	2	5
Bingo	5	12
Exercícios de compreensão auditiva	5	12

Quadro 41: Atividades de preferência dos alunos nas aulas de LI (extraído dos questionários dos alunos – 15/09/04)⁴⁸

⁴⁸ Ver anexo E.

O que aparece como mais relevante, nesse caso, é o gosto por músicas e exercícios de compreensão auditiva. No entanto, ao citar a música, todos dizem que querem a tradução, característica que também reflete o modo pelo qual estão acostumados a estudar LI.

Os alunos atribuem ainda grande importância aos exercícios de gramática e tradução e aos diálogos (ou frases para falarem em inglês), retomando e confirmando o que foi apresentado no gráfico 1.

Esses dados foram úteis para a elaboração das atividades da 2ª etapa desta pesquisa, para que estivessem de acordo com as preferências dos alunos, tornando-se, assim, um estímulo a mais para o seu bom desenvolvimento.

Além dos comentários tecidos acerca das aulas e das atividades desenvolvidas, um grande número de alunos afirma preferir trabalhar com um livro didático nas aulas ao invés de trabalhar com apostila.

Material didático	Ocorrências	%
Gostaria de ter um livro	15	38
Prova xerocada	1	3
Apostila é melhor	12	31
Apenas comentaram que usam apostila	10	25
Não concorda em comprar o livro	2	5
Os dois (livro e apostila) são bons	2	5

Quadro 42: Preferência dos alunos quanto ao uso do material didático (extraído dos questionários dos alunos – 15/09/04)⁴⁹

Se esse quadro for analisado levando-se em consideração a troca do livro didático pela apostila no segundo semestre do ano letivo, pode-se inferir que, embora um número considerável de alunos afirme preferir a apostila, a maioria considera o livro didático mais adequado como suporte para as aulas e, de acordo com o que foi mencionado anteriormente, a troca do livro didático pela apostila acontece de maneira perceptível e é refletida na prática de

⁴⁹ Ver anexo E.

ensino da professora durante as aulas de LI, principalmente no que tange ao ensino da gramática da língua.

A esse respeito, Richards e Rodgers (1986) comentam que em um ensino comunicativo de línguas, as atividades são realizadas de forma interativa, promovendo o trabalho em grupos ou duplas, além de incluir conversações, sessões de discussão, diálogos, encenações, simulações e debates. Isso leva a crer que, se as aulas fossem voltadas para uma prática de ensino com tendências comunicativas, as atividades seriam diversificadas e atenderiam às expectativas dos alunos neste sentido, não havendo, assim, uma lacuna a ser preenchida com relação ao material didático.

Essa afirmação vem de encontro à proposta desta pesquisa para a implementação de atividades voltadas para a comunicação. Com isso, tornar-se-ia possível observar a reação dos participantes, sem o intuito de fazer com que a prática de ensino da professora sofresse alterações, mas, sim, objetivando a promoção de reflexões sobre o assunto, além de apresentar atividades que mesmo ensinando gramática, o fizessem de forma dinâmica e não apenas estrutural.

As reflexões acerca desses dados, da teoria revisada e das observações das aulas, formam a base para a elaboração das atividades aplicadas na segunda etapa da pesquisa (cs. Metodologia p. 68) pela professora participante e, sua reação a elas, assim como a dos alunos será apresentada na próxima seção.

3.6 A reação e a avaliação da professora e de seus alunos à proposta pedagógica de atividades voltadas para a comunicação visando o ensino de gramática em LI

Esta seção apresenta a reação dos participantes frente a implementação das atividades programadas, assim como sua avaliação das mesmas, visto que foram preparadas partindo das observações realizadas e das expectativas dos alunos acerca do ensino e aprendizagem de LI.

3.6.1 A prática de ensino da professora no desenvolvimento das atividades propostas

Primeiramente, foi observado o modo como a professora participante desenvolveu as atividades desta etapa da pesquisa e que tipo de abordagem se revelou em sua prática. Algumas características puderam ser observadas como, por exemplo, a utilização da L-alvo para explicar aos alunos o que eles fariam durante a aula, permitindo, assim, que ficassem mais atentos à ela e às explicações, para compreenderem o que estava sendo dito sem o uso da tradução. Esse comportamento pôde ser notado não apenas durante a implementação da proposta como também posteriormente, em aulas como a do dia 17/05/2005, na qual a professora inicia a explicação dizendo frases como:

Excerto 34:

01 P: *I am never at home on Sunday night.*

02 P: *I usually go to the snack bar.*

03 Faz uso da L-alvo e apresenta modelos de frases utilizando os advérbios

04 de frequência os quais eram o foco principal da aula

05 Em seguida escreveu na lousa:

Adverbs of frequency

never

always

sometimes

usually

often

seldom

06 Perguntou a eles se sabiam as traduções. Hoje eles estavam muito
07 agitados e não se concentravam na explicação.

08 A professora mostrou na seqüência o lugar onde os advérbios apareciam
09 nas frases. Antes do verbo *to be* e depois do verbo principal e escreveu o
10 seguinte exemplo:

11 *I am **never** at home on Sunday night.*

12 *I **always** go dancing.*

(extraído do diário de pesquisa, aula do dia 17/05/2005)

Observa-se, pelo exemplo, que embora a professora continue ensinando os tópicos gramaticais descontextualizados, ela tenta fazê-lo de forma diferente, dizendo algumas frases na L-alvo, buscando a compreensão dos alunos e fazendo-os inferir no significado daquilo que está escrevendo na lousa, ao invés de oferecer a tradução pronta. Isso mostra indícios de discretas diferenças em suas atitudes no que diz respeito ao ensino da gramática.

Já no que diz respeito às atividades, trabalhos em duplas e em grupos foram promovidos com o objetivo de desenvolver a oralidade na L-alvo, por meio da utilização de listas de vocabulário entregues aos alunos, contendo a tradução de palavras que faziam parte dos textos apresentados a eles e que serviriam de respaldo para a elaboração de perguntas durante as atividades.

A gramática não foi apresentada explicitamente, enfatizando regras e/ou exceções e, apesar de a unidade focar o uso do verbo modal *Can*, os alunos tiveram que inferir o seu significado. Deve ficar claro que o uso da estrutura foi trabalhado de forma sistematizada e, de certa maneira, controlada pela professora, visto que as atividades poderiam ser consideradas pré-comunicativas, de acordo com a nomenclatura de Littlewood (1981).

As situações proporcionadas aos alunos buscaram aproximá-los a um uso real da língua e, embora o material não tenha sido autêntico, visava à interação, promovendo conversações e, principalmente, objetivava o desenvolvimento das quatro habilidades (fala, escrita, compreensão auditiva e leitura). Essas são algumas características que, de acordo com Richards e Rodgers (1986) e Celce-Murcia (1991), fazem parte do ensino comunicativo de línguas, diferenciando as atividades daquelas observadas na primeira etapa da pesquisa e dando um novo enfoque à prática de ensino da professora.

Algumas características como essas também foram verificadas durante as aulas da professora após a implementação da proposta pedagógica em turmas que fazem uso da apostila nas quais esse fato não havia sido notado anteriormente, o que pode ser visto nas anotações do diário de pesquisa.

Excerto 35:

01 A professora me disse que eles estavam fazendo alguns trabalhos hoje e
02 que haveria uma apresentação.
03 Ela os ensinou os pronomes objeto e em grupos eles deveriam escrever
04 um diálogo e apresentá-lo para a sala, fazendo uso de tais pronomes.
05 Esta atividade teve início na aula anterior. Os alunos se reuniram em seis
06 grupos de cinco integrantes, elaboraram o diálogo e utilizaram o início
07 da aula para tirar dúvidas com a professora e até mesmo comigo. Vários
08 alunos se dirigiram a mim pedindo para que eu lesse o que eles haviam
09 escrito e os ajudasse a traduzir palavras que ainda estavam em português
10 no texto.
11 Os objetos necessários para a apresentação deveriam ser trazidos por
12 eles, e com relação a eles, todos foram muito criativos, ninguém trouxe
13 os objetos de casa, eles os confeccionaram com papel, desenhando e
14 decorando o que fosse necessário. A professora andava pela sala
15 auxiliando os grupos no que precisavam e, ao final, pediu para que cada
16 grupo se dirigisse à frente da sala para iniciarem a apresentação, uma
17 espécie de encenação.
18 As histórias foram muito boas e divertidas. O grupo que mais se
19 destacou memorizou todo o texto, não lendo nada, além de a história ter
20 sido a mais engraçada. Os outros fizeram uso da leitura e até cometeram
21 certos deslizes, a professora então pedia que eles comessem
22 novamente. Todos se divertiram com as apresentações que duraram a
23 aula toda.
(extraído do diário de pesquisa do dia 12/05/2005, na 7ª série)

Embora a professora tenha ensinado os pronomes objetos de forma explícita, ela realiza uma atividade de encenação com os alunos na qual eles deveriam elaborar um texto utilizando esse tópico gramatical e, em grupos, apresentá-lo à turma. Além disso, deveriam providenciar qualquer tipo de objeto necessário para a atividade. Todos foram criativos e decidiram preparar os objetos que eram, desde copos até máscaras e cartazes feitos com papel e decorados pelos alunos.

Essa atividade mostrou preocupação da professora em promover interação entre os alunos, além de proporcionar um uso prático da L-alvo e de ser uma atividade voltada para o ensino comunicativo de línguas que, de acordo com Larsen-Freeman (1986) dá ao aluno oportunidade para praticar a comunicação em contextos e papéis sociais diferentes. Além disso, em uma de suas respostas no *log* da aula de 24/11/2004, a professora afirma que os alunos gostam de trabalhar em grupos, o que torna esse tipo de atividade mais fácil de ser conduzida.

Situações como essa também foram observadas em outros momentos da pesquisa, como na atividade aplicada por ela no dia 19/05/2005.

Excerto 36:

01 A aula começou com a professora corrigindo os exercícios da aula 02 anterior.

03 Quando terminou, a professora escreveu as seguintes palavras na lousa:

<i>He</i>	<i>She</i>	<i>Seldom</i>	<i>At school</i>	<i>Always</i>
<i>They</i>	<i>We</i>	<i>Usually</i>	<i>At home</i>	<i>Sometimes</i>
<i>Go</i>	<i>On weekends</i>	<i>Go</i>	<i>At night</i>	<i>We</i>
<i>Skiing</i>	<i>On Saturdays</i>	<i>In the summer</i>	<i>Fishing</i>	
<i>Hunting</i>	<i>Swimming</i>	<i>In the winter</i>	<i>Dancing</i>	
<i>Is</i>	<i>Are</i>	<i>Are on a farm</i>	<i>Write letters</i>	

04 Em seguida, checou o significado de todas as palavras com os alunos, 05 entregou a eles uma folha sulfite e pediu para que escrevessem uma frase 06 usando tais palavras e em seguida fizessem a ilustração da mesma para 07 apresentarem para a turma e exporem os desenhos na sala.

08 Os alunos conversaram muito, mas fizeram os desenhos sem reclamar. A 09 atividade durou até o fim da aula.

(extraído do diário de pesquisa do dia 19/05/2005)

Nessa atividade, a professora escreve na lousa uma lista de palavras já conhecidas pelos alunos e pede a eles que a utilizem para elaborar frases livres ilustrando uma delas para ser exposta em sala de aula. Tal atividade pareceu interessante, pois apresenta uma tendência ao ensino de gramática de maneira interativa e com uso significativo da língua para os alunos, deixando-os livres para criar na L-alvo e incentivando a escrita, embora ainda de maneira controlada.

Esses exemplos buscam apresentar o modo como as atividades foram trabalhadas pela professora em sala de aula, destacando pontos em sua prática que se diferenciam daqueles observados na primeira etapa da pesquisa quando tratamos as atividades que visavam o ensino da gramática da LI.

3.6.2 A reação e a avaliação dos participantes às atividades aplicadas

No que diz respeito à reação da professora e dos alunos às atividades, alguns pontos merecem destaque como, por exemplo, o fato de, na primeira sessão de visionamento, a professora mostrar seu ponto de vista em relação às aulas realizadas por ela na primeira etapa da pesquisa, comentando sobre o uso de jogos no ensino de LI.

Excerto 37:

Contextualização: A professora realiza um bingo com os alunos, uma espécie de ditado utilizando o vocabulário já conhecido por eles:

- 01 PPe: E você usou isso aí como uma revisão”
- 02 P: Como uma revisão (+)
- 03 PPe: Era um vocabulário que você já tinha [trabalhado”
- 04 P: [já tinha trabalhado (+) é (+) é
- 05 do livro 1
- 06 PPe: Do livro que eles usavam”
- 07 P: Substantivos [né

08 PPe: [eh: (+) e você utiliza essas atividades pra ensinar (+)
 09 dando aí um novo conteúdo (+) ou você sempre aplica como uma
 10 atividade extra (+) uma forma de (+) descontração na sala de aula”
 11 P: É também (+) é tipo de um joguinho ali né (+) que eles têm que
 12 encaixar as palavras no lugar certo (+) já foi trabalhado né (+) ali não
 13 tem o que ensinar
 (extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/05)

Em um primeiro momento, o comentário feito pela professora é de que o jogo é realizado após a explicação do conteúdo como uma atividade extra, não havia mais o que ensinar. Esse fato é mencionado por Barbirato (1999) em sua pesquisa como sendo algo comum entre professores de LE que utilizam atividades mais comunicativizadas como uma atividade extra, um reforço a mais para certos tópicos que já foram ensinados através de atividades voltadas para a forma.

No entanto, na segunda sessão de visionamento, a professora reflete melhor ao observar outro trecho de aula, desta vez, das atividades da proposta aplicada, no qual sua opinião é divergente da anterior.

Excerto 38:

Contextualização: Nesta aula a professora realizou um outro bingo com os alunos.

01 PPe: Mas isso era também (+) indicação do livro ou você criou essa
 02 atividade”
 03 P: É indicação do livro com a cartelinha (+)
 04 PPe: Com a cartelinha (+) e aí você adaptou”
 05 P: É (+) eu já fiz diferente aí
 06 PPe: E você acha que eles conseguem fixar a matéria com esse tipo de
 07 (+) de jogo”
 08 P: Conseguem (+) se tiver errado (+) ah mas o que eu errei” (+) pra
 09 pensar mais (+) né (++) aí conserta aquilo que fez (+)
 10 (...)
 11 ((ao final da sessão, concluem o assunto))
 12 PPe: E depois de ter assistido a essas aulas (+) as aulas que eu selecionei
 13 elas trabalham é (+) com *games* (+) com atividades que envolvem
 14 interação com os alunos né (+) como você vê a utilização desses *games*
 15 (+) dessa música (+) né (+) em suas aulas (+) pro desenvolvimento da
 16 língua do aluno (+)”
 17 P: Eh (+) eu acho que primeiro eles chamam a atenção (+) né (+) porque
 18 só de falar que é um jogo (+) a anteninha já acende (+) então a atenção é
 19 outra e a competição também mexe muito com os adolescentes (+) esse

20 espírito competitivo (+) mesmo que ali eles não vão ganhar nada (+) eles
 21 não ganham nada (+) a não ser com o bingo que ganha né (+) uma
 22 balinha (+) um pirulito (+) qualquer coisa mas (+) é o espírito deles que
 23 já (++) já tem essa coisa deles né (+) de querer (+) de competição e
 24 querer ganhar de querer fazer certo (+) né.

(extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/05)

Observa-se nesse excerto uma atitude favorável à utilização de atividades “extra” para a fixação do conteúdo gramatical ensinado. Essa postura pode ter sido influenciada pelas leituras dos construtos teóricos, que apresentaram o papel das atividades dentro da Abordagem Comunicativa e que afirmam que atividades como essas fazem uso da língua de forma significativa para o aluno, o que facilita a aprendizagem (Richards e Rodgers, 1986).

A esse respeito, os alunos reagiram de maneira positiva quando se perguntou a eles nos *logs* o que acharam das atividades (jogos).

Data	Respostas dos alunos
10/11/2004	A1: Aprendi várias coisas
12/11/2004	A2: É mais fácil de aprender assim A3: Aprendi brincando A4: É mais fácil de memorizar o vocabulário A5: Aprende o significado de maneira divertida
03/12/2004	A6: Usar o <i>Can</i> é fácil assim

Quadro 43: Reação dos alunos às atividades
 (extraído dos *logs* dos alunos das respectivas datas)

Por essas respostas, nota-se que os alunos observaram a facilidade na aquisição do conteúdo proporcionada pelas atividades, complementando a idéia de sua eficiência para o ensino de LE. Esse fato não é o único positivo, tanto a professora quanto os alunos disseram haver muito entusiasmo ao realizarem as atividades, o que pode ser comprovado com as respostas aos *logs* da professora.

Data	Respostas da professora
10/11/2004	Ficaram agitados, mas interessados.
12/11/2004	Eles gostaram da atividade, por isso participaram com empenho.
17/11/2004	Como os alunos não são tímidos, participaram bastante.

Quadro 44: Reação da professora às atividades
(extraído dos *logs* da professora das respectivas datas)

Em diversos momentos, a professora menciona, ora de forma positiva, ora negativa, que houve muita agitação por parte dos alunos ao realizarem as atividades, o que se confirma na segunda sessão de visionamento.

Excerto 39:

Contextualização: Ao assistir o trecho de uma das aulas selecionadas, a professora comenta como houve grande empenho e participação dos alunos durante as atividades de forma geral.

01 P: É uma coisa interessante o interesse deles (+) eles poderem cruzar os
02 braços e falar a não sei (+) outro faz (+) outro vai lá e faz a pergunta (+)
03 e se ela perguntar pra mim eu falo que não fiz (+) né (+) mas ele tiveram
04 interesse em fazer (+)
05 PPe: E o que você acredita que foi positivo nessa aula”
06 P: Justamente (+) eles entenderam alguns de forma incorreta mas
07 quiseram colocar (+) quiseram fazer (+) então eu achei que houve
08 interesse porque eles entenderam (+) do jeito deles mas (++)
09 conseguiram absorver alguma coisa (+)
10 PPe: E: (+) acredita que houve motivação por parte deles”
11 P: Houve bastante motivação
12 PPe: E o que levou a essa motivação”
13 P: Foi um exercício assim (+) começou diferente né (+) foi uma aula
14 diferente (+) bom (+) em duplas eles já estavam acostumados a lerem né
15 (+) mas eles formularem as frases (+) isso quase não não é dado (+) fica
16 muito difícil pra correção que vem depois (+) não dá pra ver de todos (+)
17 né (+)

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

A opinião da professora nesse excerto é positiva com relação à agitação dos alunos durante as atividades, mostrando que isso levou a um maior interesse e empenho por parte

deles. Ela acredita nisso por terem sido aulas “diferentes” se comparadas à maneira como são dadas diariamente, ao que os alunos completam:

Data	Respostas dos alunos
10/11/2004	A1: Comecei a gostar de inglês. A2: Espero que continue assim.
12/11/2004	A3: Bom, pois todos os alunos participaram.
17/11/2004	A4: Era o que eu queria fazer.

Quadro 45: reação dos alunos às atividades
(extraído dos *logs* dos alunos)

Os alunos se sentem motivados para realizarem tais atividades, pois foram desenvolvidas de maneira dinâmica e interativa. E o fato de serem agitados contribuiu para que participassem até mesmo de forma competitiva, empenhando-se para se sobressaírem e se destacarem com relação aos colegas.

No entanto, a professora vê a aplicação das atividades negativamente ao comentar:

Excerto 40:

- 01 PPe: Mas você acha que valeu a pena”
- 02 P: Valeu (+) valeu sim (+) não dá pra dar sempre (+) em toda aula isso
- 03 (+)
- 04 PPe: Por que”
- 05 P: O diretor vai puxar minha orelha ((risos))
- 06 PPe: Mas você não acredita que é uma questão de hábito por parte deles
- 07 (+) de se acostumarem a trabalharem sozinhos assim (+) e (+)
- 08 P: Também (+) é começar né (+) colocando de vagar isso né (+)
- 09 PPe: E eles se comportarem melhor diante do tipo de atividade né (+)
- 10 P: Eh (+)

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

Ela acredita que o entusiasmo e a agitação dos alunos podem ser mal interpretados pela direção da escola que talvez veja essa situação como falta de controle da professora sobre os alunos. Mais uma vez, reflete a crença de que atividades comunicativizadas não são utilizadas para o ensino de conteúdo dos cursos, mas são sempre vistas como atividades extras (BARBIRATO, 1999). A esse respeito, Dutra e Oliveira (2006) comentam que, embora os

alunos queiram aulas que desenvolvam a habilidade oral e que sejam mais motivadoras e produtivas, por não estarem acostumados a elas, não sabem como se comportar.

Apesar de mencionar essa questão, a professora afirma ainda que os alunos se sentiram motivados, pois gostam de tais atividades, com o que se deve concordar, embora houvesse interesse e motivação da parte deles em certos momentos de aulas observadas antes da implementação da proposta como, por exemplo, durante a leitura de textos em que eles manifestavam interesse em participar pedindo para que a professora os chamasse.

Além disso, a motivação por parte dos alunos ao realizarem as atividades também pôde ser observada ao revisar as anotações no diário da aula do dia 17/11/2004.

Excerto 41:

Contextualização: Aplicação do bingo utilizando o verbo modal *Can*, no qual os alunos deveriam encontrar cinco pessoas que respondessem *Yes* às perguntas para vencerem o jogo.

01 Sugeri na segunda partida que ela dividisse a sala em dois grupos para
02 que eles não corresse tanto, mas foi a mesma coisa, os alunos agitados
03 faziam perguntas uns para os outros e caminhavam sem parar.
04 Ao final, os três primeiros ganhadores foram até a frente da sala e
05 confirmaram o que haviam conseguido como resposta de seus colegas.
06 Eles falaram as frases corretamente e discutiram com a professora para
07 os deixar falar mais e participar do jogo novamente.
(extraído do diário de pesquisa do dia 17/11/2004)

O entusiasmo dos alunos não prevaleceu o tempo todo nessas aulas. Houve momentos em que a reação foi oposta. Quando eles não se sentiam confortáveis com algo a ser realizado, tentavam persuadir a professora a mudar a atividade.

Excerto 42:

01 No decorrer das atividades, os alunos participaram, e achei muito bom o
02 fato de eles estarem motivados a falar, a pedirem para ler e participar.

03 Porém, na última atividade, na qual eles deveriam escrever um pequeno
 04 texto falando sobre si mesmos e seguindo um modelo lido previamente,
 05 todos começaram a reclamar, a questionar a professora e a olharem com
 06 ar de reprovação por estar aplicando uma atividade tão “chata”. Foi
 07 então que eles começaram a se desinteressar pela aula. A impressão que
 08 tive, foi de que eles não queriam “pensar” e, que aula de inglês se
 09 resumia à diversão, festa.

(extraído do diário de pesquisa do dia 10/11/2004).

O fato de terem que escrever, produzir na L-alvo, faz com que os alunos não queiram realizar a atividade, atitude que se atribui ao fato de estarem passando por uma situação nova, com atividades interativas e que, no momento que se vêem obrigados a ter que trabalhar sozinhos, parecem estar voltando a agir como anteriormente.

Ao analisar tal atividade, a professora comenta no *log* da aula do dia 10/11/2004 que a atividade de reescritura do texto lhe parecia um pouco confusa e esse comentário faz com que eu me questione se essa seria a causa ou a consequência de os alunos apenas utilizarem a escrita com o intuito de preencherem lacunas e de seguirem modelos, não estando acostumados a produzir efetivamente na L-alvo.

Os alunos ainda comentam nos *logs* (em 14 ocorrências) que preferiam que houvesse jogos e músicas ao invés do texto para escreverem. Esses comentários reforçam o que a professora diz na entrevista.

Excerto 43:

01 PPe: Na sua opinião (+) o que é mais importante para o sucesso de uma
 02 aula de língua inglesa” (+) ou de língua estrangeira”

03 P: Ah (+) o sucesso seria mesmo uma (+) motivação (+) por exemplo (+)
 04 eu motivo o aluno e ele me motiva a seguir em frente porque se não há o
 05 correspondente (+) não tem como (++) como aprender (+) né (+) então
 06 seria mais a: (+)uma aula assim mais dinâmica (+) tem horas que você
 07 tem que parar e dar o exercício (+) não é só né (+) tem que ter a prática
 08 de escrever também e isso eles não gostam muito (+) mas também é
 09 necessário né (+) pra que você chegue a ao seu objetivo (+) ao sucesso
 10 né (+) que você quer (+) referente àquela (+) àquela matéria e tal.

(extraído da entrevista com a professora – 16/09/04)

Na linha 08, a professora comenta que os alunos não gostam de escrever e no excerto de aula apresentado anteriormente, percebe-se a dificuldade para desenvolver com os alunos atividades que eles consideram desinteressantes. Além disso, quando a professora afirma na resposta de seu *log* que a atividade é confusa para os alunos, isso pode ser atribuído à falta de prática no trabalho com a habilidade escrita. Vale ressaltar que a professora faz o mesmo comentário na sessão de visionamento.

Excerto 44:

01 PPe: Bom (+) os alunos reagiram de forma DIFERENTE (+) na hora que
02 foi dito a eles que eles teriam que escrever (+) a redação semelhante
03 àquela que era proposta no exercício né (+) por que você acha que eles
04 reagiram dessa maneira”

05 P: Acho que era a primeira vez que eles iam fazer um exercício desses né
06 (+) e eles não estavam acostumados (+) foi assim muito de repente né
07 (+) e é um texto né (+) se fosse uma frase e outra frase (+) mas um texto
08 né (+) pra (+) um pouco mais é preguiça também né (+)

09 PPe: E assim (+) você não acha que tem a ver com o que você me falou
10 agora pouco (+) que eles não observam as coisas de forma atenciosa (+)
11 porque se eles prestassem atenção no texto (+) eles teriam que
12 praticamente copiar (+) mudar um número da idade (+) mudar o nome
13 deles e (+)

14 P: Eh (+) mas só de dizer que era um texto (+) já criou esse clima aí (+)
15 mas eles não observaram que seria muito fácil (+)

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

A professora menciona que se os alunos prestassem atenção ao exercício, veriam que deveriam apenas seguir o modelo para escrever a redação que estava sendo proposta. E, apesar de também não ter esclarecido o que deveriam fazer, observa que eles se sentem aterrorizados por terem que escrever um texto em LI.

Além de sua reflexão sobre as atividades que focalizam a escrita, no que se refere ao ensino da gramática, a professora tece alguns comentários refletindo acerca de suas aulas e de sua prática de ensino.

Excerto 45:

01 P: É (+) muita coisa se você (++) de repente com mímica (+) é alguma
 02 coisa que você deixar claro o que seja (+) não precisa né (+) você checar
 03 depois (+) mas se houver dúvida (+) se você de repente notar que tem
 04 alguma dúvida deve voltar né (+)
 05 PPe: Eh deve fazer tradução' (+)
 06 P: Deve fazer tradução (+)

(extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/05)

O excerto mostra que ao mesmo tempo em que a professora percebe que pode agir de forma diferente para ensinar a gramática, não consegue se desvencilhar de certas práticas como, por exemplo, a tradução, por acreditar em sua eficiência para solucionar problemas de entendimento dos alunos durante as atividades.

Outra tentativa fracassada de ensinar gramática de maneira diferente é declarada pela professora no seguinte excerto.

Excerto 46:

Contextualização: Aula em que a professora ensinava aos alunos sobre o uso de *DO* e *DOES* no Presente Simples.

01 PPe: E (+) agora (+) assistindo (+) a sua explicação (+) você acredita que
 02 teria alguma outra forma de ensinar isso aí (+) de abordar essa gramática
 03 sem ser é (+) com as regras assim explícitas”
 04 P: Sem ser com as regras (+) já já (+) dei de outras formas também (+)
 05 também ficou (+) achei que ficou (+) não foi (+) ficou meio confuso
 06 também (+) não deu um bom resultado (+)
 07 PPe: Você fala assim (++)
 08 P: Já dando (+) usando (+) um diálogo (+) é um diálogo já usando o S o
 09 acréscimo do S (+) já com o DOES na perguntinha (+) ficou mais
 10 confuso (++) e assim eles entenderam primeiro (+) poderia ser dado de
 11 outra maneira também (+) eu usava assim tipo assim (+) ai (+) aqui (+) é
 12 (+) tipo (++) usando de uma vez o DO e o DOES (+) mas eu tentei uma
 13 vez e não deu certo (+)

(extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/05)

Ela comenta que uma tentativa de ensino do Presente Simple sem explicações declaradas das regras gramaticais falhou, pois os alunos não compreenderam corretamente o uso do tempo verbal. Em seguida, ela notou a necessidade da retomada das explicações de regras, refletindo e se questionando sobre como poderia fazê-lo de maneira eficiente. No entanto, não se pode afirmar que esse questionamento tenha surgido após a leitura dos textos teóricos que a colocaram em contato com as diferentes abordagens e com diferentes maneiras de se ensinar LE. Porém, é preciso considerar que essas leituras fizeram com que a professora formasse opiniões sobre os tópicos abordados, levando-a a refletir sobre questões concernentes à sua prática, como se pôde observar na sessão de visionamento.

Excerto 47:

Contextualização: Nesta aula, a professora, após ter ensinado os pronomes possessivos, dita algumas frases em português que os alunos deveriam escrever em inglês no caderno, tendo como referência uma lista de palavras previamente estipulada pela professora.

01 PPe: Certo (+) e agora assistindo a fita (+) você percebe que teria alguma
02 coisa que você faria diferente na atividade”

03 ((silêncio))

04 P: Eh (+) eu percebo que foi dado aí muita dica né (+) porque eles de
05 uma aula pra outra não estudam em casa (+) né (+) então você precisa
06 estar sempre (+) lembrando (+) mas na verdade eles já teriam que ter
07 estudado isso daí né pra não ficar (+) recordando tanto (+)

08 PPe: E assim (+) essa foi a forma mais eficiente que você encontrou pra
09 fazer com que eles fixassem essas estruturas ou esses pronomes no caso”

10 P: Isso (+) porque não é difícil né (+) até perguntou ali porque não *MY*”

11 (+) *MINE* (+) eu já havia explicado né (+) mas tive que explicar de novo
12 (+) então não ficou muito bem entendido (+)

13 PPe: E por que não (+) por exemplo (+) deixar as frases partirem deles”

14 P: Poderia ser também (+) é uma outra idéia né (+)

15 PPe: Tá (+) mas aí envolveria por exemplo (+) uma correção individual

16 P: Ah: (+) isso aí complica (+) o tempo né (+) não dá pra ver um por um
17 (+) a não ser que você fosse escolhendo (+) mas aí os outros de repente
18 ficariam errados (+) uma coisa assim (+) e esse tipo de atividade seria
19 bom (+) né (+) de eles formarem as frases (+) mas devido à quantidade
20 de alunos é difícil (+) a correção.

21 PPe: E normalmente você leva as tarefas deles pra corrigir em casa”

22 P: Não não (+) eu nunca levo (+)

(extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/05)

Observam-se indícios de que a professora sabe que poderia ter explicado o conteúdo de maneira diferente, talvez de forma indutiva, permitindo que as frases partissem dos alunos. No entanto (linha 14), afirma que existem obstáculos que não permitem que ela atue de outra maneira como, por exemplo, o fator tempo (linha 16), a correção que deveria ser feita individualmente (linhas 17 e 18) e o número de alunos na sala de aula (linhas 19 e 20). Esses são pontos que justificariam a descrença da professora em relação à eficiência da Abordagem Comunicativa para o ensino de LI, pois, para se basear nos princípios dessa abordagem, seria necessário tempo e “compensação” (financeira), mencionados por ela na sessão de discussão dos textos teóricos.

Excerto 48:

01 P: Acho que nem curso particular de inglês é assim (++) que tem né (+)
 02 menos alunos (+) nem isso.
 03 PPe: É (+) trabalhar com uma quantidade menor de alunos é sempre:
 04 bom né (+) porque você consegue: [dar mais atenção]
 05 P: [é aqui no final que] ele coloca aqui (+) pra você
 06 colocar a realidade (+) ((inc.)) né (+) pesquisar (+) tudo (+) mas (++)
 07 PPe: E você já tinha [algum
 08 P: [pra você ir atrás disso (+) você precisa de muito
 09 tempo (++) e ((silêncio)) uma compensação (+) [né ((risos))
 10 PPe: [uma compensação financeira]
 11 P: É: (+)
 (extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Alguns obstáculos à utilização da abordagem são citados pela professora, como tempo e compensação financeira (TUDOR, 2001). Esses fatores a impedem de desenvolver atividades que exijam maior preparo. Concordo com ela a esse respeito, pois se vê em diferentes contextos que os professores, em geral, sofrem com esse tipo de situação. Devido a sua má remuneração, eles têm que trabalhar período integral sem, contudo, conseguir tempo para preparar melhor as atividades, o que certamente enriqueceria suas aulas. Além disso, a falta de recursos em sala de aula também contribui para essa situação.

Ao colocar certos obstáculos para a adoção da Abordagem Comunicativa, a professora ainda duvida se esta promoveria uma aprendizagem eficiente da língua.

Excerto 49:

01 P: Ali no exemplo no texto não tinha né (+) mas veio aquela confusão ali
 02 na hora (+) aquela dúvida (+)
 03 PPe: Se tinha o S no verbo ou não”
 04 P: Eh (+)
 05 PPe: No caso de terceira pessoa”
 06 P: Ahã (+) Não muda nada (+) que o verbo CAN pra todas as pessoas ele
 07 permanece o mesmo (+) e isso não foi ((inc.)) eles teriam que analisar 08
 09 mais (+) mas como eles são muito afoitos (+) né (+) a a observação é
 10 uma coisa assim muito (+) por cima (+) muito superficial (+) né (+) eles
 11 não notaram isso (+) eles não estão acostumados a ver detalhes (+) tem
 que começar a observar mais

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

De acordo com a professora, os alunos não conseguem inferir o significado das palavras e das estruturas das frases sozinhos, devido ao comportamento deles durante as aulas. Nesse caso, a melhor solução para ter certeza de que eles compreenderam o que está sendo ensinado é através do uso de regras explícitas e traduções. Segundo Widdowson (1990), isso será resolvido por meio de tarefas ditas gramaticais para suprir as necessidades dos alunos e guiá-los no caminho certo. Além disso, o grande número de alunos na turma se torna o maior obstáculo para uma eficiente implementação de atividades, pois as necessidades individuais não são supridas de forma a atender a todos os alunos igualmente.

A professora se questiona ainda sobre como aplicar as atividades de forma diferente.

Excerto 50:

01 PPe: E: (+) o que você concluiu disso”
 02 P: Não sei se mudar seria (+) né o ideal porque (++) como aplicar isso
 03 pra tantos alunos (++) eu sei que o método do CCAA é mais ou menos
 04 isso (+) eu estudei um pouco lá e é (++) eles não explicam muito a
 05 gramática (+) vai indo (+) vai mais pelos textos mesmo (+)
 06 PPe: Percebendo né (+)
 07 P: Eh (+) vai percebendo (+) mas é difícil (+)

08 PPe: E:

09 P: Vão aprender né (+) vão aprender ((ri))

(extraído da discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Ela compreende que algumas escolas utilizam métodos semelhantes ao que se está querendo implementar, mas se questiona sobre como fazê-lo, se considerado o elevado número de alunos em sala de aula. A busca por dicas e “receitas” é muito comum, visto que o professor, como já mencionado anteriormente, não encontra tempo para se atualizar e, com isso, realizar o que gostaria em sala de aula.

Além de apresentar obstáculos de uso da abordagem, a professora vê a necessidade, nos textos lidos por ela e discutidos na sessão, de apresentarem algo mais concreto, exemplificando o uso da língua em sala de aula numerosa.

Excerto 51:

01 PPe: Tá (+) e quanto às atividades (+) as suas (+) as suas impressões
02 gerais assim com o que você leu a respeito foram onde que (++) você
03 comentou no início (++) de aplicar tem que ser uma coisa mais concreta
04 (+) que não ficou muito (+) claro os exemplos.

05 P: Eh: (+) não então eh (+) sei lá (+) demonstrar mais né (+) por
06 exemplo (+) uma aula como seria (+) né (+) porque ele só expôs aqui oh
07 (+) dar poesias (+) peças (+) mas COMO dar isso” (+)

08 PPe: Certo (+)

09 P: Como chegar nisso aqui né (+++) tradução (+) como dar um texto e
10 traduzir

(extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Essa é uma dúvida não só dessa professora, mas de muitos profissionais da área, que colocam em questão a verdadeira eficiência de se utilizar tal abordagem em turmas iniciantes e numerosas. Sabe-se hoje, que o uso da Abordagem Comunicativa é mais difícil quando o aluno não possui conhecimento suficiente da língua para iniciar uma produção real. Por esse motivo, a visão de que não se deve ensinar gramática tem sido desafiada, exigindo, atualmente, uma

valorização das atividades de sala de aula que focalizem a forma, assim como se aceita que a gramática é um recurso essencial no uso da língua para a comunicação real (NUNAN, 1989).

Além disso, a professora não muda sua postura de acreditar que sem a gramática não há como saber uma LE, o que é comprovado no excerto seguinte, extraído da primeira sessão de visionamento.

Excerto 52:

01 PPe: E aí nesse exercício (+) que você está passando pra eles (+) eu
 02 queria que você me dissesse qual foi o objetivo (+) desse exercício (+)
 03 depois que você assistir (+)
 04 P: É distinguir se eles iriam colocar *HAS* ou *HAVE* (+) e o particípio
 05 passado do verbo (+)
 06 PPe: Tá (+) mas então vocês não estavam levando em [consideração a
 07 frase
 08 P: [só a gramática
 09 mesmo (+)
 10 PPe: É levando em consideração a frase (+) o entendimento da frase (+)
 11 só a estrutura mesmo”.
 12 P: É só a estrutura (+)
 13 PPe: Tá (+) e por quê”
 14 P: É pra ir acostumando com o sujeito (+) que teria que usar um ou outro
 15 (+) né (+) e também se eles já tinham gravado o particípio passado (+) e
 16 eles têm que memorizar mesmo (+) não tem como (+) inclusive eu
 17 chegava na classe (+) e vamos ler os verbos (+) aí lia uma vez ou
 18 ((inc.)) tem que gravar (+) não tem jeito (+) como eles vão usar né (+)
 19 sem saber (+) tem que memorizar.
 (extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/05)

Muitas vezes, em pesquisas etnográficas cujo objetivo é traçar as crenças dos professores, observa-se certo distanciamento entre o que é dito e o que é feito por eles em sala de aula. No entanto, no contexto deste trabalho, essa situação não se verifica, posto que a professora ensina gramática seguindo práticas tradicionais e assume, em seu discurso, posturas que nos levam a acreditar que essa, para ela, é a maneira mais adequada de se ensinar LI.

Diante disso, pode-se afirmar que há uma convergência entre sua prática e seu discurso, o que reafirma a sua crença de que a gramática é importante quando se aprende uma LE, e que sem ela, não há como fazer a “ligação” entre as outras habilidades.

Em outros momentos, a professora reflete sobre esse ensino de gramática sistematizado, como é possível verificar no excerto abaixo transcrito:

Excerto 53:

Contextualização: Nesta aula assistida, a professora havia escrito frases afirmativas na lousa para que os alunos mudassem para a forma negativa e interrogativa, fazendo uso dos verbos auxiliares do Presente Simples.

01 PPe: Você pede pra (+) no segundo exercício mudar a frase pra negativa
 02 (+) e pra interrogativa (+) você acredita que esse tipo de exercício (+) de
 03 atividade (+) funciona para o aluno fixar o conteúdo”
 04 P: Eh (+) ele também fica mecânico (+) fica bem assim (+) teria que
 05 acertar o primeiro pra fazer o segundo (+) mas (+) teria que ser dado de
 06 outra forma também (+) como” (+) vamos pensar (++) ((inc.))
 (extraído da 1ª sessão de visionamento – 07/03/04)

As falas da professora refletem uma preocupação em aplicar a atividade de maneira diferente, para que não se torne “mecânica”. No entanto, desiste por não chegar a nenhuma conclusão. Mais uma vez, observa-se que a professora reflete acerca de sua prática, porém seria necessário maior aprofundamento teórico e mais oportunidades para o uso de novos métodos, na tentativa de verificar sua eficiência para o ensino de línguas.

Esse fato se repete em alguns momentos da sessão de discussão sobre os construtos teóricos.

Excerto 54:

01 P: Eh (+) eu fiquei assim pensando (+) será que tá errado” (+) porque
 02 aqui visa vestibular (+) então como é que fica (+) né (+)
 03 (...)

04 P: Eles teriam aqui uma (+) uma aula assim comunicativa vamos supor
 05 como na comunicativa (+) e chegando no ensino médio eles ficariam
 06 mais né (+) com o vestibular né (+) sei lá (++) como cobraria as coisas
 07 em prova (+) normalmente” (+) ou tem outro tipo de prova” (++) eu fico
 08 pensando né como seria (+) como seria (+)

(extraído da discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Existe ainda uma preocupação com a avaliação do aluno no que diz respeito à aquisição do conteúdo ensinado de maneira satisfatória. Essa é uma cobrança que surge da própria escola sobre os critérios de avaliação a serem empregados, o que seria outro obstáculo à utilização da Abordagem Comunicativa nesse contexto.

Essas dúvidas e questionamentos da professora a deixam mais confusa quando pensa que está indo “contra” a Abordagem Comunicativa, acreditando que está seguindo um caminho inadequado.

Excerto 55:

01 P: Porque eu leio tudo o que é pra fazer no livro antes (+) tá certo que é
 02 tudo em inglês né (+) tudo que é pra fazer (+) é em inglês (+) então eu
 03 leio pra eles só que depois eu (+) traduzo (+) então eu acho que eu
 04 deveria deixar eles chegarem (+) só que tem muita palavra que eles não
 05 conhecem ali ainda né (+) assim pra (+) enunciado (+) que é pra fazer.

06 PPE: Sei (+)

07 P: Mas acho que dá pra eles deduzirem (+) e eu já fico (+) não sabe (+)
 08 querendo ajudar e: (+) já tô vendo que já tô errada (+)

09 PPE: Não (+) não é que tá errada (+) podia eh (+) ten eh (+) testar um dia

10 P: Testar né (+)

(extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Nessa sessão, tento mostrar a ela que não existe um certo ou um errado, que o que é sugerido a ela é sempre estar em contato com novas teorias, com novos materiais, analisando-os antes de utilizá-los e, principalmente, buscando interligar o uso de estruturas a um contexto significativo para os alunos por meio da promoção de novos tipos de atividades em sala de aula.

Além de questionar-se sobre as atividades e sua prática de ensino, a professora também se indaga sobre como seu plano de ensino seria elaborado e, conseqüentemente, como o conteúdo do curso seria desenvolvido.

Excerto 56:

01 P: Mas aqui até que tem a tradução eles vão super bem (+) até fico assim
 02 admirada (++) eles entendem bastante (+) bom (+) eles pedem a minha
 03 ajuda (+) né então (+)
 04 PPe: Ahã (+) Lógico (+)
 05 P: Com uma coisa tal (+) uma expressão (+) tem que ficar em cima (++)
 06 mas eu (+) eu falo o seguinte né (+) como chegar (+) a fazer o
 07 planejamento (+) né o plano de aula (+) como fazer”
 (extraído da sessão de discussão dos construtos teóricos – 30/09/04)

Nesse primeiro momento, a professora se questiona sobre as modificações em seu plano de ensino. No entanto, ao retomarmos esse assunto na sessão de visionamento, observa-se que as modificações já seriam feitas como uma proposta apresentada aos professores pela própria direção da escola.

Excerto 57:

01 PPe: E como vocês fizeram (++) o planejamento do curso lá (+)
 02 P: Ainda não fizemos (+)
 03 PPe: Ainda não”
 04 P: Não (++) foi pedido essa semana (+) foi explicado essa semana
 05 passada (+) e a gente quase não se encontra (+) nós duas né (+) tem que
 06 uma ficar mandando bilhetinho pra outra (+) a gente vai ter que sentar e
 07 fazer (+) o planejamento (+) vai ser assim (+) tipo (++) conceitos é (+)
 08 atitudes conceituais (+) que é o próprio conteúdo (+) atitudinais (+) eh
 09 (+) que atitude eu vou tomar para passar aquela determinada gramática
 10 (+) aquele determinado (+) exercício (+) como que eu vou fazer (+) qual
 11 vai ser a estratégia (+) e depois (+) eh (+) como que eles (+) em que eles
 12 vão usar isso (+) pra que que vai servir pra eles (+) então a gente vai
 13 trabalhar mais nisso daí (+).
 14 PPe: E agora você acredita também que partindo desses princípios que
 15 foram passados né (+) pra vocês (+) pedidos pra vocês trabalharem (+)
 16 você vai ter que mexer nas apostilas (+) no conteúdo do curso (+)”
 17 P: Com certeza (+) eu já estou verificando isso (+) inclusive os
 18 exercícios ((risos)) Não os textos (+) mas em relação aos exercícios (+)
 19 PPe: Tá (+) esses textos eles são retirados de onde”
 20 P: De vários livros (+)

(extraído da 2ª sessão de visionamento –14/03/05)

As modificações mencionadas se farão necessárias visto que a direção da escola estabeleceu um novo modelo para os planos de ensino a serem apresentados pelos professores, modelo esse voltado para o uso de estratégias e elaborados a partir dos princípios do PCN, que no caso das aulas de LI, não fazem uso de tópicos gramaticais para programar suas aulas.

Esse fato foi comprovado ao retornar ao contexto da pesquisa após a implementação da proposta de trabalho com as atividades, onde obtive novas informações.

Excerto 58:

01 Todos os alunos têm a apostila, que está com capa e encadernada. Achei
02 que está muito boa.
03 Em conversa informal com a professora, esta me disse que o
04 planejamento foi entregue no fim do mês de março e que havia sido
05 elaborado somente por ela, embora tenha outra professora de inglês na
06 escola agora. Disse ainda ter feito o mesmo seguindo os moldes
07 propostos pela escola na reunião pedagógica.
08 Neste primeiro momento, o que se observa é que muitas modificações
09 foram feitas. A professora disse ainda que continua com suas aulas de
10 conversação e me parece que está com toda a energia para um trabalho
11 diferente com os alunos.

(extraído do diário de pesquisa da aula de 12/05/2005, na 7ª série)

As alterações feitas na apostila já haviam sido mencionadas pela professora durante as sessões de visionamento e, em diversos momentos, puderam ser confirmadas na observação de seu uso nas aulas realizadas após a aplicação da proposta. Apesar dos diversos obstáculos encontrados pela professora para um ensino de línguas com tendências comunicativas, ela menciona que existe possibilidade de utilização desse tipo de atividade nas aulas.

Excerto 59:

01 PPe: E (+) por exemplo (+) você acredita que daria pra adaptar algumas
02 coisas pra continuar fazendo dessa forma” Até os alunos se acostumarem
03 com elas (+) mudarem o comportamento deles diante desse tipo de
04 atividade por exemplo”

05 P: É daria (+) teria que pensar em outras (+) pra não ficar sempre na
06 mesma coisa (+) teria que pensar né (+) parar e pensar (+) que (+) aliás
07 eu já to fazendo (+) ((risos))

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

Apesar de manifestar um desejo de mudança, ela afirma que, mesmo aplicando esse tipo de atividade, em um determinado momento elas se tornariam comuns e repetitivas, voltando à mesma rotina da sala de aula. Além disso, afirma que realizaria com frequência atividades em grupos ou em duplas.

Excerto 60:

01 PPe: E: os trabalhos em duplas que eles já estão acostumados (+) ou em
02 grupos (+) você vê que são importantes de continuarem a ser trabalhados
03 (+) atribui uma importância pra eles ou não”

04 P: Com certeza (+) tem que ser trabalhado isso (+)

05 PPe: E você prefere trabalhar com eles em grupos ou em duplas”

06 P: Em duplas (+) em duplas (+) dá pra você observar melhor (+) em
07 grupos já fica meio confuso (+) de repente inicia-se uma conversa
08 paralela né (+) em dupla eles às vezes não sabem quem vai ser chamado
09 então eles ficam prestando atenção né (+) a eu não sei se eu vou ser o
10 próximo né (+) então fico atento (+)

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

Ela atribui às atividades realizadas em duplas a responsabilidade pela maior atenção despendida pelos alunos durante as aulas e aponta esse tipo de atividade como melhor do que aquelas realizados em grupos. Outras pesquisas realizadas acerca desse assunto também apontaram o trabalho em duplas como sendo melhor do que o trabalho em grupos, uma prática eficiente e que facilita o trabalho do professor em sala de aula, principalmente quando se trata de salas numerosas.

No entanto, apesar de serem atividades interessantes para o trabalho, a professora aponta outro problema.

Excerto 61:

01 PPe: E você faria atividades desse tipo com frequência”

02 P: Faria (+)

03 PPe: Onde eles tivessem que interagir dessa forma”

04 P: Faria (+) o difícil é o material (+) né (+) você arrumar material (+) pra

05 todos os tópicos que você tem que dar (+) mas se possível (+) é mais

06 interessante (+)

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

Ela afirma que a falta de recursos é um problema que poderia atrapalhar o desenvolvimento das atividades e, muitas vezes, o que se observa é que os professores ficam limitados à lousa e ao giz, uma vez que não dispõem de recursos que permitam a eles colocar em prática aquilo que aprenderam ou que, até mesmo, lhes é exigido ensinar. A professora comenta ainda que os próprios alunos não trariam o material de casa.

Excerto 62:

01 PPe: Tem alguma coisa que você acha que poderia ter sido feita
02 diferente”

03 ((silêncio))

04 PPe: Nessa (+) nessa atividade em si”

05 P: Não (++)

06 PPe: Por que na verdade (+) as figuras (+) foi (+) tudo preparado antes

07 né (+) e não pelos alunos (+)

08 P: Mas eles teriam que já trazer também (+) porque procurar na hora vai

09 muito tempo (+) então teria que pedir pra trazer (+) aí (+) eu queria ver

10 se eles iam trazer (+) eis a questão ((risos))

(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

Apesar de apontar muitos pontos negativos na análise das atividades da proposta aplicada, observou-se o entusiasmo dos alunos ao falarem inglês nas aulas, o que pode ser considerado como um ponto positivo desse trabalho relatado pela própria professora.

Excerto 63:

01 PPe: Você acha que os alunos gostaram de falar inglês nessas aulas” de
 02 se expor (+) de participar (+) mas falando em inglês”
 03 P: Bom (+) na verdade eles têm um pouco de vergonha (+) mas eles
 04 foram numa boa (+) falaram (+) até ali quem é mais tímido (+) mais
 05 quietinho (+) foi lá e (+) e falou (+) deu conta do recado (+) sem
 06 problema e sem trauma ((risos))
 (extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

Ela comenta ainda como se sentiu ao falar inglês com eles.

Excerto 64:

01 PPe: E com relação a VOCÊ falando inglês com eles (+) como que foi a
 02 reação (+) o que você observou na reação deles” (+) você falando inglês
 03 com eles (+) como naquela primeira aula (+) que você chegou falando
 04 tudo em inglês (+) pedindo pra eles fazerem as coisas e tal (+) o que
 05 você acha que eles pensaram”
 06 P: Ai (+) não sei (+) já agiram diferente (+) NOSSA teacher (+) fala em
 07 português mesmo (+) ((risos))
 08 PPe: Eles ficam mais ligados até né (+)
 09 P: Ficam (+)
 (extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

Nota-se, pelos excertos, que tanto os alunos quanto a professora observaram a possibilidade de se falar inglês, ainda que oportunidades durante as aulas sejam escassas, devido ao grande número de alunos na turma. Eles ficaram entusiasmados ao ouvirem a professora falando inglês e tentavam falar inglês com ela quando podiam.

O importante, nesse caso, é incentivá-los ao uso da L-alvo, por meio de comandos básicos em sala de aula e fazendo-os inferir o significado das palavras e das estruturas ao invés de fazer uso da tradução como um meio de confirmar se o que foi ensinado a eles foi compreendido por todos.

Além disso, a falta de recursos não acontece somente nesse contexto, é um problema enfrentado por muitas escolas e professores e que reflete diretamente no ensino e aprendizagem dos alunos, o que foge ao nosso alcance.

A esse respeito a professora comenta.

Excerto 65:

01 PPe: Então faça um comentário pra mim sobre as impressões que você
 02 teve sobre as aula dessa proposta de trabalho (+) Você acredita que
 03 foi feito algo novo (+) diferente (+) ou não foi só agrupado (+) algumas
 04 idéias que você já tinha (+) já conhecia e aplicava assim de forma (+)
 05 P: É alguma coisa a gente dava sim (+) mais na quarta série (+) trabalhar
 06 com figuras (+) é de eles fazerem as frases e tal (+) montarem alguma
 07 coisa com determinada palavrinha (+) isso a gente trabalhava muito na
 08 quarta série que é mais desenvolvida a fala né (+) não a estrutura (+) não
 09 tem quase estrutura nenhuma (+) mas tem a fala (+) mas é bom continuar
 10 isso também nas outras séries (+) né (+) não só parar na quarta (+) né
 11 (+) que o diálogo em inglês (+) a comunicação vai se tornando difícil de
 12 acordo com a estrutura que a gente tem (+) que não é o ideal pra se dar
 13 aula (+) você não tem ali um vídeo (+) você tem que ir buscar (+) um
 14 som (+) né ou o visual (+) você teria pra mostrar alguma coisa (+) você
 15 tem que ir ATRAS pra fazer né (+) então teria que ser alguma coisa
 16 assim (+) didaticamente falando né (+) pra ajudar a gente (+)
 (extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

A professora faz o que pode dentro de suas possibilidades e, apesar de toda a dificuldade encontrada, ela tem investido em seu aperfeiçoamento profissional, pois consegue ver que existe uma necessidade de continuar a se especializar, estudando sempre, mesmo que seja em casa.

Excerto 66:

01 P: Mas assim (+) fora (+) tem no livro essa sugestão das atividades (+)
 02 mas não está ali como (+) atividade ali (+) [obrigatória (+) né]
 03 PPe: [como parte da unidade]
 04 P: Você dá se quiser (+) e eu dou (++) vai tempo (+) por isso que a gente
 05 demora (+) ((silêncio)) é (+) é aí que desenvolve (+) só que eu também
 06 tenho que continuar estudando pra ter uma (+) um desenvolvimento
 07 legal.

08 PPe: Mas em que sentido você fala” (+) da sua proficiência lingüística
09 (+) ou o quê”
10 P: Eh (+) pra ter (+) EU ter mais fluência (+) né (+) pra eles terem (+) eu
11 tenho que ter muito mais (+)
(extraído da 2ª sessão de visionamento – 14/03/05)

A professora se mostrou interessada em se aprofundar nas leituras e também em discutir os assuntos apresentados pelos textos teóricos.

A partir desses excertos, percebe-se que as leituras surtiram alguns efeitos na professora e que esses efeitos podem se refletir em sala de aula. Como sei, ela já está cursando aulas com um professor particular, buscando aperfeiçoamento; além de realizar atividades que façam os alunos interagir em sala de aula.

Além disso, os excertos desta seção mostram que existem vantagens e desvantagens em um ensino que privilegie a interação entre os alunos e que seja voltado para um uso significativo da língua dentro deste contexto como aponta a professora.

Como já se ressaltou anteriormente, possíveis indícios de mudanças foram observados na aplicação de algumas atividades após a etapa da proposta de trabalho implementada, assim como no decorrer das aulas. O que não se pode afirmar é que elas aconteceram exclusivamente devido à pesquisa ou a proposta de trabalho com as atividades voltadas para a comunicação.

No entanto, notou-se e pode-se, por isso, caracterizar como algo novo as mudanças que ocorreram no contexto onde a pesquisa foi realizada. Sabe-se que existem muitos fatores envolvidos nesse processo e o que deve ser positivo ao final é o fato de haver reflexão por parte da professora quanto à sua prática de ensino e também quanto à busca por transformações, vivenciando novas experiências e avaliando-as ao final.

Esta seção teve como objetivo mostrar a reação dos participantes da pesquisa às atividades da proposta implementada, assim como sua avaliação dessa proposta, mostrando que existem nela pontos positivos e negativos, que resumo a seguir:

POSITIVOS
1) A abordagem utilizada pela professora foi mais comunicativizada, promovendo o trabalho em duplas e grupos;
2) Ensino de gramática indutivo. Apesar de partir de tópicos, o faz de forma criativa e interativa;
3) O uso do livro didático nesse contexto é mais adequado do que o uso de apostilas elaboradas pela professora, devido às atividades propostas pelo material;
4) A professora vê o uso de atividades que antes eram consideradas “extra” como eficientes para o ensino de línguas;
5) Os alunos mostraram ter gostado e consideraram mais fácil aprender por meio de atividades voltadas para a comunicação;
6) Tanto os alunos quanto a professora consideraram que as aulas foram realizadas com mais entusiasmo e motivação;
7) A professora concluiu que a gramática pode ser ensinada de maneira mais dinâmica;
8) Seu discurso e sua prática são convergentes no que diz respeito ao ensino da gramática;
9) A professora reflete sobre sua prática e sente necessidade de um aprofundamento teórico;
10) A professora reflete sobre seu plano de ensino e o material didático adotado por ela, questionando-se se tem trabalhado de maneira adequada, promovendo mudanças nos mesmos, já observadas e relatadas após a implementação da proposta;
11) A professora aprova as atividades aplicadas, assim como a utilização de trabalhos em grupos ou duplas;
12) Alunos e professora perceberam que é importante desenvolverem a oralidade na L-alvo, falando inglês sempre que possível durante as aulas e tentando inferir o significado das frases;
13) A professora nota a necessidade de aperfeiçoamento e está cursando aulas de conversação em Inglês.

Quadro 46: a reação e avaliação dos participantes à proposta pedagógica – pontos positivos

NEGATIVOS
1) Grande agitação dos alunos ao realizarem as atividades, gerando problemas de ordem disciplinar;
2) Em alguns momentos os alunos não aceitaram atividades como as que visavam o desenvolvimento da escrita;
3) A professora considerou o trabalho com textos confuso para os alunos realizarem;
4) Embora tenha se interessado pela Abordagem Comunicativa, a professora não sabe se seu uso é tão eficiente, principalmente em uma sala de aula numerosa, além de não saber como “mudar” sua prática de ensino, principalmente de gramática da LI;
5) Falta tempo e recursos financeiros para realizar um trabalho com essas atividades, que exigem maiores preparos;
6) A instituição não oferece recursos para dinamizar as aulas e para o aperfeiçoamento dos professores;
7) A professora não acredita que elas possam ser usadas com frequência, pois se tornaria algo monótono;
8) Embora tenha considerado o trabalho com as atividades voltadas para a comunicação interessante, a professora sabe das limitações vividas por ela nesse contexto e das dificuldades que enfrentaria para aplicá-las com frequência. Além disso, os alunos também não têm condição de adquirirem livro didático e nem mesmo de colaborar com outros tipos de materiais para serem usados nas atividades;
9) A professora não muda sua crença de acreditar que ensinar línguas é sinônimo de ensinar gramática.

Quadro 47: a reação e avaliação dos participantes à proposta pedagógica – pontos negativos

Embora as atividades elaboradas não pudessem ser aplicadas por completo, aquelas desenvolvidas foram eficientes em fornecer a avaliação da proposta e a reação dos participantes a esse novo formato de ensino de gramática da LI.

A análise dos dados mostrou ainda, que, tanto os alunos quanto a professora consideraram as aulas da proposta aplicada motivadoras e eficientes para o ensino da gramática da LI, que passou a ser mais dinâmico. No entanto, alguns aspectos, como por exemplo, a agitação dos alunos e a falta de recursos financeiros para a implementação desse tipo de atividade fazem com que sua aplicação ainda seja limitada.

Nota-se também que as crenças da professora continuam fortemente observáveis em suas atitudes. No entanto, percebe-se que está havendo uma tentativa e um interesse de sua parte em “romper” alguns paradigmas vistos no início da pesquisa, na etapa inicial de

diagnóstico. As dificuldades encontradas nessa tentativa de adequação à nova abordagem com que teve contato, são comuns visto que nenhuma mudança ocorre sem que se passe por obstáculos. Além disso, o processo é lento e deve ser acompanhado por um constante aperfeiçoamento teórico e profissional. Somente assim se conseguirá um resultado satisfatório.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

4.1 Considerações finais

A realização desta pesquisa provocou conflito entre minhas antigas concepções e as novas teorias com que estive em contato desde a elaboração do projeto inicial até a análise final dos dados. Além disso, os momentos de indecisão e, principalmente, os obstáculos enfrentados, foram superados, contribuindo para meu crescimento como pesquisadora e expandindo meus horizontes como professora de línguas do Ensino Superior.

Por meio do desenvolvimento deste trabalho, pude modificar meu conceito de gramática, antes tão arraigado em modelos tradicionais, assim como observar crenças antes desconhecidas, porém explícitas em minha prática de ensino de LI.

As dificuldades encontradas nesse percurso do desenvolvimento do projeto fizeram com que a proposta inicial se modificasse diversas vezes até chegar ao formato atual.

Ciente de que situações como essas são normais em pesquisas desse tipo e refletindo acerca das formulações de Blatyta (1999, p. 71), para quem “um professor teoricamente mais consciente pode até optar por uma mesma solução já anteriormente adotada, optar por não mudar, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de alternativas”, decidi me empenhar em promover alternativas para a professora participante da pesquisa e para seus alunos, enfocando este trabalho no ensino da gramática da LI, assunto esse que me intrigava bastante e que fazia parte da minha vida em sala de aula como professora de línguas.

O resultado final deste trabalho é apresentado por meio de respostas às perguntas de pesquisa que o nortearam durante seu desenvolvimento. A primeira delas busca as crenças e concepções sobre ensino da gramática em aulas de LI que são expressas por uma professora de escola pública e por seus alunos, tendo obtido como resposta as seguintes crenças:

gramática é “tudo em uma língua. É o elo que faz a ligação entre tudo”; e, é importante para o aluno aprender a gramática, pois sem ela não há como aprender a língua.

Após conseguir esses dados e refletindo acerca das formulações de Kern (1995, p. 82), para quem “as observações em sala de aula são importantes para examinar-se como as crenças do professor são (ou não) manifestadas em sua prática de ensino, e em tentar identificar os efeitos que essas manifestações podem ter sobre o desempenho e atitudes dos alunos”⁵⁰, observou-se a necessidade de apresentar também as crenças dos alunos, pois elas estão diretamente relacionadas com as crenças da professora e, muitas vezes, refletem aquilo que ela acredita e que outras pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem também acreditam.

Partindo dessa reflexão, as crenças encontradas foram: a gramática é importante para o ensino e aprendizagem da língua; a gramática pode ser usada no futuro; a gramática é chata - porém importante.

Essas crenças encontram-se apoiadas nas concepções da professora e refletem, ainda, a abordagem utilizada por ela em sala de aula que, de acordo com a análise dos dados, se apresenta voltada para modelos tradicionais de ensino de línguas. Além disso, as concepções apresentadas por ela confirmam tal uso da abordagem, pois esta vê o ensino como “um dom, uma arte que se a pessoa não tiver, não consegue ‘passar’ o que sabe para o outro” (palavras da professora participante).

Já sua concepção de aprendizagem retrata “uma busca por algo que você ainda não sabe, estando sempre absorvendo e procurando outras coisas” (palavras da professora participante).

Essas duas concepções mostram uma postura passiva diante do processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno seria este receptor e o professor deveria estar apto a

⁵⁰ Classroom observation is particularly important if examining how teachers' beliefs are (or are not) manifested in their instructional and assessment practices, and in attempting to identify what effects these manifestations may have on learners' performance and attitudes (KERN, 1995, p. 82).

desempenhar seu papel de detentor do saber, estando nessa posição para “transmitir” seu conhecimento aos aprendizes (TUDOR, 2001).

Porém, ao se posicionar com relação à língua, a professora afirma que língua é sinônimo de “comunicação, uma linguagem através de gestos, desenhos, fala, comunicação” (palavras da professora participante).

Esta resposta não se apresenta condizente às outras expostas acima e nem mesmo com as crenças observadas. Dizer que a língua é comunicação não significa dizer que na prática as aulas dessa professora tratem a língua com esse mesmo significado (ALMEIDA FILHO, 1993; DUTRA e MELLO, 2004).

Nesse sentido, a gramática é aplicada como base das atividades de ensino e aprendizagem, sempre presente, pois afinal, também está presente no livro didático e é por este motivo que se impõe com tanta força nas escolas e por tanto tempo.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa os instrumentos que mais colaboraram foram: a entrevista com a professora e o questionário aplicado aos alunos. Essas informações foram pertinentes e importantes tanto para a elaboração da proposta de trabalho com as atividades, quanto para a obtenção de dados e sua posterior análise na 2ª etapa da pesquisa, a qual responde à 2ª pergunta, que versa sobre como a professora e seus alunos reagem e avaliam uma proposta de atividades voltadas para a comunicação visando o ensino de gramática em LI.

A implementação da proposta permitiu a observação de algumas questões relevantes como o fato de a professora usar um ensino de gramática indutivo. Apesar de partir de tópicos, ela os fez de forma criativa e interativa. Observou-se que o uso do livro didático nesse contexto é mais adequado do que o uso de apostilas elaboradas pela professora, pois tanto as atividades propostas pelo material quanto os alunos e a professora consideraram que as aulas foram realizadas com mais entusiasmo e motivação.

Além disso, a professora notou que o uso de atividades antes consideradas “extra” é eficiente para o ensino de línguas e pôde concluir que a gramática pode ser ensinada de maneira mais dinâmica.

Já no que diz respeito a sua competência lingüística, a professora sentiu a necessidade de aperfeiçoamento e está cursando aulas de conversação em Inglês, questionou seu plano de ensino e o material didático adotado por ela, promovendo mudanças nos mesmos, que foram observadas e relatadas após a implementação da proposta de trabalho.

Ao me referir a pontos negativos, trato de dados coletados com a implementação da proposta que revelam que sua aplicação, de acordo com a opinião dos participantes, não supre totalmente algumas necessidades apresentadas pelo contexto, pois em alguns momentos os alunos não aceitaram atividades como as que visavam o desenvolvimento da escrita e a professora considerou o trabalho com textos confuso para os alunos realizarem.

Além disso, embora tenha demonstrado interesse pela Abordagem Comunicativa, a professora não tem certeza se seu uso é tão eficiente, principalmente em uma sala de aula numerosa; além de não saber como “adequar” sua prática de ensino a tal abordagem, principalmente no que se refere à gramática da LI, e não acreditar que tais atividades pudessem ser usadas com freqüência, pois se tornaria algo monótono. A professora não muda sua crença de que ensinar línguas é igual a ensinar gramática.

A falta de tempo e de recursos financeiros, por parte do profissional de ensino, para realizar um trabalho com atividades que exigem maiores preparos e o não oferecimento, por parte da instituição, de condições favoráveis à dinamização das aulas e ao aperfeiçoamento dos professores, constituem fatores negativos também encontrados no escopo desta pesquisa, ao se tentar responder a segunda pergunta norteadora da mesma.

Dentre os pontos levantados acima, o que mais tem relevância para o contexto da pesquisa, na minha opinião, é o uso ou não do livro didático em sala de aula, o que gera

diferença significativa na prática de ensino da professora. A esse respeito, sabe-se que modificações já estão sendo feitas para que os alunos utilizem o livro didático durante os quatro anos do curso. Com isso, espera-se que a prática de ensino de gramática seja aperfeiçoada e mais voltada para um trabalho dinâmico e interativo, como o proposto nesta pesquisa.

4.2 Limitações da pesquisa

Devido às modificações ocorridas no projeto da pesquisa inicial, a elaboração e a implementação da proposta de trabalho com atividades voltadas para a comunicação foram feitas já no final do ano letivo e, por consequência das atividades da escola e do calendário anual não ter sido seguido corretamente. A proposta não pôde ser aplicada por completo, tendo sido aplicada apenas a primeira unidade elaborada, composta por cinco aulas, reduzindo dessa maneira a coleta de dados. Além disso, os *logs* não se mostraram um instrumento eficiente na obtenção dos dados que serviriam para responder à 2ª pergunta de pesquisa, a qual se refere à reação e à avaliação dos alunos à proposta implementada. Por ser um questionário fechado e também por ter sido aplicado em todas as aulas, ao final dessa etapa, as respostas dos alunos não revelavam mais suas impressões acerca do que havia sido realizado durante as aulas, trazendo comentários irrelevantes, o que, na minha opinião, provocou uma ausência de dados substanciais vindos dos alunos.

Hoje, ao observar o trabalho de coleta de dados realizada, percebe-se que o que mais contribuiu foram as sessões de visionamento realizadas com a professora, pois a fizeram refletir sobre sua prática, trazendo seu depoimento acerca das aulas ministradas durante a proposta e revelando um enorme interesse de sua parte em tratar de questões pedagógicas

pertinentes, que dizem respeito à melhora de sua prática de ensino e uma tentativa de solucionar pequenos obstáculos no sistema educacional que estiverem ao seu alcance.

4.3 Encaminhamentos didático-pedagógicos

Para os encaminhamentos aqui propostos, parto da afirmação de Brown (1994), de que, atualmente, exploram-se meios pedagógicos para a comunicação da vida real em sala de aula, tentando fazer nossos alunos desenvolverem fluência lingüística, não apenas a precisão que tem consumido a história dos professores no ensino de línguas e que, por essa razão a eterna busca por algo mais deve prosseguir. Sugere-se que os professores não se estagnem no tempo, e que o aperfeiçoamento aconteça não somente nessa área do ensino como em qualquer outra área de trabalho.

A busca por uma maneira adequada de agir dentro de um determinado contexto deve ser o guia para um bom trabalho em sala de aula e, como se pôde observar, defendo aqui o uso de livro didático, desde que este supra a necessidade mínima exigida pelos alunos, assim como pela Instituição. Sugere-se que a escolha do mesmo seja cuidadosa e o constante trabalho em equipe seja promovido.

Além disso, cabe aos professores escolherem e implementarem tarefas em suas aulas (pré-comunicativas ou não segundo Littlewood, 1981), prestando atenção no modo como os alunos interpretam e as realizam, com o intuito de observar se resultados de pesquisas teoricamente embasadas funcionam na prática. Acredita-se que essa seja uma das alternativas para criar a tão desejada ligação entre teoria e prática.

Para futuras pesquisas, nota-se uma lacuna a ser preenchida no que se refere ao trabalho com atividades voltadas para a comunicação e, também com crenças específicas de sala de aula. O trabalho com a gramática da LI ainda é visto com discriminação por muitos

estudiosos da área; no entanto, vem ganhando seu espaço novamente dentro do ensino de LE com uma nova visão ao seu respeito e um enfoque mais moderno, voltado para um uso significativo (LARSEN-FREEMAN, 2003). Sugere-se que a gramática não seja vista mais como um fim em si mesma, mas como um suporte pedagógico a ser usado em sala de aula de LE sempre que houver necessidade.

Já no que se refere aos participantes, pode-se dizer que os mesmos foram muito solícitos em contribuir com a pesquisa e que eu espero apresentá-la a eles como uma alternativa para a melhoria do contexto como um todo. Devo destacar ainda que, ao contrário do que se observa em muitas pesquisas, o ponto de vista defendido pela professora acerca do ensino da gramática como algo essencial para o ensino e aprendizagem de línguas é observado também em sua prática. Ambos, seus dizeres e suas ações são condizentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, L.Q. Teachers' Pedagogical Beliefs and the Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, v. 35, n. 5, 2002, p. 518-527.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2. ed. Campinas, S.P: Pontes Editora, 1993.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira* (org.). Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de Língua Estrangeira em Curso de Licenciatura. Foco na Abordagem Declarada Comunicativa*. (Dissertação de Mestrado). Campinas. IEL: UNICAMP, [s.n.], 1994.

AMOS, E.; PRESCHER, E. *New Ace 1*. NY: Longman, 1997.

_____. *New Ace 2*. NY: Longman, 1997.

BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para Aprender LE* (Dissertação de Mestrado). Campinas. IEL: UNICAMP, [s.n.], 1999.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, [s.n.], 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma reflexão dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999.

BROWN, D.H. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARDOSO, R T. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching (a short introduction)*, S.P: Pontes, 2004.

CASTRO, S. T.R. Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, 2002.

CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- CONSOLO, D. A. ; VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa*, v. 1, Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997.
- CROOKES, G. & CHAUDRON, C. Guidelines for Classroom Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo* (Dissertação de Mestrado). São Paulo. LAEL: PUC, 1994.
- DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S.B. de. Prática Reflexiva: Tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e Ensino de Línguas (Foco no professor, no aluno e na formação de professores)*. Campinas: Pontes, 2006.
- _____; MELLO, H. *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Fale-UFMG, 2004.
- ERICKSON, F.; WILSON, J. Making and Using Research Documents of Everyday Life in Schools. In: *Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education*. Michigan: Institute for Research on Teaching of the College of Education, 1982.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. (Dissertação de Mestrado). Campinas. IEL: UNICAMP [s.n.], 1998.
- FOTOS, S., ELLIS, R. Communicating about Grammar: a Task-Based Approach. *Tesol Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 605-628, Winter, 1991.
- GILHAM, B. *Developing a Questionnaire*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000a.
- GILHAM, B. *The Research Interview*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000.
- KERN, R.G. Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, 1995.
- KLASSEN, S. *Discovery*. SP: FTD, 2000.
- KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

_____. (Series Director). *Grammar and its Teaching: Challenging the Myths. Grammar Dimensions: Form, Meaning, and Use*. Boston: Heinle & Heinle, 1997.

_____. *Teaching Language from Grammar to Grammar*. Boston: Heinle, 2003.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. (Dissertação de Mestrado). São José do Rio Preto. IBILCE: UNESP, [s.n.], 2005, 187f.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition. In: Hyltenstan K.; Pienemann M. (Eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas (Temas Básicos de Educação e Ensino)*. São Paulo: E.P.U.- Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADEIRA, F. O ensino da forma – retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 41, Jan/Jun. 2003, p. 105-117.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2 ed. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

MARQUES, E. Ap. *Crenças e Pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. São José do Rio Preto. IBILCE: UNESP, [s.n.], 2001.

MAURER, J.; SCHOENBERG, I. E. *True Colors I*. NY: Longman, 1998.

MC DONOUGH & MC DONOUGH. *Asking Questions. Research Methods for English Language Teaching*. Arnold, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NESPOR, J. The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Curriculum Studies*, v. 19, n. 4, 1987, p. 317-328.

NUNAN, D. *Understanding Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, M.A: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OMAGGIO, A.C. Methodology in Transition. In: *Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instructions*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

PAJARES, M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, 3, Fall 1992, p. 307-332.

PCNs. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PINTO, E. de S. *Buscando alternativas para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos de um curso de Letras de uma faculdade particular*. (Dissertação de Mestrado). São José do Rio Preto. IBILCE: UNESP, [s.n.], 2004.

PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, M.A.A. (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 55-66.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PRABHU, N. S. Concepts and Conduct in Language Pedagogy. In: COOK, G. & SEIDLHOFER. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 57-71.

RICHARDS, J.C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. Language Use in the Classroom. In: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.29-51, 182-201.

RICHARDS, J. and T. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, E. M dos. *Gramática e língua estrangeira numa escola de ensino médio: o que se ensina*. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, [s.n.], 2001.

SANTOS, G. A. dos. *A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola* (Dissertação de Mestrado). S.J. do Rio Preto. IBILCE: UNESP, [s.n.], 2003.

SCARAMUCCI, M. V. R. O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: Foco no produto e no processo. *Sínteses*. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

SEEDHOUSE, P. Combining Form and Meaning. *ELT Journal*, v. 51, n. 4, October, 1997, p. 336- 344.

- SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: a practical handbook*. London: Sage Publications, 2000.
- THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, v. 50/1, January, 1996, p. 9-15.
- TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- UR, P. *Grammar Practice Activities (A practical guide for teachers)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). Campinas, S.P: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 131-152.
- VYGOTSKY. *Mind in Society*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1978.
- WALLACE, M.J. Observation Techniques: Recording and Analysing Classroom Skills. In: *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WIDDOWSON, H.G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman (Handbooks), 1996.
- WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, Decision Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- XAVIER, R.P. *A aprendizagem em um programa temático de Língua Estrangeira (Inglês) Baseado em tarefas em contexto de 5ª série do Ensino Fundamental*. (Tese de Doutorado). Campinas: IEL, UNICAMP, [s.n.], 1999.

ANEXOS

ANEXO A – DIÁRIO DA PESQUISADORA (1ª ETAPA – DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO)

05/05/04 6ª série

A professora começa a aula pedindo aos alunos que estudassem um pouco para um “game”. Depois ela faz perguntas (oralmente) para verificar o vocabulário e em seguida inicia.

Filmei a aula, esta foi minha primeira gravação. Ela chamou vários nomes. Mostrou algumas fotos de revistas e pediu para que eles descrevessem (em inglês) o que estavam vendo. Às vezes, tinham apenas que responder alguma pergunta sobre a foto que ela mesma fazia. Esta atividade levou aproximadamente 30 minutos. Em seguida, ela pediu para eles fazerem um exercício do livro e corrigiu na lousa. A aula terminou.

12/05/04 5ª série

A professora começa a aula sem falar nada, colocando a resposta de alguns exercícios na lousa. Depois lê as frases, os alunos repetem, e ela, individualmente chama alguns para lerem sozinhos. Foram 8 frases, 16 alunos fizeram a leitura. Na sequência, ela coloca a resposta de um outro exercício também na lousa e propõe um novo exercício de compreensão oral que consistia de: 1) ouvir e repetir, 2) ouvir e completar os exercícios com as cores que ouvissem, 3) depois ouvir os números e completar, 4) por último, ouvir os números e assinalar os que ouvissem.

Depois que ouviram o primeiro, ela foi chamando individualmente para lerem e traduzirem as frases. Foi bom, eles participaram bastante.

Eles completaram as atividades, ela foi à lousa corrigir. Ao término, realiza uma atividade de interação. Divide a sala em 3 grupos, um deveria bater palmas toda vez que a ouvisse falar uma cor, o outro grupo um número e o terceiro uma profissão. Ela lê um texto e

eles batem palmas. Depois para ensinar como se fala “What’s your name?” ela fala o nome, aponta para outro aluno e pergunta... ele responde e já deve apontar para outro e fazer a mesma pergunta e assim por diante. Quando terminam, voltam para o livro, eles devem completar algumas frases com o nome de alguém e a profissão. Ela pede para que eles façam como se fosse uma pesquisa em casa e procurem no dicionário o que não souberem. Depois ela mostra uma atividade do livro sobre “ Missão Importante”. Eles devem encontrar algumas palavras que dêem dicas sobre o problema levantado. Eles fazem a tarefa até o final da aula. Ela pede para eles trazerem o exercício pronto na próxima aula.

19/05/04 6ª série

39 alunos presentes

A professora inicia a aula falando sobre a nova unidade, sobre o filme Jumanji (a board game), a professora fala de filmes, apresenta o texto e aula continua com alguns exercícios que os alunos teriam que resolver. No meio da unidade, aparece um texto com uma figura, como se fosse uma propaganda ou uma reportagem do filme. Do fundo da sala onde eu estava, ninguém conseguia entender o que era falado. Desta vez, ela colocou a fita para eles ouvirem. Eles ouviram o texto e só. Há uma pergunta a ser respondida: “What are they doing?”, ela pede para que os alunos a respondam no caderno e escreve na lousa:

Doing = fazendo

Working = trabalhando

Watching = assistindo

A resposta à pergunta é: They are watching TV.

Em seguida pede a eles para completarem um exercício no livro, eles têm perguntas e respostas com lacunas para serem preenchidas.

Exercício (respostas)

- 1) What's the name of the movie?
- 2) The actor's last name is Williams
- 3) How many rhinoceros are there in the picture?
- 4) Is there an elephant in the picture?
- 5) Yes, there is one.
- 6) There are seven letters.
- 7) Is Mr. Williams wearing a blouse?
- 8) What color is the sky?
- 9) There's one monkey in the picture.
- 10) What is Jumanji?

Depois a professora direciona os alunos para resolverem o segundo exercício, de responder Verdadeiro ou Falso.

Eles ficam felizes quando acertam as respostas e, na sequência devem corrigir as alternativas falsas do exercício anterior.

Além disso, os alunos fizeram cartazes, colocando desenhos das peças do vestuário e escrevendo os nomes em inglês. Ficaram muito bem feitos. Eles enfeitaram o fundo da sala com os cartazes. Os mesmos foram feitos na sala de aula, em duplas, no dia 14/05 (descobri, perguntando a uma aluna que estava do meu lado).

ANEXO B – DIÁRIO DA PESQUISADORA (2ª ETAPA - AULAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA)

17/11/04 6ª série

39 alunos presentes

Hoje a aula foi muito divertida, pelo menos para os alunos. A professora chegou e explicou que eles fariam um bingo, de forma diferente daquela que fizeram na aula anterior. Explicou, um pouco confusa, o que eles deveriam fazer, houve um pouco de dificuldade para eles poderem entender, ela insistiu.

Distribuiu as folhas e pediu para que se levantassem e perguntassem aos amigos CAN YOU...? o aluno que conseguisse cinco (5) respostas afirmativas (YES, I CAN) ganharia o bingo. Eles jogaram duas vezes. Foi uma confusão, uma gritaria e não houve como controlar a fala de todos. Na verdade, a professora ficou o tempo todo somente observando, não andou pela sala, mas pelo que pude perceber, os alunos fizeram as perguntas todas em inglês, como deveriam. Antes de iniciarem, a professora havia checado o vocabulário todo com eles e tivemos a certeza de que eles não tinham dúvidas quanto às palavras.

Na segunda partida, sugeri que ela dividisse a sala em dois grupos para que eles não corresse tanto, mas foi a mesma coisa.

Ao final, os três primeiros ganhadores foram até a frente da sala e confirmaram o que haviam conseguido como resposta de seus colegas.

Eles falaram direitinho e até discutiram para que a professora os deixasse falar mais e participar.

Quando terminaram o bingo, ela os dividiu em nove (9) grupos de quatro (4) alunos, entregou cartolinas e figuras para que eles confeccionassem cartazes escrevendo frases sobre as mesmas, utilizando o verbo modal CAN. Eles gostaram muito da atividade mas como já era

de se esperar, dois trabalharam e dois conversaram. Talvez tivéssemos um resultado melhor colocando-os em duplas.

A aula terminou e eles não conseguiram finalizar a atividade que ficou para a próxima semana.

ANEXO C - DIÁRIO DA PESQUISADORA (AULA MINISTRADA APÓS A PROPOSTA PEDAGÓGICA)

12/05/2005 7ª série

31 alunos presentes

Hoje ao chegar na escola, pensei que os alunos ficariam “assustados” ao me encontrarem com a professora, mas ao entrar na sala de aula, observei que a maioria já me conhecia, por fazerem parte da série em que trabalhei anteriormente na pesquisa, fui bem recebida, aqueles que não me conheciam vieram falar comigo querendo saber o motivo da minha presença ali.

A professora me disse que eles estavam fazendo alguns trabalhos hoje e que haveria uma apresentação.

Ela os ensinou os pronomes objeto e em grupos eles deveriam escrever um diálogo e apresentá-lo para a sala, fazendo uso de tais pronomes.

Esta atividade teve início na aula anterior. Os alunos se reuniram em 6 grupos de 5 integrantes, criaram o diálogo e utilizaram o início da aula para tirar dúvidas com a professora e até mesmo comigo. Vários alunos se dirigiram a mim pedindo para que eu lesse o que eles haviam escrito e os ajudasse a traduzir palavras que ainda estavam em português no texto.

Os alunos ainda deveriam trazer de casa ou desenhar os objetos necessários para a apresentação. Todos foram muito criativos, nenhum trouxe os objetos de casa, eles os confeccionaram com papel, desenhando e decorando o que fosse necessário. A professora andava pela sala auxiliando os grupos no que precisavam.

Ao final, pediu para que cada grupo se dirigisse à frente da sala para iniciarem a apresentação, uma espécie de encenação.

As histórias foram muito boas e divertidas. O grupo que mais se destacou decorou todo o texto, não lendo nada, além de a história ter sido a mais engraçada. Os outros fizeram uso da leitura e até cometeram algumas falhas, a professora então pedia que eles comessem novamente.

Todos se divertiram com as apresentações que duraram até o final da aula.

Acredito ter sido um trabalho produtivo, os alunos participaram ativamente, a professora apenas os orientou, além disso, a interação em grupo foi excelente, nota-se que a maioria participou fazendo sua parte da história.

Em conversa informal com a professora ao final da aula, ela disse que continua com suas aulas de conversação e me parece que está com toda a energia para um trabalho diferente com os alunos.

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA AULA DO DIA 19/05/04 (6ª SÉRIE)

- 01 P: F. (+) que filme você costuma assistir (+) assim que você goste” (+) que tipo de filme”
- 02 F: de terror (+)
- ((alunos respondem ao mesmo tempo))
- 03 P: COMÉDIA” (+) Bom (+) se eu for perguntar (+) vai ter vários gostos (+) várias
- 04 preferências (+) nós vamos ver aqui sobre um filme (+) era um jogo que virou filme (+)
- 05 P: [Jumangi]
- 06 A1: [Jumangi] ((alunos falam junto com a professora))
- 07 P: Ok (+) Jumangi (+) ele é um filme de aventura (+) é um filme que mexe com você (+)
- 08 né (+) é excitante (+) então nós vamos ver alguma coisinha dele (+) e eu vou tentar trazer
- 09 este filme sexta-feira pra gente assistir (++) ele está aqui (+) ele [começa (++)]
- 10 A2: [ah: (+) tá: (+)] eu já assisti
- 11 (+) tem um elefante (+) né” (+)
- 12 P: Página 142 (++) one hundred and forty two: (+)
- ((silêncio))
- 13 A3: C. (+) sua tesoura está no chão (+)
- 14 P: ((inc.)) is at his son’s (+) o que está dizendo aqui”
- ((inc))
- 15 P: Que o ((inc.)) está na casa do filho dele (+) my name is Dr. ((inc.))
- ((alunos traduzem))
- 16 P: ((inc.)) sometimes é às vezes (+)
- ((inc.)) ((alunos falam a tradução juntos))
- 17 P: às vezes ela ajuda sua mãe (+) BUT today (++) mas hoje (+) they are not working (++)
- 18 work é o verbo trabalhar (+) and what are they doing” (+) doing (+) fazendo (+)
- 19 A4: Eles estão [((inc.))]
- 20 A5: [assistindo TV]
- 21 P: Então escrevam aí (++) eles estão assistindo TV (++) doing é” (+) fazendo (+)
- ((alunos falam junto))
- 22 P: ASSISTINDO (+++) que é o nosso gerúndio (+) então a resposta é” (+) olhem o filme
- (+) dêem uma olhadinha no cartaz.
- ((alunos falam sobre o cartaz e os animais que estão desenhados))
- 23 P: OK (+)
- 24 A6: Elefante (+) morcego (+) rinoceronte (+) e macaco (+).
- 25 P: Então nós vamos (+) NÃO É PRA ME FALAR (+) NÃO é pra falar pro colega (+) é só
- 26 pra observar (++) OK (+) aqui vocês vão (+) ou fazer a pergunta (+) para uma resposta que
- 27 já está pronta aí (+) ou vocês vão fazer a resposta para as perguntas (+) então de 1 a 10 nós
- 28 temos aí (+) write the questions FOR the answers (+) então vocês vão fazer a pergunta ou
- 29 responder (++) na primeira tem (+) the name of the movie is Jumangi (++) se fala (+) o
- 30 nome do filme é Jumangi (++) qual vai ser a pergunta” (+)
- 31 A7: Qual é o nome do filme”
- 32 P: In English (+)
- 33 A8 [What is the name] (+) of the film (+)
- 34 A9 [What is the name] (+)
- 35 P: [of]
- 36 P: OK (+)
- ((alunos conversam e a professora os espera responder))
- 37 P: Vamo lá (+++) What’s the actor’s last name”

((inc.))
 38 P: LAST NAME (++) sobrenome (+)
 ((inc.))
 39 A10: Ah (+) eu pus os dois [teacher (+)]
 40 A11: [eu também]
 41 A12: Eu pus Robin Williams (+) Its name is Robin Williams
 42 P: His [name (++)
 43 A12 [his name is Robin Williams
 44 P: his last name is Williams
 ((inc.))
 45 P: Vocês estão acompanhando (+) né
 46 A13: O teacher (++) his” (++)
 47 P: HIS (++) last name (+)
 ((alunos falam junto com a professora))
 ((inc.))
 48 P: The last (+)
 ((inc.))
 ((alunos falam ao mesmo tempo))
 49 P: There is (+)
 ((alunos falam a resposta juntos)) ((inc.))
 50 P: ((inc.)) tem que completar (++) in the world (++)
 ((alunos reclamam e falam todos juntos))
 51 P: PAREM de conversinha aí um com o outro (+)
 ((alunos fazem silêncio))
 52 A14: What color is the picture”
 53 A15: O céu é azul (+) o céu não é azul” (+) o céu á azul (+) então (+) there are one
 54 monkey (+) opa (+) there is one (+)
 55 P: Jumangi is a board (+) board é tabuleiro (+) né (+) board game (+) What”
 ((inc.))
 56 P: Circle the true or false (+) vocês vão circular the true or false (+)
 57 A16: Teacher o que é pra fazer”
 58 P: True”
 59 A17: Verdadeiro
 60 P: True or false
 61 A18: Pera aí (+) é (+) true or false (+)
 62 A19: True é falso”
 63 A20: Que ou
 64 P: É verdadeiro
 ((inc.))
 65 P: OK (+) F. (+) ((inc.))
 66 A21: GEN-TE
 67 P: True or false” ((inc.))
 68 F: True
 69 P: M. (+) ((inc.))
 ((inc.))
 70 P: His name is Robin Williams (+)
 71 Alunos: Verdadeiro
 ((inc.))
 ((alunos chamam a professora para que ela verifique os exercícios em seus cadernos))
 72 P: NOSSA (+) Como estão com a boca hoje (+) hein

((falam todos ao mesmo tempo))

73 P: Terceira (++) there are (++) esta tá na negativa né (+) ah (+) some é pra afirmar (+) ok
((inc.))

74 P: Letter D (++)

75 A22: A C já foi”

76 P: Pay attention (+) think of three adjectives and write the (++) pense em três adjetivos e
77 escreva ((inc.))

((alunos começam a conversar novamente))

78 P: Ele é levinho (+) né

((risos))

79 P: OK (+)

80 A23: Acabou teacher”

((inc.))

((todos ficam conversando até a aula terminar))

ANEXO E – INSTRUMENTOS USADOS COM OS ALUNOS

Questionário - Alunos

Este questionário faz parte da pesquisa de campo realizada nesta Instituição e servirá para confirmação de hipóteses levantadas pela pesquisadora no decorrer da mesma. Gostaria que respondesse com sinceridade e desde já agradeço sua participação e colaboração tão valiosa para esta pesquisa.

Idade: _____

Sexo: () M () F

Série: _____

Número da chamada: _____

1) Curso de línguas (inglês):

() estuda atualmente em escola de língua além do seu curso regular;

() já estudou, mas atualmente não estuda mais;

() nunca estudou inglês fora da escola regular;

se já estudou, ou estuda – há quanto tempo? _____

1.1) O que você consegue realizar com o seu conhecimento de inglês?

() somente completar exercícios de gramática;

() ler frases simples;

() ler pequenos textos;

() ler pequenos textos e responder perguntas;

() ler, entender o que ouve, responder os exercícios;

() ler, entender, escrever frases simples e até falar algumas;

2) Fale um pouco sobre o ensino de inglês de sua escola:

3) Qual o seu interesse com relação ao estudo da língua?

() gosto muito;

() gosto;

() preciso para meu futuro;

() não vou precisar e não sei por que tenho que aprender;

() só estudo porque é obrigatório.

() não gosto.

4) Como é o seu comportamento em sala de aula nas aulas de inglês?

() sempre participo das atividades durante as aulas;

() participo somente quando a professora me chama;

() participo às vezes, mas presto atenção sempre;

() só presto atenção quando a professora está explicando;

() nunca presto atenção e nunca participo.

4.1) Como é seu relacionamento com sua professora de inglês?

5) Numere na ordem de sua preferência as atividades que você mais gosta nas aulas de inglês:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)

6) Que itens chamam mais sua atenção e você considera mais importante aprender (numerar em ordem de preferência):

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> gramática | <input type="checkbox"/> conversação |
| <input type="checkbox"/> textos | <input type="checkbox"/> audição |
| <input type="checkbox"/> leitura | <input type="checkbox"/> escrita |

7) O que você pensa das aulas de gramática?

8) O que você gostaria que fosse diferente em suas aulas de inglês?

9) Comente sobre o material utilizado nas suas aulas de língua inglesa (livro ou apostila);

Log – Alunos

Número: _____

Data: _____

1) O que você achou das atividades da aula de hoje?

2) O que você aprendeu?

3) O que você acha que poderia ser feito diferente? Comente:

ANEXO F – INSTRUMENTOS USADOS COM A PROFESSORA

Entrevista semi-estruturada - Professora

- 1) Fale um pouco sobre sua formação (cursos que possui, congressos ou processos de capacitação e aperfeiçoamento que realiza).
- 2) Como aconteceu seu ingresso no magistério, ocasional ou vocacional? (Descrever)
- 3) Você gosta de sua profissão? Por quê?
- 4) Como foram suas aulas de prática de ensino durante a faculdade?
- 5) Quais fatores contribuíram para sua formação enquanto professora?
- 6) Que abordagem e método você utiliza?
- 7) O que é ensinar para você?
- 8) E aprender?
- 9) O que é linguagem na sua opinião?
- 10) Qual o nível de inglês dos seus alunos?
- 11) Qual o papel dos seus alunos durante a aula de L. E.?
- 12) E o papel do professor nas aulas de LE?
- 13) Você acha que é possível ensinar e aprender inglês na escola pública? Por quê?
- 14) Como você vê o ensino da oralidade na escola pública?
- 15) Ao preparar seu curso e suas aulas, o que você leva em consideração?
- 16) Quais atividades você implementa em sala de aula que você pensa ser eficientes e que levam ao aprendizado efetivo da língua?
- 17) Que tipo de atividades você considera relevantes e aplicáveis em uma sala de aula numerosa?
- 18) Qual o papel que você atribui à GRAMÁTICA no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (mais especificamente o inglês)?
- 19) Você acredita que o papel da GRAMÁTICA é diferente para quem estuda a língua inglesa para fins gerais e quem estuda para ensinar essa língua? Justifique.
- 20) Em sua opinião, o que é mais importante para o sucesso de uma aula de L. E. ?

- 21) Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar suas aulas de língua inglesa?
- 22) Qual o critério adotado por você para a escolha do material didático?
- 23) O que o mesmo tem de bom em sua opinião?

Log – Professora

Data: _____

1) Quais foram suas impressões sobre as atividades aplicadas na aula de hoje?

2) Você acredita que os alunos aprenderam? O quê? Comente.

3) Qual foi a reação dos alunos? Comente.

4) Você acredita que o modo como as atividades foram conduzidas surtiu algum efeito?

5) Você conseguiu aplicá-las como planejado ou houve alguma mudança? Comente.

ANEXO G – ATIVIDADES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Unidade 1

<p>4º Bimestre</p> <p>Tema: Habilidades⁵¹</p> <p>Título: <i>Can you sing?</i></p> <p>Funções comunicativas: expressar habilidades, manter diálogo.</p> <p>Tópico gramatical: Verbo modal – <i>CAN</i></p> <p>Leitura: <i>Teen basketball champion</i></p> <p>Léxico: <i>piano, violin, guitar, drums, electric guitar, sports – basketball, baseball, soccer, football, volleyball, tennis, verbos – to play, to swim, to sing.</i></p>
--

Vocabulário Unidade 1

<i>To exercise =</i>	Exercitar-se	<i>Japanese =</i>	Japonês
<i>To make dinner =</i>	Fazer o jantar	<i>Newspaper =</i>	Jornal
<i>To do Homework =</i>	Fazer tarefa de casa	<i>To play (sports) =</i>	Jogar
<i>To fix a car =</i>	Consertar um carro	<i>Ball =</i>	Bola
<i>To talk to a friend =</i>	Conversar c/ um amigo	<i>Football =</i>	Futebol
<i>To watch TV =</i>	Assistir TV	<i>Basketball =</i>	Basquete
<i>To work =</i>	Trabalhar	<i>Baseball =</i>	Basebol
<i>To sing =</i>	Cantar	<i>Soccer =</i>	Futebol
<i>To type =</i>	Digitar	<i>Tennis =</i>	Tênis
<i>To skate =</i>	Andar de patins	<i>To play the (instruments) =</i>	Tocar
<i>To read =</i>	Ler	<i>Guitar =</i>	Violão
<i>To swim =</i>	Nadar	<i>Piano =</i>	Piano
<i>To stand on your head =</i>	Ficar de ponta cabeça	<i>Violin =</i>	Violino
<i>To touch your toes =</i>	Tocar seus dedos do pé	<i>Flute =</i>	Flauta
<i>To speak (languages) =</i>	Falar	<i>To dance =</i>	Dançar
<i>French =</i>	Francês	<i>To water-ski =</i>	Esquiar (água)
<i>Spanish =</i>	Espanhol	<i>To do magic tricks =</i>	Fazer mágicas
<i>German =</i>	Alemão		

⁵¹ Atividades extraídas do livro *New Ace 2*, ver Referências Bibliográficas

Text (reading) – Can you sing?

Text (writing) – Teen basketball champion

Bingo – Can⁵²

⁵² Extraído do livro *True Colors 1*, ver Referências Bibliográficas.

Unidade 2

4º Bimestre

Tema: Perguntar sobre a idade das pessoas.⁵³

Título: *How old are you?*

Funções comunicativas: falar sobre si mesmo.

Tópico gramatical: *Interrogatives*, usando *Wh-questions*.

Leitura: *Diary*

Léxico: números cardinais, números ordinais, meses do ano, dias da semana, verbo *to be*.

Atividade extra: música para montarem as tirinhas, em grupos (competição). O grupo que conseguir montar toda a música e a que estiver mais correta ganhará.

Vocabulário Unidade 2

<i>Cardinal Numbers</i>	<i>Ordinal Numbers</i>	<i>Days of the week</i>	<i>Months of the year</i>
<i>One</i>	<i>First</i>	<i>Monday</i>	<i>January</i>
<i>Two</i>	<i>Second</i>	<i>Tuesday</i>	<i>February</i>
<i>Three</i>	<i>Third</i>	<i>Wednesday</i>	<i>March</i>
<i>Four</i>	<i>Fourth</i>	<i>Thursday</i>	<i>April</i>
<i>Five</i>	<i>Fifth</i>	<i>Friday</i>	<i>May</i>
<i>Six</i>	<i>Sixth</i>	<i>Saturday</i>	<i>June</i>
<i>Seven</i>	<i>Seventh</i>	<i>Sunday</i>	<i>July</i>
<i>Eight</i>	<i>Eighth</i>		<i>August</i>
<i>Nine</i>	<i>Ninth</i>	<i>Seasons of the year</i>	<i>September</i>
<i>Ten</i>	<i>Tenth</i>	<i>Spring</i>	<i>October</i>
<i>Eleven</i>	<i>Eleventh</i>	<i>Summer</i>	<i>November</i>
<i>Twelve</i>	<i>Twelfth</i>	<i>Autumn</i>	<i>December</i>
<i>Thirteen</i>	<i>Thirteenth</i>	<i>Fall</i>	
<i>Fourteen</i>	<i>Fourteenth</i>		
<i>Fifteen</i>	<i>Fifteenth</i>	<i>Birthday =</i>	Aniversário
<i>Sixteen</i>	<i>Sixteenth</i>	<i>Today =</i>	Hoje
<i>Seventeen</i>	<i>Seventeenth</i>	<i>Too =</i>	Também
<i>Eighteen</i>	<i>Eighteenth</i>	<i>How old are you? =</i>	Quantos anos você tem?
<i>Nineteen</i>	<i>Nineteenth</i>		
<i>Twenty</i>	<i>Twentieth</i>		

⁵³ Atividades extraídas do livro *New Ace 1*, ver Referências Bibliográficas.

Text (reading) – How old are you?

Text (writing) – Diary

Game – using the numbers

Atividade Extra – Song***I don't know***

(by Erika)

I am not a baby, anymore
I am not as innocent, as before
I see it in the mirror, in my room
And I can feel it stronger, in my soul

But I am not so ready,
For this world
Now I see things I didn't,
See before
I need an explanation,
Tell me more
Why I'm in love now,
I don't know

How can I live forever?
I don't know
Where can I find the heaven?
I don't know
What is going to happen
I don't know
Why I'm in love now
I don't know

I don't know
I don't know
I don't know
Why I'm in love now
I don't know

I live it through my diary
And I read
That all my little problems
Now are free
I want to live my feelings
Day by day
I let you give emotions
In my way