

KARINA BARBOSA PEREIRA

A INTERAÇÃO DA ABORDAGEM DE ENSINAR DE UM  
PROFESSOR DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA COM O  
CONTEXTO DE SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO  
2005

KARINA BARBOSA PEREIRA

**A INTERAÇÃO DA ABORDAGEM DE ENSINAR DE UM  
PROFESSOR DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA COM O  
CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Dissertação defendida em São José do Rio Preto, em 21 de Fevereiro de 2005.

**COMISSÃO JULGADORA**

TITULARES

---

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão – Orientadora (UNESP – São José do Rio Preto)

---

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

---

Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale (UNESP – São José do Rio Preto)

SUPLENTES

---

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)

---

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (UNESP – São José do Rio Preto)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo conforto, saúde e coragem.

À professora Maria Helena Vieira Abrahão, pelo incentivo, pela competente orientação e pelo exemplo de dedicação e amor à profissão.

Aos meus pais, Rusanía e Edson, pelo apoio em relação aos meus estudos.

Ao professor participante desta pesquisa, por ter-me aberto a porta de sua sala de aula e mostrar-se sempre disponível a colaborar com esta investigação.

Aos alunos, à diretora e ao coordenador pedagógico da escola, por terem contribuído para a realização desta investigação.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos deste campus, por todo o conhecimento compartilhado.

Às professoras Fernanda Landucci Ortale e Ana Mariza Benedetti, pelas sugestões por ocasião do exame de qualificação.

Aos colegas de pós-graduação, em especial à Solange, Magali, Rosângela, Susi e Glorinha.

Aos demais funcionários desta instituição pelos serviços prestados.

## SUMÁRIO

Código das transcrições

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
Formulação do tema de Pesquisa e Justificativas.....	10
Objetivos.....	12
Perguntas de Pesquisa.....	13
Organização da Dissertação.....	13
<b>CAPÍTULO I: ARCABOUÇO TEÓRICO</b> .....	15
1.1 Abordagens de Ensinar.....	15
1.1.1 Abordagem Tradicional.....	22
1.1.1.1 Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem na Abordagem Tradicional.....	24
1.1.2 Abordagem Comunicativa.....	26
1.1.2.1 Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem na Abordagem Comunicativa.....	28
1.1.3 As múltiplas Manifestações da Abordagem Comunicativa.....	36
1.2 A Relação entre Teoria e Prática.....	40
1.2.1 A Prática Reflexiva.....	45
1.3 A Perspectiva Ecológica no Ensino de Línguas.....	50
1.4 Crenças.....	57
1.4.1 Crenças dos Professores.....	61
1.4.2 Crenças dos Alunos.....	66
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	73
2.1 Natureza da Pesquisa.....	73
2.2 O Contexto da Pesquisa.....	77
2.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	79

2.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	84
---	----

### **CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS.....87**

3.1 Concepções de Linguagem, Ensino e Aprendizagem no Discurso do Professor.....	87
--	----

3.2 Concepções de Linguagem, Ensino e Aprendizagem na Prática do Professor.....	105
---	-----

3.2.1 Concepções de Linguagem.....	105
------------------------------------	-----

3.2.1.1 Linguagem enquanto Veículo de Comunicação Autêntica.....	106
--	-----

3.2.1.2 Linguagem enquanto Formas Fixas.....	108
--	-----

3.2.1.3 Linguagem enquanto Expressão de Cultura e Ideologia.....	111
--	-----

3.2.1.4 Linguagem enquanto Veículo de Conscientização.....	113
--	-----

3.2.2 Concepções de Ensino.....	114
---------------------------------	-----

3.2.2.1 Ensinar é Centralizar a Interação na Figura do Professor.....	115
---	-----

3.2.2.2 Ensinar é Auxiliar na Construção do Conhecimento.....	116
---	-----

3.2.2.3 Ensinar é despertar Consciência.....	118
--	-----

3.2.3 Concepções de Aprendizagem.....	120
---------------------------------------	-----

3.2.3.1 A Aprendizagem se dá por meio da Construção do Conhecimento.....	120
--	-----

3.2.3.2 A Aprendizagem se dá por meio de Exercícios de Escuta e Leitura.....	123
---	-----

3.3 A Interação entre as Concepções Norteadoras do trabalho do Professor com o Contexto de Sala de Aula.....	127
--	-----

3.3.1 Desencontros entre o Discurso e a Prática de Sala de Aula.....	130
--	-----

3.3.1.1 A Linguagem enquanto Formas Fixas.....	130
--	-----

3.3.1.2 O Ensino enquanto Centralização.....	134
--	-----

3.3.1.3 A Aprendizagem se dá por meio de Exercícios de escuta e Leitura.....	143
--	-----

3.3.2 Encontros entre o Discurso e a Prática de Sala de Aula.....	149
---	-----

### **CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....155**

4.1 Síntese dos Resultados.....	155
---------------------------------	-----

4.1.1 Os Desencontros e os Fatores Contextuais.....	157
---	-----

4.1.2 Os Encontros e os Fatores Contextuais.....	159
--	-----

4.2 Contribuições da Pesquisa e Encaminhamentos.....	164
--	-----

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....166**  
**ANEXOS.....173**

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepções de Língua, Linguagem, Língua Estrangeira apresentadas por Almeida Filho.....	16
Quadro 2: Concepções de Ensino e Aprendizagem apresentadas por Almeida Filho.....	17
Quadro 3: As Concepções de Linguagem, Ensino e Aprendizagem nas Perspectivas Comunicativa e Tradicional.....	19
Quadro 4: Instrumentos de Coleta de Dados.....	83
Quadro 5: Procedimentos de Análise dos dados.....	86
Quadro 6: Concepções de Linguagem, Ensino e Aprendizagem no Discurso.....	103
Quadro 7: Concepções de Linguagem, Ensino e Aprendizagem na Prática.....	124
Quadro 8: Concepções de Linguagem, Ensino e Aprendizagem no Discurso e na Prática.....	128
Quadro 9: Crenças dos alunos.....	131
Quadro 10: Habilidades lingüísticas Trabalhadas em Sala de Aula.....	143
Quadro 11: Justificativas para os Desencontros da Prática com o Discurso.....	148
Quadro 12: Justificativas para os Encontros da Prática com o Discurso.....	152

## CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

( baseado em Marcuschi, 1986 )

FALANTES:	primeira letra ou primeira sílaba do nome
SOBREPOSIÇÃO DE VOZES:	[
SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA:	[ ]
PAUSAS:	...
DÚVIDAS E SUPOSIÇÕES:	( incompreensível)
TRUNCAMENTOS BRUSCOS:	/
ÊNFASE:	Letra Maiúscula
ALONGAMENTO DA VOGAL:	:
COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA:	(( ))
SILABAÇÃO:	hífens ( - - - )
REPETIÇÕES:	duplicação de letra ou da sílaba
PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO OU SINAIS DE ATENÇÃO:	reprodução dos sons
INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU DE ELIMINAÇÃO:	
... _____ ... =	indica trecho com transcrição parcial
( ... ) =	indica corte no segmento



## RESUMO

Vários teóricos (SCHÖN, 1983; DEWEY, 1933; LARSEN-FREEMAN, 1987; WILLIAMS, 1992, entre outros) ressaltam não haver uma relação unilateral e direta entre métodos ou abordagens e sua implementação, já que a implementação de qualquer método ou abordagem de ensino não se resume à aplicação da “teoria” na “prática”, mas se faz frente a vários fatores de ordem contextual (TUDOR, 2001; VAN LIER, 1997) que a impede ou possibilita. Fica claro, desta maneira, que o sucesso no ensino de línguas não depende exclusivamente do método ou abordagem que o professor utiliza, mas é uma consequência do desenvolvimento do senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) por parte do professor, o que faz com que ele seja sensível às necessidades e à realidade do contexto em que opera, adaptando ou modificando, muitas vezes, a tecnologia do ensino de línguas que lhe está disponível. A partir destas constatações, esta investigação de natureza etnográfica teve por objetivo verificar como se dá a interação das concepções norteadoras do trabalho pedagógico de um professor de inglês com o contexto de sala de aula, tentando, assim, mapear os fatores contextuais que interagem com sua prática. A realização deste estudo deu-se com base em discussões acerca das Abordagens de Ensinar, da relação entre Teoria e Prática, da Perspectiva Ecológica no Ensino de Línguas e de Crenças. A formação do professor, seu gosto pessoal pela literatura e a não interferência por parte da direção da escola em sua prática foram fatores que lhe possibilitaram agir de acordo com o que havia proposto. No entanto, as crenças, a falta de autonomia, de pré-requisitos e de motivação por parte dos alunos aliados à disposição física da sala foram fatores contextuais que impediram uma maior harmonia entre o discurso e as ações do professor.

## ABSTRACT

A number of authors (SCHÖN, 1983; DEWEY, 1933; LARSEN-FREEMAN, 1987; WILLIAMS, 1992, and others) have said that there is not a one-way relation between methods or approaches and its use because the implementation of any method or approach is not just a matter of theory and practice but it is done in the face of contextual factors (TUDOR, 2001; VAN LIER, 1997) that can make it possible or not. This way, the language teaching success does not only have to do with the method or approach chosen by the teacher but it is also a consequence of the teacher's sense of plausibility (PRABHU, 1990) which helps him adjust the available teaching language technology to his classroom needs. According to what is stated above, this investigation, developed on an ethnographic basis, aimed at analyzing the interaction between the English teacher assumptions and the classroom contextual factors. We can say, then, that the study had as a goal to check the factors that interfered with the teacher's work. The theoretical framework for data analysis consisted of a discussion about Language Teaching Approaches, the Relation between Theory and Practice, an Ecological Perspective to Language Teaching and Beliefs. Among the contextual factors, the teacher's education, the teacher's taste for literature and the school management approval of his practice were the ones that permitted the coherence between the teacher's assumptions and his practice. However, the students' beliefs, their lack of autonomy, language background and motivation besides the classroom arrangement did not allow the teacher to do what he had planned.

## INTRODUÇÃO

### FORMULAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVAS

A escolha do tema para este estudo surgiu após minha participação, enquanto aluna de Letras, em um grupo de pesquisa na área de Linguística Aplicada que tinha por objetivo pesquisar quais eram as nossas crenças enquanto professores em formação e como essas crenças se refletiam em nossa prática, ou seja, nos minicursos por nós ministrados nos estágios supervisionados no curso de licenciatura. Esse processo de reflexão ocorreu no terceiro e no quarto ano do Curso de Letras.

Após questionários, discussões acerca da literatura e sessões de visionamento, pude perceber a importância do estudo da abordagem por parte do próprio professor para a realização de uma prática satisfatória.

A propósito da importância da reflexão sobre a própria abordagem de ensino, Almeida Filho (1993: 16) afirma que

professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as praticam podem até ser bem sucedidos na prática, mas são mestres dogmáticos ou teoricamente inocentes, cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo eventual fracasso não podemos tratar teórica ou profissionalmente.

Por meio do processo reflexivo desenvolvido durante o estágio, tomei conhecimento das conseqüências de uma prática pedagógica cuja abordagem é conhecida e esclarecida. Desse modo, além de fazer com que eu repensasse minha prática, o estágio possibilitou que eu reformulasse muitas das concepções que possuía a respeito de linguagem e do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, tomando como ponto de partida a importância do estudo da abordagem que direciona o fazer pedagógico, surgiu o interesse de investigação das concepções norteadoras da prática de sala de aula com o intuito de verificar se há e, o mais importante, se é possível haver uma relação harmônica entre o que o professor propõe a fazer e aquilo que ele realmente realiza.

Por algum tempo compartilhei a visão inocente de que a A.C (Abordagem Comunicativa) era o “remédio” para todos os males e de que o sucesso do ensino dependia de sua efetiva implementação. No entanto, por meio da leitura de vários autores (LARSEN-FREEMAN, 1993; TUDOR, 2001, entre outros), tomei consciência de que há uma variável importante entre uma determinada abordagem e a sua implementação: o contexto, que é único e específico de cada situação.

Assim, fez-se claro para mim que existem fatores de ordem contextual que podem intervir ou, até mesmo, impedir a consonância entre o “dizer” e o “fazer”.

Como consequência, entendi que não será possível a operacionalização da A.C. em todos os momentos, já que, se assim for vista, será associada a um conjunto de princípios rígidos que devem ser seguidos e implementados.

Larsen-Freeman (1993: 4) afirma que *não seria tão surpreendente descobrir que nenhum professor emprega todos os aspectos da A.C assim como ela tem sido caracterizada*<sup>1</sup>.

Isso implica que a implementação de uma determinada abordagem envolve uma negociação entre os seus princípios e as crenças e necessidades trazidas pela classe, assim como a leitura que o professor faz a seu respeito.

Tomando por base tal pressuposto, propus-me a investigar a relação entre o discurso e a prática da sala de aula frente aos fatores contextuais.

---

<sup>1</sup> No original: It would not be at all surprising to discover that no teacher employs every aspect of CLT as it has just been characterized.

Nesse sentido, justifico a importância do estudo que realizei, já que este procurou identificar os fatores contextuais que interagem na construção da prática em sala de aula apresentando, também, o professor como um ser pensante, engajado no processo de ensino e aprendizagem, o que difere, em grande parte da visão do professor como um técnico reproduzidor de teorias.

Além de contribuir com a área de investigação da lingüística aplicada – ensino de línguas estrangeiras, trazendo, assim, contribuições para a sala de aula, este estudo beneficiou-me e o professor participante, já que pudemos nos servir dos resultados advindos da pesquisa para reflexões e possíveis mudanças, se pertinentes.

Quanto à metodologia da investigação, trata-se de uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2000; BIKLEN, 1982; WATSON-GECEO, 1988), uma vez que busca compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações. Por ser de natureza etnográfica, a pesquisadora encontra-se inserida no contexto sob análise e não existem hipóteses a serem testadas e sim, a busca por respostas e novas formas de entendimento da realidade.

A seguir, descrevo os objetivos da pesquisa e as perguntas a serem respondidas.

## **OBJETIVOS**

Considerando-se a abordagem como “uma força que orienta todo o processo específico do ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993) e partindo do pressuposto de que o ensino de línguas é um fenômeno social e, portanto, é influenciado pelo contexto sociocultural em que ocorre (TUDOR, 2001), este trabalho teve por objetivo analisar como se dá a interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula onde ele atua. Para tal, o estudo buscou mapear as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que caracterizaram a abordagem de ensinar do professor, assim como os fatores contextuais que possibilitaram ou impediram a sua implementação.

## PERGUNTAS DE PESQUISA

Com o intuito de verificar como ocorre a interação entre essas *concepções norteadoras*<sup>2</sup> do trabalho pedagógico do professor e o contexto de ensino e aprendizagem, formulei a seguinte pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento deste trabalho:

1- Como se dá a interação das concepções norteadoras do trabalho do professor com o contexto de Ensino e Aprendizagem?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, formulei duas subperguntas, as quais tiveram por objetivo investigar que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem caracterizam a abordagem de ensinar do professor:

A- Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, expressas no discurso e no planejamento do professor, norteiam a sua prática de sala de aula?

B-Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem manifestam-se na prática de sala de aula do professor?

O contexto pesquisado foi uma sala de aula de inglês como língua estrangeira do ensino fundamental (7º série) de uma escola pública situada em uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo.

## ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, além da introdução do trabalho. Na introdução, procurei descrever a formulação do tema de pesquisa, os objetivos e

---

<sup>2</sup> Concepções norteadoras foi o termo que utilizei neste trabalho para me referir à abordagem do professor que envolve também o sistema de crenças que direciona o seu fazer em sala.

perguntas de pesquisa que nortearam seu desenvolvimento, assim como a justificativa para a sua realização.

No primeiro capítulo, encontramos o arcabouço teórico que serviu de base para esta investigação. Neste momento, discuto acerca do conceito de abordagem e das abordagens de ensino, a relação entre teoria e prática, o que remete a uma discussão sobre uma perspectiva ecológica para o ensino de línguas e, finalizo, então, com uma discussão a respeito de crenças.

O segundo capítulo refere-se à explicação da metodologia de investigação utilizada neste trabalho. Contempla, assim, uma descrição do contexto de pesquisa, uma discussão da natureza da investigação, dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como dos procedimentos utilizados para a análise dos dados.

O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados, a qual está orientada pelas perguntas de pesquisa. A primeira parte do capítulo (referente à primeira subpergunta de pesquisa) destina-se ao mapeamento das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem expressas no discurso do professor, enquanto a segunda parte do capítulo (referente à segunda subpergunta de pesquisa) procura verificar que concepções se manifestam na prática de sala de aula. A terceira parte do capítulo (referente à pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento deste trabalho) procura mapear os possíveis encontros e desencontros da prática do professor, assim como descrever os fatores de ordem contextual que intervêm em tal prática.

O último capítulo intitula-se considerações finais, no qual realizo uma síntese dos resultados da pesquisa e apresento as contribuições desta investigação e encaminhamentos para futuros trabalhos.

## **ARCABOUÇO TEÓRICO**

Início esta parte do trabalho com uma discussão acerca do conceito de abordagem, procurando também distinguir a abordagem tradicional da abordagem comunicativa por meio de um estudo das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que caracterizam cada uma delas. É preciso lembrar, no entanto, que a implementação de uma determinada abordagem não consiste em algo unilateral e direto, mas depende do contexto em que será vivenciada. Assim, seguem-se seções destinadas a reflexões que repensam a relação entre Teoria e Prática e sugerem a adoção de uma Perspectiva Ecológica para o ensino de Línguas, além de um estudo das Crenças, já que estas podem ser vistas como fatores contextuais mentais que afetam a prática de sala de aula.

### **1.1 ABORDAGENS DE ENSINAR**

A abordagem de ensinar permeia, conforme Almeida Filho (1993), todos os momentos do ensino de uma língua, desde o planejamento do curso, da escolha dos materiais, das experiências vivenciadas em classe até a avaliação.

Vê-se, assim, que os professores agem em sala de aula de acordo com a abordagem que incorporam. Surge, desta forma, a necessidade de estudar a abordagem de ensino do professor, já que tais estudos permitem entender por que os professores ensinam da maneira como ensinam e que princípios direcionam suas ações e procedimentos.

Vários autores (ALMEIDA FILHO, 1993; BARBIRATO, 1999, entre outros) ressaltam que a abordagem manifesta-se a partir das concepções de Língua, Linguagem, Ensino e Aprendizagem e afirmam a importância da compreensão por parte do professor acerca de tais aspectos.



Segundo Almeida Filho (1993: 14), a abordagem pode ser entendida como *uma filosofia de ensinar, uma verdadeira força potencial que orienta, em larga escala, todo o processo de ensinar uma nova língua a quem já sabe uma ou mais línguas.*

A esse respeito, Almeida Filho (1997: 24) nos oferece um conjunto de concepções sobre língua, linguagem, LE, que pode ser orientador de uma abordagem, como pode ser visto no quadro 1.

<b>LÍNGUA, LINGUAGEM, LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ação social propositada entre pessoas (sujeitos);</li> <li>- criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais e apropriadas);</li> <li>- formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras;</li> <li>- capacidade e manifestação de expressão verbal regular, estética e lúdica;</li> <li>- manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas);</li> <li>- construção de sentidos e de conhecimentos;</li> <li>- expressão de relação de poder;</li> <li>- construção de cultura repositório;</li> <li>- língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente;</li> <li>- língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes.</li> </ul>

(Quadro 1: concepções de língua, linguagem, língua estrangeira apresentadas por Almeida Filho, 1997)

O autor (op.cit: 23) nos apresenta ainda algumas concepções relativas ao processo de ensino e de aprendizagem:

<b>ENSINAR</b>	<b>APRENDER</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dar aulas, passar, transmitir conhecimentos... etc;</li> <li>- compartilhar;</li> <li>- construir, fazer para e com os alunos;</li> <li>- proporcionar condições para envolver;</li> <li>- criar situações, climas, ambientes, estímulos;</li> <li>- pensar e fazer pensar;</li> <li>- oferecer possibilidades de transformação;</li> <li>- emancipar;</li> <li>- preparar(se) para compreender relações de poder e para agir;</li> <li>- trocar, intercambiar, negociar;</li> <li>- perturbar(se).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reter informação e habilidades conscientemente, formalmente, explicitamente;</li> <li>- adquirir subconscientemente, informalmente, implicitamente;</li> <li>- construir com professor e colegas;</li> <li>- transformar-se;</li> <li>- praticar, exercitar;</li> <li>- usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios;</li> <li>- perturbar-se (e perturbar);</li> <li>- envolver-se (e envolver);</li> <li>- compreender relações de poder para agir (e agir!);</li> <li>-desenvolver-se integrando novos conhecimentos.</li> </ul>

(Quadro 2: concepções de ensino e aprendizagem apresentadas por Almeida Filho,1997)

Como pode ser percebido, o autor expõe as concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, além de concepções do processo de ensinar e aprender que orientam a abordagem do professor sem, contudo, realizar uma distinção entre as concepções que se inserem dentro de uma perspectiva tradicional e as que fazem parte de uma perspectiva comunicativa.

Desta maneira, podemos dizer que as concepções de língua, linguagem e língua estrangeira que orientam uma abordagem tradicional são aquelas em que a língua é percebida como formas num sistema gramatical governado por regras. Nesse sentido, possui como objetivo primeiro a produção de orações gramaticalmente corretas, tendo como foco a prática

de estruturas lingüísticas. Dessa forma, o seu uso não possibilita que o falante interaja em situações reais de comunicação, mas apenas tome parte em situações previamente planejadas.

Além disso, nessa abordagem, o fazer pedagógico é associado à transmissão de um conhecimento pronto e acabado para os alunos, o que faz com que a aprendizagem seja percebida como retenção desse conhecimento.

De modo diferente, em uma abordagem comunicativa, a língua, a linguagem, a língua estrangeira são percebidas enquanto expressão de poder, expressão de cultura e construção de identidades de pessoas. É por meio da língua, então, que o sujeito realiza ações, expressa sua maneira de ver o mundo e se constitui como indivíduo.

Ensinar e aprender adquirem aqui o entendimento de que o conhecimento deve ser compartilhado e construído juntamente com os alunos, o que os leva a deixar de lado uma postura passiva de aprendizes e a se firmarem como sujeitos críticos e pensantes. Assim, o ensino é visto enquanto um ato de emancipação que oferece aos alunos “possibilidades de transformação” e os prepara para agir no mundo enquanto a aprendizagem está associada à construção do conhecimento.

Após discutir algumas concepções norteadoras da prática do professor apresentadas por Almeida Filho, proponho um quadro que apresente a divisão de tais concepções em duas perspectivas distintas: a tradicional e a comunicativa.

	<b>Língua, Linguagem, Língua Estrangeira</b>	<b>Ensinar</b>	<b>Aprender</b>
<b>Perspectiva Comunicativa</b>	<p>.Ação social propositada entre pessoas.</p> <p>.Capacidade e manifestação de expressão verbal regular, estética e lúdica.</p> <p>.Manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidades de pessoas).</p> <p>.Construção de sentidos e de conhecimentos.</p> <p>.Expressão de relação de poder.</p> <p>.Construção da cultura repositório.</p> <p>.Língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza naturalmente.</p>	<p>.Compartilhar.</p> <p>.Construir para e com os alunos.</p> <p>.Proporcionar condições para envolver.</p> <p>.Criar situações.</p> <p>.Fazer pensar e pensar.</p> <p>.Oferecer possibilidades de transformação.</p> <p>.Emancipar.</p> <p>.Preparar(se) para compreender.</p> <p>relações de poder e para agir.</p> <p>.Trocar, intercambiar, negociar.</p> <p>.Perturbar(se).</p>	<p>.Adquirir subconscientemente, informalmente, implicitamente.</p> <p>.Construir com professor e colegas.</p> <p>.Transformar-se.</p> <p>.Usar (saber usar), construir sentido em ambientes afetivamente propícios.</p> <p>.Perturbar-se (e perturbar).</p> <p>.Envolver-se (e envolver).</p> <p>.Compreender relações de poder para agir (e agir!).</p> <p>.Desenvolver-se integrando novos conhecimentos.</p>
<b>Perspectiva Tradicional</b>	<p>.Criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais e apropriadas).</p> <p>.Formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras.</p> <p>.Língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes.</p>	<p>.Dar aulas, conhecimentos, etc.</p> <p>.Passar, transmitir.</p>	<p>.Reter informação e habilidades conscientemente, formalmente, explicitamente.</p> <p>.Praticar, exercitar.</p>

(Quadro 3: Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem nas Perspectivas Comunicativa e Tradicional, segundo Almeida Filho)

Por tratar-se de uma força abstrata que somente será materializada na ação dos professores, é preciso observar a maneira de ensinar, as aulas e suas atividades para discernir a abordagem predominante, já que, muitas vezes, pode haver um descompasso entre a abordagem vivenciada na prática e a abordagem desejada e declarada.

Além de ser definida como abstrata, a abordagem de ensinar constitui-se, conforme aponta Almeida Filho (1993), em matéria-prima das competências dos professores. Assim, os professores podem ser orientados por uma abordagem implícita e frequentemente não conhecida, o que constitui a competência implícita que é a competência mais básica e se compõe de intuições, crenças e experiências. Ou então, o professor pode agir de maneira consciente estando em consonância com uma competência aplicada, que é aquela que o capacita a explicar sua prática de sala de aula. Ao tomar consciência de seu papel não só como professor, mas também enquanto educador, engajando-se em atividades de atualização, o professor atinge a competência profissional que o torna conhecedor de seus deveres e de sua importância social no âmbito do exercício de sua profissão.

Concordo, no entanto, com Wallace (1991) quando afirma que a competência profissional nunca é totalmente atingida e deve ser sempre buscada. Sob essa perspectiva, a certificação profissional não é o ponto terminal e sim o ponto de partida (WALLACE, 1991: 58).

Desta maneira, penso que o professor nunca deve se considerar formado no sentido de possuir um conhecimento pronto e acabado, mas deve ter a consciência da importância e da necessidade dessa busca contínua para que ele se torne um profissional cada vez mais competente, sendo que um dos caminhos seria a constante análise de sua própria abordagem de ensino.

A definição do que seja a abordagem e a distinção entre os conceitos de abordagem, método e metodologia são algo que vem sendo discutido na literatura por diversos autores

(ALMEIDA FILHO, 1993; ANTHONY, 1963; BROWN, 1994; RICHARDS e RODGERS, 1982, entre outros).

Neste trabalho, compartilho a visão de Almeida Filho (1993) para a definição de abordagem e a visão de Brown (1994) para a definição de método, metodologia, currículo e técnicas de sala de aula. Almeida Filho define a abordagem como uma filosofia de trabalho, como um conjunto de pressupostos em relação à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de alunos e professores de outra língua. Pode-se dizer que a definição de abordagem apresentada por Almeida Filho é compatível com aquela apresentada por Brown.

De acordo com esse autor, o método pode ser definido como um conjunto de especificações para a sala de aula para que se atinjam os objetivos lingüísticos, ao passo que a metodologia refere-se às considerações que envolvam o “como” ensinar, ou seja, seria o estudo das práticas pedagógicas em geral.

Já o currículo diz respeito ao planejamento para o desenvolvimento de um programa de línguas que contempla os objetivos, uma seqüenciação, e os materiais e as técnicas, por sua vez, relacionam-se aos exercícios e atividades utilizados em sala de aula para que se cumpram os objetivos estabelecidos.

A seguir, passo a tratar das abordagens tradicional e comunicativa que, por serem antagônicas, refletem comportamentos distintos dos professores em relação às concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, deixando explícita a relação entre a abordagem e o fazer do docente.

### 1.1.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

Em relação ao termo “tradicional”, Roberts (1982 apud AMADEU-SABINO, 1994) assevera que tal termo não se refere apenas ao tradicional método gramática-tradução, mas, na verdade, diz respeito a uma série de outros métodos como, por exemplo, o método Audiolingual, o método Direto, o Código Cognitivo.

Vários autores (ROBERTS, 1982; TUDOR, 2001, entre outros) afirmam que a abordagem tradicional seria aquela que se fundamenta essencialmente no domínio de estruturas lingüísticas, ou seja, aquela que associa o ensino da língua ao ensino de aspectos gramaticais dessa língua.

Conforme Bizón (1999), na primeira metade do século, o ensino assumia como padrão de linguagem os clássicos da literatura e como consequência de tal concepção, utilizava para o ensino da LE o método da gramática-tradução. Nessa perspectiva, aprender corresponde à aprendizagem das regras gramaticais e à análise e à tradução de textos para que os alunos se tornem capazes de ler a literatura escrita na língua-alvo.

Tanto o papel do professor quanto o dos alunos são bastante tradicionais nessa metodologia no sentido em que o professor é considerado o centro em sala de aula, o detentor do conhecimento, enquanto os alunos ocupam um papel secundário. Assim, o professor é o único responsável pela aprendizagem dos alunos e estes não se comportam como sujeitos questionadores e reflexivos.

Nesse tipo de ensino, a maioria das interações parte do professor para os alunos e o estudo de paradigmas gramaticais juntamente com a memorização de vocábulos da língua estrangeira é algo bastante recorrente. Os alunos aprendem sobre a língua-alvo, mas não aprendem a utilizá-la.

Já o método Direto é embasado em teorias de aprendizagem que defendem que a língua estrangeira é aprendida da mesma forma que uma criança aprende a língua materna. Assim, esse tipo de ensino é caracterizado por um grande número de interações orais na língua-alvo, uso espontâneo da língua, pouca análise de regras gramaticais (já que se acredita que a aprendizagem ocorre por indução) e pouco espaço para a prática da tradução, uma vez que esse método parte do princípio de que os alunos devem aprender a pensar na língua-alvo.

Entretanto, dentre os métodos estruturais, o que mais se destacou foi o Audiolingual baseado nas teorias da lingüística estrutural e da psicologia comportamental dos anos 50.

Sob essa perspectiva, a língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados, sendo que as estruturas devem ser sempre seqüenciadas para que a análise e, conseqüentemente, a aprendizagem ocorram.

Decorrente da psicologia comportamental, a formação de hábitos é um princípio que se coloca em prática por meio da memorização e da repetição de diálogos que, geralmente, descontextualizados, apresentam como objetivo a prática de estruturas.

Assim, o que se enfatiza é a produção oral, partindo-se sempre da língua falada com a utilização de um número significativo de gravações em áudio.

As interações em sala são controladas pelo professor, já que este, no método Audiolingual, conforme aponta Amadeu-Sabino (1994), modela a língua-alvo, controla a direção e o andamento da aprendizagem, monitora e corrige o desempenho dos alunos. Assim, as interações que acontecem se dão entre os alunos e o professor. Os alunos não são estimulados a iniciar as interações, já que isso pode conduzir a erros, aspecto esse que é visto como algo bastante negativo.

Com o intuito de um melhor entendimento acerca dos aspectos que caracterizam a abordagem tradicional, prossigo com uma discussão sobre as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que norteiam tal abordagem.



### **1.1.1.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM TRADICIONAL**

Por meio da descrição dos diversos métodos que caracterizam a abordagem tradicional, percebe-se que, apesar de alguns realizarem um trabalho com a oralidade, todos eles têm em comum o ensino da língua ser associado ao ensino de estruturas que, muitas vezes, são apresentadas de maneira descontextualizada e trabalhadas apenas no nível frasal. Tal tipo de ensino implica, conforme Tudor (2001), uma visão de aprendizagem como o estudo analítico da língua-alvo, o que leva a um acúmulo de conhecimento por parte do aprendiz e não ao desenvolvimento de habilidades para o uso da língua enquanto comunicação. Assim, o ensino é percebido como transmissão de conhecimento lingüístico o que implica a aprendizagem enquanto retenção do mesmo.

Além disso, em todos esse métodos, os alunos e professores apresentam um papel bem definido: o professor como controlador e fonte de insumo principal e os alunos enquanto seres passivos em relação ao aprendizado da língua. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem são entendidos como processos que devem ser controlados pelo professor.

Em relação a isso, o autor ainda afirma que, em uma perspectiva tradicional de ensino, a classe é percebida como um ambiente controlado, no sentido em que os alunos trabalham com a língua de acordo com um programa de ensino previamente designado sob a supervisão de um professor.

Conclui-se, assim, conforme aponta Turolo da Silva (2003: 45), que

em uma abordagem tradicional, os alunos não são exatamente entendidos como seres comunicativos, levando-se em conta a sua identidade social construída e sustentada durante a interação, ou outros aspectos relevantes para uma situação comunicativa.

Após apresentar os princípios e as características que direcionam a abordagem tradicional, proponho uma discussão acerca da abordagem comunicativa.

### 1.1.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Descontentes com os resultados que vinham sendo obtidos por meio da implementação de métodos estruturais, no início dos anos 70, profissionais da área de ensino de línguas começaram a buscar mudanças.

O início do movimento comunicativo, conhecido em sua primeira fase como “nocional-funcional”(WILKINS, 1972; 1976), propõe que a comunicação seja entendida como a expressão de noções, de significados, os quais servirão à realização de determinadas funções. Assim, a partir de levantamento das necessidades dos alunos, o professor é capaz de selecionar o conteúdo gramatical e nocional que servirá a uma determinada função comunicativa.

No entanto, Widdowson (1979) afirma que nessa concepção de ensino os atos de fala ainda permanecem restritos à listagem de funções da mesma forma que se listavam elementos estruturais anteriormente. Assim, o autor ainda via o currículo nocional-funcional como uma alternativa estrutural, pois, apesar de não estar mais limitado ao ensino estrutural de frases descontextualizadas, ainda apresentava uma língua fragmentada em itens que servia a funções comunicativas, as quais, nem sempre, eram coordenadas entre si. Iniciando, assim, uma nova fase da abordagem comunicativa, Widdowson propõe que a língua seja ensinada não só para a comunicação, mas na comunicação.

Nessa perspectiva, conforme salientado por vários autores (AMADEU-SABINO, 1994; BIZÓN, 1999; BREEN e CANDLIN, 1980; TUDOR, 2001; WIDDOWSON, 1991), a preocupação passa a ser em torno não apenas dos elementos gramático-estruturais, mas também acerca dos fatores socioculturais que permitem ao aprendiz a utilização da língua de maneira adequada em diferentes contextos para que o objetivo comunicativo seja atingido.

Assim, o ensino da língua deve levar em consideração os contextos situacionais reais, registros de linguagem e outros ignorados pelo ensino tradicionalmente gramatical.

Para a busca da competência comunicativa, Canale e Swain (1980) afirmam que é importante que todos os seus componentes sejam igualmente valorizados: a competência gramatical (conhecimento de itens lexicais, sintáticos, semânticos e fonológicos), a competência sociolingüística (conhecimento das regras socioculturais de uso e das regras do discurso) e a competência estratégica (conhecimento das regras comunicativas que podem compensar problemas na comunicação).

Em um trabalho posterior, Canale (1983) desmembrou a competência sociolingüística em competência sociolingüística e competência discursiva. Conforme o autor (op.cit: 7), a competência sociolingüística:

inclui a produção e o entendimento apropriado de sentenças em diferentes contextos sociolingüísticos dependendo de fatores contextuais tais como o status do participante, os objetivos da interação, as normas ou convenções da interação.<sup>3</sup>

Já a competência discursiva diz respeito a como combinar as formas gramaticais e os significados para criar e compreender o texto.

Para Canale e Swain (1980) e para Canale (1983), todos os componentes da competência comunicativa devem ser integrados e igualmente aprendidos de modo a atender às necessidades comunicativas do aprendiz.

---

<sup>3</sup> No original: addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistics context depending on contextual factors such as status of participants, purposes of the interaction, and norms of conventions of interaction.

### 1.1.2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

O ensino comunicativo é defendido por Almeida Filho (1993: 47) como aquele que:

Organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

A questão da relevância do ensino para o aluno (ALMEIDA FILHO, 1993; AMADEU-SABINO, 1994; BREEN e CANDLIN, 1980; BROWN, 1994; CANALE e SWAIN, 1980, TUDOR, 2001) implica uma prática contextualizada e baseada nas necessidades comunicativas do aprendiz. A importância de tal prática está em que, conforme apontado por Larsen-Freeman (1993: 3), *o aprendizado da língua é visto como um processo natural, que é melhor alcançado quando os alunos usam a língua de uma maneira pessoal e significativa.*

Assim, em uma abordagem comunicativa, o ensino e a aprendizagem da língua são vistos como processos que devem focalizar os aprendizes, levando em conta seus interesses e necessidades.

Para que os alunos tenham, então, oportunidade de interação, é desejável a descentralização do ensino na figura do professor. Assim, uma prática comunicativa redefine o papel atribuído ao aluno e ao professor. Enquanto aquele, conforme Larsen-Freeman (1993), é incentivado a pensar sobre sua própria aprendizagem e a assumir um papel mais ativo em relação à abordagem tradicional, este é visto como facilitador e co-comunicador que, além de atuar como mediador nas atividades e procedimentos de sala de aula, divide e negocia com os

alunos a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem (AMADEU-SABINO, 1994; BREEN e CANDLIN, 1980).

Isso faz com que o ensino seja percebido como um processo de negociação, e a aprendizagem seja associada ao desenvolvimento de uma certa autonomia por parte dos alunos.

Dessa maneira, a abordagem comunicativa acaba por considerar a aprendizagem como *um processo interpessoal sobre o qual ninguém exerce completo controle* (BREEN e CANDLIN, 1980: 99).

Um outro aspecto destacado por Tudor (2001) é que, em uma abordagem comunicativa, a linguagem aparece não somente enquanto forma de expressão individual, mas também enquanto veículo de transmissão de cultura e ideologia. Conforme o autor, tal concepção implica a aprendizagem de línguas como o entendimento e a capacidade de interagir com a cultura e a visão de mundo apresentados pelo falante dessa língua. Assim, aprender inclui também ver o mundo sob diferentes perspectivas, ou seja, relaciona-se a um *entendimento intercultural* (LARSEN-FREEMAN, 1993: 3).

Para a efetivação de um ensino comunicativo, Tudor discorre sobre o aprender por meio da experiência que consiste na introdução de aspectos de uma aprendizagem natural em um contexto formal de ensino. Por trás dessa visão, há a idéia de que a língua não se constitui um fim em si mesma, mas um meio.

O autor apresenta as cinco características deste tipo de aprendizagem:

1- Foco na mensagem: as atividades de ensino deveriam focalizar o processo de comunicação de mensagens, pois tal prática comunicativa estimula o processo de aprendizagem e ajuda os aprendizes a desenvolver habilidades comunicativas.

2- Prática holística: uma prática que favoreça atividades que reflitam a natureza multi-dimensional de uma comunicação natural.

3- Uso de materiais autênticos: textos representativos da língua-alvo.

4- Uso de estratégias comunicativas: pelo fato de focalizar a atenção do aluno na mensagem e de engajá-lo em uma prática holística, esse tipo de aprendizagem pode fazer com que o aluno se depare com necessidades imprevisíveis e tenha que negociar a mensagem. Tal questão alude à necessidade do uso de estratégias por meio das quais ele possa contornar suas deficiências.

5- Uso de modelos colaborativos de aprendizagem: a ênfase dada na expressão de mensagens leva à utilização de atividades que envolvem a colaboração entre os alunos.

O autor também destaca a importância do aspecto afetivo para a aprendizagem da língua. Se os alunos mantêm um relacionamento positivo com a língua e com o processo de aprendizagem dessa língua, há grande chance de que um aprendizado produtivo seja alcançado.

Ainda acerca das características da abordagem comunicativa, vários autores (BREEN e CANDLIN, 1980; TUDOR, 2001, entre outros) ressaltam que, nessa perspectiva, a sala de aula é percebida como um contexto social onde se dá a comunicação e que, portanto, apresenta um rico potencial comunicativo. Dessa maneira, elimina-se a distinção entre a sala de aula e o “mundo real”, mas, ao contrário, esta é vista como uma realidade comunicativa em si mesma conforme comentado por Breen e Candlin (1980: 98):

A sala de aula é um contexto social único com suas próprias atividades humanas e suas próprias convenções governando tais atividades. É um ambiente no qual uma realidade sócio-psicológica e cultural é construída. Esta particularidade e esta realidade fazem com que a sala de aula deixe de ser vista como obstáculos a serem superados e passe a ser percebida como um potencial comunicativo a ser explorado.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> No original: The classroom itself is a unique social environment with its own human activities and its own conventions governing these activities. It is an environment where a particular socio-psychological and cultural reality is constructed. This uniqueness and this reality implies a communicative potential to be exploited rather than constraints which have to be overcome or compensated for.

Ainda Brown (op.cit), ao refletir sobre o “aprendizado cooperativo” (princípio que norteia a A.C), afirma que em uma A.C. a sala de aula é percebida como um ambiente cooperativo, já que, ao trabalhar em pares e em grupos, os alunos compartilham informações e se ajudam. O autor também caracteriza a sala de aula como um ambiente colaborativo ao ressaltar que alunos e professores trabalham juntos na escolha e na execução das atividades, na avaliação do processo e na definição de metas e objetivos.

Dessa maneira, podemos dizer que, diferentemente de uma perspectiva tradicional em que o ensino e a aprendizagem são percebidos como transmissão e retenção de conhecimento, em uma perspectiva comunicativa, tais processos são associados à construção do conhecimento que é realizado conjuntamente pelo professor e pelos alunos.

É preciso lembrar, no entanto, que existem, entre professores e especialistas, diferentes entendimentos acerca do que seja a abordagem comunicativa. Tal fato faz com que apareçam duas tendências dessa abordagem: a versão radical, também conhecida como a versão forte da abordagem e a versão moderada, também conhecida como a versão fraca.

Na versão radical acredita-se que a interação é o principal fator para a aprendizagem, ou seja, a interação constituiu-se na própria aprendizagem. Desta maneira, *não há como se planejar o conteúdo lingüístico, já que ele surgirá como resultado das tentativas que cada aluno faz de lidar com o que quer descobrir* (COSTA, 1987: 46).

Ao acreditar que a aprendizagem ocorre implicitamente, tal paradigma não prevê um espaço para o foco explícito na forma, mas valoriza o uso atribuindo, assim, ao aluno um papel altamente ativo. Tal tendência, conforme Mello (2004), demonstra uma repulsa pelo ensino da gramática.

Já a versão moderada considera tanto os aspectos do uso quanto os da forma. Sendo assim, propõe atividades de precisão que exigem um conteúdo pré-especificado e programado com o objetivo de apresentação e prática de itens lingüísticos sendo que isso é



complementado por exercícios de fluência que convertem amostras da língua em sistemas de uso significativo.

Em relação a essa discussão, Costa (op.cit) afirma que os maiores problemas no ensino de línguas são conseqüências de escolhas extremas que ora fazem do planejamento lingüístico o ponto de partida da aula, ora optam pela sua ausência total.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Gil (2004) com uma turma do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade federal de Santa Catarina acerca dos episódios gramaticais da sala de aula revelou a ocorrência dos dois focos (foco na comunicação e foco na forma) tanto nas interações iniciadas pelos alunos quanto nas interações iniciadas pelo professor.

O trabalho demonstra, assim, que os dois focos não ocorrem em compartimentos estanques e propõe uma perspectiva que permita integrá-los, já que esta parece ser a mais adequada para a prática pedagógica real.

Mello (op.cit: 58) também contribui afirmando que *forma e significado são faces de um caleidoscópio lingüístico e não podem ser ensinados isoladamente.*

Ainda acerca da implementação da AC, Elis (1996) afirma que muitos professores apresentam uma orientação comunicativa para o ensino de línguas, ao passo que muitos alunos acabam tendo uma expectativa completamente diferente.

Vê-se, assim, que a AC pode ser modificada devido, entre outras coisas, ao estilo do professor, às crenças e às expectativas dos alunos, além das limitações contextuais e institucionais.

Esta questão implica o entendimento da AC, tal como fora concebida, como um conjunto de princípios que apenas orienta a prática do professor e não como um modelo fixo que deva ser seguido. Como conseqüência, nem sempre a AC será adequada para todos os contextos.

Um exemplo disso é um estudo realizado por Kramsch e Sullivan (1996) acerca de uma sala de aula no Vietnã. Os resultados mostraram que a subdivisão em grupos menores, conforme propõe a AC, não é algo produtivo nesse contexto, pois os alunos se vêem como parte de uma família, a qual não pode ser desintegrada.

Além de dificuldades de ordem contextuais, que serão melhor discutidas na próxima sessão, a implementação da AC enfrenta outras dificuldades.

Nesse sentido, Medgyes (1996) faz uma crítica em relação à AC, principalmente no que diz respeito ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, que seria o de: atribuir igual atenção à forma e ao significado; levar em conta as necessidades dos alunos de modo individual e da sala como um todo; promover atividades de real interesse que motivem os alunos à participação, além de se comportarem como facilitadores, co-comunicadores e até mesmo psicólogos. Afirma, o autor, que realizar todas essas ações seria uma tarefa para um super-herói.

Outras críticas também são realizadas por Swan (1985), quando o autor questiona alguns dos princípios defendidos pela A.C. O primeiro deles seria o de que o discurso da sala de aula deveria estar o mais próximo possível do discurso da “vida real”, caso contrário, seria caracterizado como um discurso artificial. Na visão do autor é um grande erro condenar o discurso tipicamente encontrado em sala de aula, porque ele não compartilha das mesmas características de outros tipos de uso da língua.

Swan (op.cit) também afirma não haver nenhum problema com a utilização de textos que são criados com a finalidade específica de ilustração de uso da língua. Para o autor, a utilização desse tipo de material é útil, já que apresenta os itens lingüísticos de maneira eficaz.

O autor ressalta ainda que a língua materna desempenha um papel importante no aprendizado de uma língua estrangeira, pois grande parte daquilo que é produzido de maneira correta durante a construção da interlíngua recebe algum tipo de influência da língua materna.

Um outro ponto a ser discutido em relação às interpretações utópicas e errôneas associadas à A.C. por parte de muitos profissionais é a visão de que o ensino das formas gramaticais deve ser abolido em uma perspectiva comunicativa.

Conforme já comentado, autores como Canale e Swain (1980) e Canale (1983) advertem que todos os componentes da competência comunicativa, inclusive o componente gramatical, devem ser igualmente valorizados e ensinados.

Widdowson (1991), quando trata da distinção que se faz entre sistema lingüístico enquanto forma (conhecimentos lingüísticos do sistema) e sistema lingüístico enquanto uso (comportamento comunicativo), afirma que o professor deveria se preocupar com o ensino de ambas as formas do conhecimento a ainda assegura que *o ensino do uso parece garantir a aprendizagem das formas uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro* (WIDDOWSON: 37).

O autor (1990) apresenta também os problemas de se trabalhar com um tipo de aprendizagem natural da língua onde as análises lingüísticas são dispensadas. Já que nem sempre os alunos conseguem inferir o conhecimento do sistema lingüístico a partir de atividades comunicativas, eles acabam adquirindo um repertório imperfeito das formas lingüísticas ou, então, não adquirem um determinado repertório para que possam expressar os significados desejados. Além disso, o autor caracteriza a aquisição da língua materna como um processo gradual que se dá por meio de tentativa e erro, condição essa que, muitas vezes, não pode ser providenciada por um ambiente escolar.

Como solução, Widdowson (1990) sugere uma reconciliação entre procedimentos metodológicos opostos (da abordagem Tradicional e da abordagem Comunicativa) e aponta para a necessidade de uma interdependência entre o conhecimento (gramática) e o comportamento lingüístico (uso).

A respeito dessas questões, penso que, se continuarmos a perceber a Abordagem Comunicativa como um conjunto de normas fixas a serem seguidas, concordaremos com Medgyes que afirma que sua implementação torna-se uma tarefa para “super-herói”.

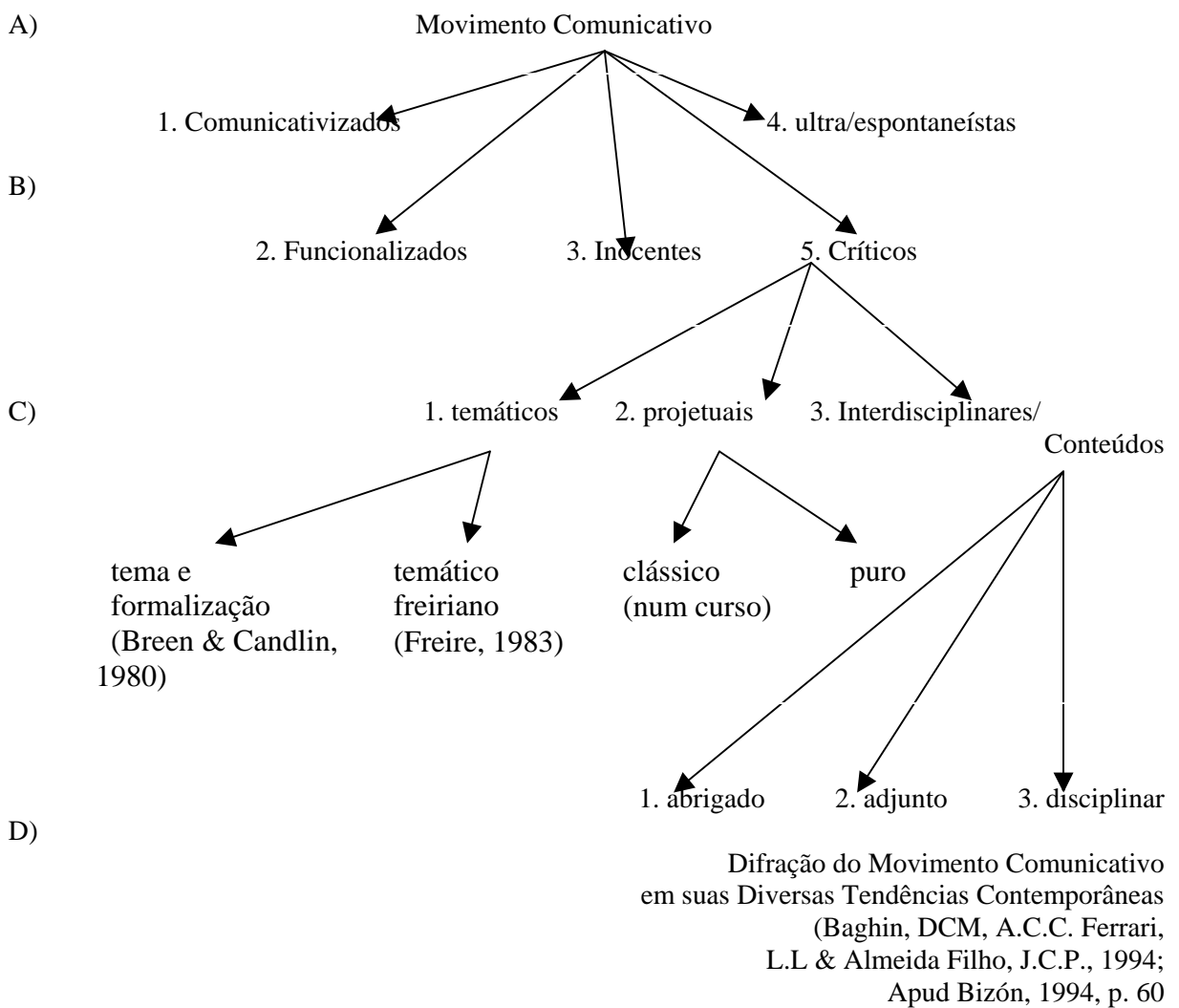
A meu ver, seria mais coerente entendermos a A.C. como princípios que devem nortear nossa prática, sem nos esquecermos em momento algum que existem inúmeros fatores que podem dificultar a implementação de tais princípios ou que alguns princípios nem sempre são desejáveis. De posse de tal consciência, não nos sentiríamos tão cobrados ou tão frustrados se o ensino que realizamos, muitas vezes, não condiz exatamente com aquilo que é esperado por terceiros.

Assim, discussões como essas fazem com que repensemos muitas das visões dogmáticas acerca da A.C. com as quais nos deparamos e que a nossa preocupação central deixe de ser “Estou usando a A.C.?”, e passe a ser em torno de um outro questionamento: “A A.C. é conveniente em tal contexto?”.

Após ter apresentado as características elencadas por alguns autores acerca da AC e algumas críticas que lhe são feitas, discuto, baseada em Bizón (*op.cit*), algumas manifestações práticas das propostas teóricas já mencionadas.

### 1.1.3 AS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Bizón (op.cit: 60) apresenta um diagrama que retrata as múltiplas manifestações da AC.



Conforme a autora, o nível A é o mais abstrato e indica a abordagem geral de ensino. Já os níveis seguintes representam as diversas tendências de materialização dessa abordagem que se subdividem em propostas mais específicas nos níveis C e D. No nível B encontramos:

### B1- Interpretação Comunicativizada.

Têm-se aqui as interpretações comunicativizadas do movimento comunicativo, as quais, tentando dar ao estruturalismo uma roupagem nova, comunicativizou algumas tarefas sem discutir, entretanto, as concepções fundamentais da abordagem.

Exemplos dessa tendência seriam, conforme Turolo da Silva (op.cit), atividades em pares ou em grupos e uma postura mais informal, por parte do professor, na interação com os alunos.

### B2- Interpretação Funcionalizada.

As tendências funcionalizadas dizem respeito à primeira geração do movimento comunicativo, discutida anteriormente, proposta por Wilkins (1976), em que a organização do ensino se dava por meio de listagem de funções.

### B3- Interpretação Inocente.

Conforme Bizón, a tendência inocente toma a interação e a negociação de significados como características primordiais para o processo, mas não prioriza a necessidade de problematização do discurso em sua dimensão histórico-crítica.

### B4- Interpretação espontaneísta ou Ultra-comunicativa.

Essa manifestação refere-se à interpretação de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, o que faz desnecessário o planejamento de um curso. A autora classifica tal interpretação como equivocada.

#### B5- Interpretação Crítica.

A tendência crítica preocupa-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem, tomando o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades como ponto de partida para o processo. Segundo Bizón, o objetivo de tal tendência é promover o ensino/aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Fazem parte dessa tendência:

#### C1- Ensino Temático.

Poder-se-ia destacar aqui a proposta de Paulo Freire (1983), na qual o ensino da língua se dá por meio de discussões sobre temas que fazem parte da realidade do aluno e a proposta de Breen e Candlin (1980) sobre a sala de aula ser considerada como um espaço social com uma realidade própria e com participantes e convenções específicas.

Nesse tipo de ensino, o professor elabora o material direcionado para o interesse dos alunos ou adapta materiais provenientes de diferentes fontes.

#### C2- Ensino por meio de Projetos/Tarefas.

Esse tipo de ensino se desenvolve de duas maneiras: as tarefas como atividades suplementares dentro de um curso ou como ponto de partida para todo o ensino da língua.

#### C3- Ensino Interdisciplinar/Conteúdo.

Conforme comentado por Turolo da Silva (op.cit), a proposta da literatura para esse tipo de ensino tem por objetivo a focalização de assuntos que resgatem o conhecimento prévio do aprendiz, a promoção de situações significativas e relevantes que motivem o aluno para a aprendizagem e o uso da língua de forma autêntica e contextualizada.

Um exemplo desse tipo de ensino é o que se chama Instrução Abrigada, em que programas de imersão são oferecidos nos países da língua-alvo. Para a realização desses cursos, o grupo de aprendizes da L2 são separados dos falantes nativos para protegê-los de uma situação de alta ansiedade.

Outro exemplo seria o modelo adjunto de instrução em que os alunos realizam dois cursos interligados: um da língua-alvo e outro de conteúdos, sendo que os dois cursos compartilham o conteúdo-base. Os aprendizes da L2 são separados no curso de línguas e integrados no curso de conteúdo.

Ainda, como sub tendência do ensino interdisciplinar, encontramos o ensino Disciplinar. Segundo Bizón, esse tipo de ensino adota o conteúdo de uma única disciplina gerenciadora para o ensino da língua-alvo.

A partir da descrição acima realizada acerca da difração do movimento comunicativo em diversas realizações, percebe-se que há vários entendimentos a respeito do que seja a implementação da AC.

Isso implica que, conforme dito anteriormente, a implementação da AC não se restringe apenas à efetivação dos princípios norteadores que a direcionam, mas envolve também a interpretação que o professor faz a seu respeito, bem como uma negociação entre as concepções dessa abordagem e as possibilidades e/ou restrições oferecidas pelo contexto de sala de aula.

Com isso, afirmo que, nem sempre, todos os princípios da A.C poderão ser implementados em todos os contextos, devido à complexidade e singularidade de cada um dos indivíduos envolvidos em sala de aula. Como consequência, cai por terra a relação direta e unilateral entre uma determinada abordagem e a prática da sala de aula, questão essa que será tratada na seção seguinte.



## 1.2 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Muito tem-se falado a respeito da relação entre teoria e prática, discussão essa que coloca, muitas vezes, a teoria e a prática numa relação dicotômica como se a teoria fosse algo idealizado e a prática, por outro lado, estivesse próxima da realidade da sala de aula e, portanto, distante daquela. Outras vezes, concebe-se a relação entre teoria e prática como algo direto, partindo do pressuposto de que a prática de sala de aula resume-se, simplesmente, à aplicação de uma determinada teoria, sendo que esse processo seria a solução encontrada para remediar os problemas que surgem na sala de aula. Tem-se, assim, uma visão mecanicista do ensino de língua.

Essa lacuna entre teoria e prática, segundo Korthagen e Kessels (1999 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) é construída dentro dos próprios cursos de formação de professores, quando os educadores fazem escolhas “a priori” de modelos teóricos a serem trabalhados com os futuros professores com a expectativa de que os mesmos sejam implementados em sua prática profissional.

Ainda a respeito dessa relação, Eraut (1994 apud WILLIAMS, 2001) realiza uma distinção entre teoria pública e teoria particular. A teoria pública diz respeito às idéias publicadas em livros, discutidas em sala e acompanhadas por uma literatura crítica que as expande e interpreta. Já a teoria particular diz respeito às idéias que as pessoas têm em mente, as quais são utilizadas para interpretar ou explicar suas experiências. Na visão do autor, as teorias particulares são aquelas que informam a prática e são construídas a partir de reflexões sobre o fazer pedagógico.

O autor ainda afirma que as teorias públicas podem ser incorporadas às teorias particulares por meio de um processo de reconstrução e que, quando colocadas em prática, precisam ser reconstruídas à luz dos participantes e do contexto de uso.

Fica evidente, assim, que a relação entre a teoria e a prática não se constitui em um caminho de “mão única”. Ao invés de receber a teoria (ou teoria pública) e aceitá-la de maneira passiva, o professor, na verdade, a assimila frente a vários fatores (experiência de vida, conhecimento de mundo etc) que fazem com que essa teoria passe por um processo de adaptação. O mesmo acontece quando a teoria é levada para a sala de aula. Nesse momento, ela é “filtrada” para que possa ser utilizada de acordo com a realidade daquele contexto específico.

É preciso, assim, que exista uma relação dinâmica entre a teoria pública, a teoria particular e o contexto de uso, ou seja, é necessário, conforme Eraut, que a teoria particular seja utilizada na prática, seja inferida a partir da prática e seja vista como um meio de reconstruir e gerar teorias públicas. Da mesma maneira, a teoria pública deve servir como forma de construção de teorias particulares.

Para melhor discutir a relação entre teoria e prática, a seguir, conforme trazido por Richards (1998), apresento as três concepções de ensino: a concepção de ensino como ciência e pesquisa, a concepção de ensino como teoria e filosofia e a concepção de ensino como arte e artesanato.

A concepção de ensino como ciência e pesquisa concebe o ensino como uma atividade científica, ou seja, como uma atividade que é validada pela pesquisa científica e por experimentos empíricos. Nesse modo de ensino o professor pode assumir três papéis.

Um deles seria o de aplicar os resultados de estudos experimentais desenvolvidos acerca do aprendizado humano ao ensino de línguas, ou seja, seria uma tentativa de implementar o ensino de línguas a partir do resultado de pesquisas sobre como se dá a aprendizagem.

Como exemplo, o autor cita o audiolingualismo, método bastante utilizado nas décadas de 60 e 70, baseado em teorias de aprendizagem relacionadas com o behaviorismo.

O professor pode também assumir o papel de aplicador de resultados de uma pesquisa empírica na sua sala de aula seguindo, assim, um modelo aprovado de ensino ou pode ainda tomar como modelo práticas bem-sucedidas.

Percebe-se, assim, que essa concepção de ensino coloca a teoria no topo e o professor na parte inferior da escala, já que o ensino é visto como aplicação de teorias desenvolvidas por pesquisadores. De acordo com essa visão, as teorias seriam enfatizadas como verdades absolutas e, portanto, passíveis de serem aplicadas a qualquer contexto.

No entanto, a esse respeito Prabhu (1987: 103) afirma que *o que o professor faz em sala de aula não é somente ou primeiramente determinado pelos métodos que ele ou ela pretende seguir*. O fato de o ensino ser uma atividade complexa faz com que ele não seja algo previsível e nem possa ser, simplesmente, determinado pela eficácia de certa abordagem.

A concepção de ensino como teoria e filosofia concebe o ensino como baseado em princípios acerca da natureza da linguagem, princípios que podem ser filosóficos, morais e até mesmo políticos. Nessa concepção de ensino Richards traz como exemplo a abordagem comunicativa que se baseia nos princípios da competência comunicativa.

O que importa aqui são os princípios que direcionam determinada visão de linguagem. Essa concepção de ensino prevê que o professor conheça e compreenda bem os princípios norteadores que fundamentam uma determinada abordagem para que depois possa ensinar de modo coerente com tais princípios. Poderíamos dizer que é também uma concepção de ensino baseada em valores, julgamentos de valores acerca de quem é o professor, quem é o aluno, qual é o papel da educação na sociedade. Assim, o ensino envolve uma dimensão moral e ideológica.

Já a concepção de ensino como arte ou artesanato concebe o ensino como algo que depende da personalidade e das habilidades individuais do professor. Essa visão de ensino vai

contra a visão do professor como um técnico, já que, aqui, o papel do professor é realizar práticas que vão ao encontro das necessidades de uma determinada situação.

Sob essa perspectiva de ensino não há um método a ser imposto, mas há a sensibilidade do professor em desenvolver uma abordagem de ensino que lhe permita fazer o que achar mais pertinente. Conforme Richards (op.cit), nessa concepção de ensino, o bom professor não é aquele que segue um determinado modelo, mas aquele que analisa uma situação e, dentre as opções disponíveis, escolhe aquela que lhe parece ser mais coerente. Assim, o professor acaba por criar seu próprio estilo de ensinar.

Dentre as três concepções de ensino apresentadas, penso que a concepção de ensino como arte e artesanato seria a mais desejável no sentido em que permite ao professor um certo engajamento dentro do processo de ensino e aprendizagem. Não descarto, porém, a validade do conhecimento acerca dos diversos métodos, ou seja, acerca da teoria, já que, a meu ver, o conhecimento teórico é um suporte muito importante para a prática do professor. O que, na verdade, defendo é que a teoria não seja vista pelo professor como uma “camisa de força”, mas como uma maneira de lhe oferecer caminhos.

Acerca do papel da teoria, Pimenta (2002: 26) ressalta que tal papel seria o de *oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os*. Segundo a autora, a teoria dota os sujeitos de pontos de vista diferentes para uma ação contextualizada.

Ainda Larsen-Freeman (1993) diz que a exposição à teoria é importante para que o professor possa realizar escolhas informadas.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento teórico é importante, mas deve ser utilizado de maneira contextualizada, Pennington (2001) apresenta a noção de ensino como

profissão, noção essa que ocupa uma posição mediadora entre os extremos de se perceber o ensino como arte ou como ciência.

A autora afirma que, pelo fato de a concepção de ensino como arte ignorar o conhecimento universal (teórico) e a concepção de ensino como ciência ignorar o contexto de ensino, nenhuma das duas concepções apresenta um caminho satisfatório para o ensino, e defende, assim, a combinação dessas duas posições, na qual o conhecimento do professor é composto de um conhecimento universal que deve ser situado e adaptado para um contexto específico.

Tal posição intermediária assume que o conhecimento do professor não é nem individual e nem intuitivo, conforme percebido na concepção de ensino como arte, e nem empírico, como percebido na concepção de ensino como ciência, mas, ao contrário, é visto como algo que é tanto instintivo quanto empírico, tanto afetivo quanto cognitivo. Assim, o ensino não é só baseado em princípios gerais, mas também na interpretação de tais princípios.

Percebe-se, desse modo, uma inter-relação entre a teoria pública e a teoria pessoal do professor, processo esse que busca derrubar a dicotomia entre teoria e prática e destruir uma visão idealizada a respeito de uma relação harmônica entre ambas. A meu ver, essa relação harmônica nem sempre é possível e também nem sempre é desejável, já que, a partir do momento em que assumimos que o professor deve partir das necessidades e limitações da sala de aula para que realize suas escolhas, fica implícito que a teoria não vai ser utilizada justamente conforme foi elaborada, mas, com certeza, sofrerá algum tipo de adaptação.

Desse modo, o que se deve buscar não é uma relação direta e causal da teoria à prática ou da prática à teoria, mas, conforme Libâneo (2002: 54), o entendimento de que *há uma certa descontinuidade entre teoria e prática e de que as coisas não se resolvem apenas em insistir na “relação teoria-prática”*.

Assim, uma relação mais coerente seria aquela apresentada por Williams (2001: 14), na qual a teoria e a prática são percebidas como os dois lados de uma mesma moeda, ou seja, uma relação que poderia ser chamada de “a teoria com a prática”, em que ambas são consideradas elementos indissociáveis.

Nesse sentido, a teoria será necessária ao professor para que ele se posicione acerca de sua prática e, conforme Almeida Filho (1993), conscientize-se das concepções, crenças e teorias que a fundamentam, analisando sua própria abordagem.

### **1.2.1 A PRÁTICA REFLEXIVA**

Do que foi dito até o momento, percebe-se que a reflexão por parte do professor é uma atividade que deve permear a relação entre teoria e prática, para que o professor tenha consciência de suas escolhas, de modo que estas reflitam as reais necessidades da prática. Essa visão da prática como algo reflexivo vem sendo bastante discutida na literatura.

Schön (1983) com base em Dewey (1933) apresenta uma crítica à racionalidade técnica que dominou a prática de muitos profissionais, ou seja, a questão de que as ações didáticas de muitos professores se reduziam à escolha dos meios necessários para a realização de objetivos que eram prescritos externamente e, assim, suas ações eram muito limitadas.

Schön aponta como caminho a reflexão na e sobre a ação. A reflexão na ação refere-se às decisões espontâneas que são realizadas durante a ação, enquanto a reflexão sobre a ação refere-se à reflexão depois da ação, ou seja, é o processo em que se explicitam as teorias e as crenças que guiaram os procedimentos práticos. Tal processo permite ao profissional pensar e refletir sobre sua própria ação.

Zeichner e Liston (1996) realizam uma distinção entre o ensino reflexivo e o ensino mecânico. O ensino mecânico seria aquele no qual o professor não questiona os objetivos e valores que guiam seu trabalho, o contexto em que ensina e suas próprias concepções.

A respeito dessa discussão, Vieira-Abrahão (2001) afirma que a prática reflexiva parte do pressuposto de que o professor, ao invés de, simplesmente, receber teorias e reproduzi-las em sua prática, é um sujeito ativo que se envolve na formulação dos objetivos de seu trabalho, na análise das concepções que norteiam tal trabalho e na própria liderança das reformas curriculares. Uma outra questão comentada pela autora é que a formulação de teorias deixa de ser uma atividade exclusiva das universidades e centros de pesquisas e passa a ser gerada pelo próprio professor a partir das necessidades de sua sala de aula.

Desse modo, a prática reflexiva tende a amenizar a separação entre produção e execução, recusando, assim, a visão do professor como um reproduzidor do conhecimento.

Isso implica que o professor pode interagir com o conhecimento universal recebido (teorias), transformando-o à luz da realidade do contexto em que desenvolve seu trabalho. Assim, a reflexão no contexto educacional *envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica* (CELANI, 2003: 26).

Nesse sentido, seria incoerente aceitar uma concepção de conhecimento como forma de reprodução na construção da relação entre teoria e prática: a teoria tida como um conhecimento externo que vai informar a prática sempre numa relação unilateral, ou seja, da teoria à prática. Ao contrário, o que defendo é uma relação de mão dupla.

Numa relação do tipo bilateral entre teoria e prática, o que se encontra é uma perspectiva construtivista de conhecimento. De acordo com Williams (op.cit), uma perspectiva construtivista de conhecimento é aquela na qual o sujeito constrói o seu próprio entendimento e conhecimento de maneira que lhe tenha um significado pessoal.

A partir de tal perspectiva, o professor é percebido como um sujeito ativo, que exerce o papel de mediador na relação entre teoria e prática e que realiza a reconstrução do conhecimento frente a várias questões como: quem é o aluno, quais são suas necessidades, objetivos e crenças.

Esse conhecimento prático do professor é denominado por Johnson (1996) como conhecimento experimental e é definido como algo que é construído por meio das experiências e das salas de aula das quais os professores vieram e nas quais ensinam.

De acordo com a autora, o conhecimento experimental seria, então, o acúmulo de experiências de vida que determinam como o professor percebe e responde às diversas situações.

Tal descrição resgata a imagem do professor como um ser pensante que traz contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Não mais percebidos como “máquinas” que operam os comandos ditados por um certo método, os professores são associados, conforme Wittrock (1986: 292), *a sujeitos que pensam e tomam decisões (uma em cada dois minutos) durante o ensino*.

Como consequência, é necessário que o professor, conforme Vieira-Abrahão (2001), posicione-se crítica e conscientemente frente às teorias acadêmicas, tomando-as como ponto de partida para a construção de uma teoria particular de ensino que vai orientar a construção de sua prática.

Tal atividade implica o engajamento do professor no processo de ensino e aprendizagem e permite que *os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos possam ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados* (MAGALHÃES, 2002: 51).

Por meio da discussão realizada até o momento, percebe-se a necessidade de o professor desenvolver um papel ativo na relação entre teoria e prática, o que se daria por meio



da reflexão. Penso, no entanto, que a reflexão desejada é aquela que possibilita ao professor ter uma visão que vai além da situação em que se encontra, ou seja, é aquela que vai além de se analisarem os procedimentos de sala de aula, mas deve englobar uma dimensão social e política.

A esse respeito, Liston e Zeichner (1993) apontam para os limites da teoria de Schön (op.cit), já que este apresenta um enfoque reducionista e estreito ao limitar a prática reflexiva às ações da sala de aula buscando, assim, mudanças imediatas.

Bartlett (1990) afirma que desenvolver uma prática reflexiva envolve pensar sobre as influências que a prática pedagógica desenvolvida exerce na formação da sociedade como um todo e na formação do próprio aluno.

Assim, o que se espera é que a prática reflexiva apresente uma compreensão mais ampla do contexto social e histórico em que se dá a aprendizagem. Para tanto, a postura do professor deve ser, a meu ver, aquela que Contreras (1997) denomina de “intelectual crítico”.

O autor argumenta que o interesse que move a reflexão crítica é a emancipação, pois tal reflexão tenta desvelar a origem sócio-histórica da prática social e os interesses a que serve. A reflexão crítica liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e os costumes não questionados sendo que o papel do professor seria o de compreender os fatores sociais e institucionais que intervêm na prática educativa, desvendando os valores ideológicos dominantes e as formas de coerção que podem impedir a prática docente.

Zeichner (2001) caracteriza o ensino como portador de uma variedade de conseqüências que incluem:

- (1) Conseqüências pessoais: referem-se aos efeitos que o ensino causa na imagem que o aluno tem de si mesmo e nas suas relações sociais.
- (2) Conseqüências acadêmicas: referem-se aos efeitos que o ensino provoca no desenvolvimento intelectual do aluno.

(3) Conseqüências políticas: referem-se aos efeitos que a experiência da escola causa nas oportunidades de vida dos alunos.

Desse modo, percebe-se que a prática da sala de aula envolve dimensões sociais e políticas e que, assim, as escolhas feitas pelo professor podem contribuir tanto para a transformação como para a manutenção das desigualdades sociais, ou seja, o modo como o ensino é realizado pode tanto promover ou limitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O fato de o professor funcionar como um mediador na relação entre teoria e prática implica a adoção de uma perspectiva ecológica em relação ao ensino de línguas. Tal questão será melhor discutida na próxima seção dessa dissertação.

## 1.4 A PERSPECTIVA ECOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Tudor (2001) discorre acerca das mudanças ocorridas no cenário internacional por volta da década de 60. A independência de um grande número de colônias e estados que acarretou o desejo por competição no cenário internacional e a questão de o inglês exercer um papel significativo como meio de ganhar acesso ao conhecimento no campo dos negócios, da ciência e da tecnologia aumentou a demanda do ensino de línguas. Como consequência foi necessário o desenvolvimento de novos procedimentos, a construção de novos programas e a realização desses programas em sala de aula.

Surge, assim, o que ficou conhecido como a nova “tecnologia” do ensino de línguas, vista como as opções disponíveis aos educadores para que fosse possível trabalhar-se de acordo com as necessidades dos alunos, construindo, dessa maneira, programas coerentes que pudessem ser realizados em sala de aula por meio de atividades relevantes. Aconteceram, assim, significativas mudanças no ensino de línguas que tiveram como resultado o aparecimento da abordagem comunicativa.

Desde então, a tecnologia do ensino de línguas, entendida como as perspectivas teóricas e as opções práticas disponíveis para a implementação do ensino de línguas têm expandido muito. No entanto, é importante esclarecer que o sucesso no ensino de línguas não é algo inerente a essa tecnologia, mas depende de seu uso apropriado.

A esse respeito, Tudor (op.cit: 5) argumenta que *o ensino de línguas é um fenômeno social e, portanto, é influenciado pelo contexto sociocultural em que ocorre.*

Percebe-se, assim, que uma boa e desenvolvida tecnologia no ensino de línguas não é o suficiente para garantir bons resultados, já que essa tecnologia será utilizada com pessoas e que, portanto, é a partir da necessidade de tais pessoas que as escolhas serão realizadas. Nesse sentido, a perspectiva ecológica *oferece a alternativa de se olhar para os contextos em que o uso e a aprendizagem de língua ocorrem* (VAN LIER, 1997: 783).

Sendo assim, conforme Richards (1985: 35):

a metodologia deixa de ser vista como algo fixo, como um conjunto de princípios e procedimentos rígidos que o professor tem que seguir e passa a ser vista como um processo dinâmico, criativo e exploratório que se inicia cada vez que o professor encontra um novo grupo de alunos<sup>5</sup>.

Em conformidade com essa perspectiva, o papel do professor não é o de “importar” um método, mas sim o de fazer com que haja uma consonância entre o seu estilo, o estilo de seus alunos e a abordagem em questão.

Assim, para entender o que ocorre na classe, é necessário investigar qual o significado que ela tem para aqueles que ali estão, ou seja, é preciso investigar qual o significado da sala de aula para os professores, para os alunos e para aqueles que, de uma maneira ou de outra, influenciam o que é feito na prática.

Uma constante preocupação deve estar voltada, então, para as diferenças individuais entre os alunos, ou seja, para as concepções que eles trazem, já que estas podem influenciar a maneira como eles percebem o aprendizado e o modo como reagem aos procedimentos utilizados. Além disso, devido a sua cultura de aprender e as suas experiências educacionais, nem sempre o aluno estará preparado para mudanças na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, um estudo por parte do professor acerca das práticas educacionais que os alunos trazem para o contexto educacional será muito importante, pois lhe possibilitará o entendimento de como acontece a interação do grupo com determinada abordagem e o ajudará a desenvolver um ensino que não seja tão distante daquilo que os alunos acreditam, esperam ou estão acostumados e possa, assim, ser implementada de forma mais harmônica.

---

<sup>5</sup> No original: Methodology is not therefore something fixed, a set of rigid principles and procedures that the teacher must conform to. Rather it is a dynamic, creative, and exploratory process that begins anew each time the teacher encounters a group of learners.

Com isso, não pretendo dizer que a tecnologia do ensino de línguas que está disponível ao professor é algo que deva ser desprezado, mas, ao contrário, é algo que deve ser considerado à luz das necessidades do contexto em questão.

É necessário também assumir que, do mesmo modo que os alunos, os professores são indivíduos que possuem concepções e valores que carregam consigo. Assim, um estudo dos fatores contextuais que incluem as condições de trabalho e salário, o papel que o professor desempenha no sistema educacional assim como o status que possui na sociedade é algo necessário, já que tais fatores contribuem para a construção do contexto no qual alunos e professores irão operar e podem, além disso, exercer uma significativa influência nas escolhas e decisões a serem tomadas em classe.

Por caracterizar-se como um ambiente que acomoda participantes que trazem diferentes objetivos e concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem, a sala de aula pode ser descrita como um ambiente complexo. Tal fato destrói uma visão idealizada de normalidade, de que o ensino e a aprendizagem podem ser meticulosamente planejados e de que há um “melhor” caminho a ser seguido.

De acordo com Tudor (op. cit), uma resposta para essa complexidade seria a variedade nas atividades para que os alunos tenham a oportunidade de encontrar no ensino de línguas alguns dos aspectos que correspondem as suas preferências.

O fato de a classe ser vista, então, conforme Richards (op.cit), como um lugar em que há uma interação entre os objetivos instrucionais do professor, os objetivos dos alunos e as atividades propostas faz com que ao professor seja designado o papel de negociador.

Esse processo de negociação é descrito por Clark e Peterson (1986) e por Shavelson e Stern (1981) como redirecionamentos realizados pelo professor com base nas informações que ele tem acerca dos alunos e com base em “como” os alunos respondem a seu plano de ensino. Tudor (op.cit) ressalta que esse processo de negociação nem sempre é realizado de

maneira explícita, com uma discussão aberta a respeito das opções disponíveis, mas pode ser colocado em prática por meio de estratégias indiretas de interação, pelas quais alunos e professores tentam influenciar uns aos outros.

Vários autores (CLARK e PETERSON, 1986; TUDOR, 2001, entre outros) também afirmam que o processo de negociação do professor se dá em diferentes níveis da hierarquia educacional, já que as suas ações são, muitas vezes, restringidas por influências externas, como por exemplo, a influência da escola, do diretor, da comunidade e do próprio plano de ensino.

Tudor ainda realiza uma distinção entre os dois componentes que fazem parte do contexto e que afetam a prática de sala de aula: o pragmático e o mental.

Do componente pragmático do contexto fazem parte características observáveis de uma situação de ensino como, por exemplo, o tamanho da sala de aula, os materiais disponíveis ao professor, o tipo de formação que o professor recebeu, seu salário e seu status na sociedade.

Já o componente mental do contexto refere-se não só às expectativas, concepções e atitudes que os participantes trazem para a sala de aula, mas também àquelas trazidas pela sociedade. Assim, a sala de aula faz parte não somente de uma realidade imediata, mas de uma realidade sociocultural mais ampla.

Há, além disso, conforme o autor, uma influência política, principalmente na escola estadual. Sendo esta percebida como uma instituição, alterações na política educacional ou no governo podem realizar mudanças em relação aos objetivos traçados para o aprendizado de línguas, assim como mudanças em relação à abordagem a ser favorecida.

Ainda a esse respeito, Prabhu (1995) identifica os quatro componentes que exercem um papel importante na teoria e na prática do ensino de línguas:

O Componente Ideacional: consiste de idéias e conceitos sobre o que constitui o conhecimento de uma língua e como se dá o processo de aprender uma língua.

O Componente Operacional: refere-se às ações e procedimentos pedagógicos. São decisões que o professor toma em termos pedagógicos, ou seja, em relação à abordagem, concepções e procedimentos.

O autor considera que há uma interação entre o componente ideacional e o operacional, já que, ensinar, por um lado, é uma maneira de operacionalizar alguns dos conceitos a respeito do processo de ensino e aprendizagem, e, por outro, é também uma maneira de influenciar as idéias e as concepções a respeito de tal processo.

Tal fato confirma a idéia de que ensinar não é apenas colocar a teoria em prática, mas também partir da prática para modificar a teoria, o que está de acordo com o que vem sendo dito a respeito de que cada contexto requer mudanças ou adaptações na metodologia.

A esse respeito, o autor menciona também a necessidade de que o professor desenvolva o que ele chama de “senso de plausibilidade”<sup>6</sup>, que seria a habilidade do professor engajar-se no processo e ser sensível às necessidades que o contexto requer.

O Componente Ideológico: o ensino de línguas lida com temas que, de uma certa maneira, transmitem uma determinada visão de mundo. Além disso, a própria linguagem não é algo neutro. A ideologia também faz parte do ensino de línguas pelo fato de os alunos e professores serem indivíduos que não apenas aprendem ou ensinam, mas que estão inseridos dentro de um sistema social e que, portanto, são parte da ideologia expressa por esse sistema. Além disso, há também a ideologia expressa pela instituição, pelo sistema educacional e pelo próprio mercado de livros pedagógicos.

---

<sup>6</sup> Prabhu (1990: 172) define o senso de plausibilidade como o entendimento subjetivo do professor acerca do ensino que realiza, ou seja, define-o como o envolvimento, o engajamento do professor no ensino e na aprendizagem de línguas.

O Componente Gerencial: refere-se às decisões que são tomadas no planejamento e na conduta do ensino. Essas decisões levam em conta não somente as expectativas do professor, mas também as aspirações dos alunos. Além disso, conforme Prabhu (op. cit), essas decisões devem considerar os objetivos da instituição e algumas demandas como recurso e tempo disponível, ou seja, as possibilidades da sala de aula.

Percebe-se, dessa maneira, uma inter-relação entre os quatro componentes, pois as escolhas que o professor faz pressupõem uma interação entre suas concepções, as concepções dos alunos (contexto de sala de aula), assim como as expectativas e ideologia da instituição e do sistema social vigente (contexto social mais amplo).

Assim, é preciso que o professor desenvolva uma certa habilidade, ou o que Prabhu (1990) chama de senso de plausibilidade, para que ele possa acomodar diferentes objetivos e perspectivas acerca do processo de ensino e aprendizagem. Um ensino de línguas que seja efetivo depende da habilidade do professor em entender e reagir a uma determinada classe e às demandas do contexto social em que ele ocorre.

Levando-se em consideração essa complexidade do ato de ensinar explica-se que, nem sempre, o que traz resultados em uma realidade fará maravilhas em outra, já que, conforme Prabhu (1990), não há um método ou uma metodologia que possa ser considerada como a certa ou como a melhor para todos os alunos em todos os contextos.

Nesse sentido, conforme salientado por Tudor (op.cit), em uma perspectiva ecológica os professores são percebidos como fazendo parte de um ecossistema, que é a escola, cujas regras internas são muito difíceis de ser ignoradas. Tais regras não são atendidas apenas pela aplicação de uma metodologia de acordo com o manual de instrução, mas devem levar em conta a visão de todos os participantes do contexto escolar. Isso implica dar voz a esses participantes e considerar suas diferentes perspectivas.



Para tal, há a necessidade de um maior investimento em relação ao professor, já que, conforme o autor, baixo status, má formação e baixo salário podem desmotivar o professor a investir seu tempo e sua energia na realização de um trabalho que é o de fazer com que os alunos sintam a aprendizagem de uma língua estrangeira como algo significativo. Tudor ainda considera os obstáculos, tanto de natureza pedagógica quanto de natureza organizacional, que levam à implementação de uma abordagem ecológica.

A implementação de uma abordagem ecológica leva a um “empoderamento” do professor, o que pode não ser bem visto por forças políticas e organizacionais que exercem controle sobre a escola. Além disso, o professor necessita de certos recursos como, por exemplo, tempo disponível para que ele reflita acerca de sua sala de aula.

No entanto, é necessário que, apesar das dificuldades, o professor tente exercer o papel de agente de seu ensino, sendo sensível aos problemas verificados em seu contexto.

A seguir, passo a discutir o conceito de crenças e apresento alguns estudos sobre crenças de professores e alunos. Tal revisão será importante em meu trabalho para determinar como fatores relacionados ao contexto mental da sala de aula afetam a prática do professor.

## 1.5 CRENÇAS

Em referência a “crenças”, encontram-se vários termos na literatura, como “Representações de Aprendizes” (HOLEC, 1987); “Filosofia de Aprendizagem de Línguas” (ABRAHAM & VANN, 1987); “Conhecimento Metacognitivo” (WENDEN, 1987) e “Cultura de Aprender Línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995).

Pajares (1992) apresenta a definição de crenças conforme a psicologia educacional. De acordo com a psicologia, as crenças são algo como um conjunto de atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, concepções, ideologia, preconceitos, perspectivas, princípios práticos, regras da prática, percepções, teorias pessoais, processo mental interno, disposições, teorias implícitas e explícitas, estratégias de ação, repertórios de entendimento e estratégia social.

Rokeach (1968, APUD PAJARES, 1992) definiu crenças como qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase “eu acredito que...”. Assim, para o autor as crenças não podem ser diretamente observadas, mas inferidas através do dizer ou do fazer do indivíduo.

O autor afirma que todas as crenças têm um componente cognitivo representando o conhecimento, um componente afetivo capaz de causar emoção e um componente comportamental que é ativado quando uma ação é requerida. Assim, ao contrário dos autores cognitivistas, aqui o conhecimento é visto como um componente da crença.

Clark (1998) define crenças dos professores como sendo pré-concepções e teorias implícitas, que seria diferente daquilo que se pode encontrar em livros didáticos ou palestras de professores, já que apresentam a tendência de serem retiradas da experiência pessoal, valores e preconceitos.

Ainda Barcelos (1995) as define como opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, como, por exemplo, a idéia de que só se deve aprender uma língua estrangeira no país onde essa língua é falada.

Por meio da literatura, percebe-se a diversidade de definições. Conforme afirma Pajares, a comunidade de pesquisa no campo educacional tem sido incapaz de adotar uma definição única. Segundo o autor, a dificuldade de se estudarem as crenças dos professores tem sido causada por problemas de definição e diferentes entendimentos acerca das crenças e de sua estrutura.

Na tentativa de discutir melhor a constituição das crenças, Nespor (1987) afirma que elas apresentam a seguinte estrutura:

- (a) Pressuposição existencial: as crenças geralmente contêm proposições sobre a existência ou não de entidades.
- (b) Alternatividade: as crenças geralmente incluem representações de mundos alternativos ou realidades alternativas \_ conceitualizações de situações ideais que se diferenciam de maneira significativa da realidade presente.
- (c) Aspectos afetivos e avaliativos: a afeição e a avaliação são componentes das crenças e podem ser reguladores importantes da quantidade de energia que os professores dispensam para as atividades e como eles gastam energia com essa atividade.
- (d) Armazenamentos episódicos: os sistemas de crenças são compostos principalmente de materiais armazenados episodicamente \_ derivados de experiências pessoais ou fontes de transmissão de conhecimentos culturais ou institucionais.

Por meio da exposição, percebe-se que o autor apresenta as crenças como um conjunto de proposições acerca de realidades alternativas e que são constituídas de aspectos afetivos e formadas por meio do armazenamento de experiências pessoais ou culturais.

Uma outra dificuldade em relação à definição do que sejam as crenças estaria na relação que se estabelece entre crenças e conhecimento. Geralmente, o conhecimento é percebido como baseado no fato objetivo, ao passo que as crenças estariam mais relacionadas à avaliação e ao julgamento de valor.

Shavelson e Stern (1981) diferenciam conhecimento de crenças ao afirmarem que quando a informação, ou seja, o conhecimento não está disponível, os professores são guiados por suas crenças. Tal diferenciação significa que o conhecimento é passível de avaliação e exame crítico e as crenças, não.

Nespor (op.cit) também realiza uma distinção afirmando que o conhecimento é cumulativo e muda de acordo com as normas de argumentação, enquanto as crenças são menos maleáveis ou dinâmicas do que o conhecimento, posição essa que também é adotada por Félix (1998). O argumento da autora é que, por serem compostas de material retirado de fontes de transmissão de conhecimento, da experiência ou da cultura, armazenados na memória episódica (longa), elas se mostram menos flexíveis, menos dinâmicas e mutáveis do que o conhecimento.

A esse respeito, Woods (1996) faz menção a uma distinção que vem sendo realizada na literatura entre conhecimento, pressupostos e crenças. Conforme tal distinção, o termo “conhecimento” seria utilizado para referir-se a fatos que são convencionalmente aceitos, ou seja, algo que já foi demonstrado e é demonstrável.

Já o termo “pressupostos” refere-se à aceitação temporária de um fato, fato esse que não foi demonstrado, mas que tomamos como verdadeiro em um determinado momento. As crenças, por sua vez, referem-se à aceitação de uma proposição para a qual não há um conhecimento convencionalizado.

Woods apresenta os termos “conhecimento”, “pressupostos” e “crenças” como sinônimos, ou seja, como fazendo parte de um mesmo contínuo, sendo que a junção dos

termos é realizada por meio de um construto proposto pelo autor, o BAK (beliefs, assumptions and knowledge). O autor ainda afirma que os professores fazem uso desse construto para explicar seus pensamentos e o seu agir.

Nesse trabalho, compartilho a visão de Woods já que, a meu ver, os três termos estão completamente inter-relacionados e é quase impossível separá-los dentro de uma pesquisa.

Percebe-se, então, que Pajares, assim como Woods, argumenta que uma dicotomia na relação entre crenças e conhecimento é algo a ser revisto.

Acerca do construto que propõe (BAK), Woods ainda ressalta que esse construto é algo mutável, no sentido em que ele evolui e, até mesmo, modifica-se de acordo com as experiências pelas quais o professor passa e passou enquanto aluno. Essa questão é exemplificada pelo autor por meio de um estudo realizado com oito professores de inglês como segunda língua no Canadá acerca de suas crenças, conhecimentos e pressupostos e de como tudo isso se relaciona com suas decisões.

A análise dos dados de um desses professores revelou a evolução de seu sistema de crenças em face de suas experiências como um aprendiz de língua estrangeira, como estudante de Lingüística Aplicada e ensino de inglês como segunda língua, e como professor em prática. O estudo evidenciou que a visão do professor acerca do ensino de gramática modificou-se de acordo com os novos contatos e com as novas experiências que ele teve com diferentes grupos de alunos.

Concordo plenamente com esse posicionamento que considera o sistema de crenças como algo mutável, que evolui em face das experiências de vida do professor e em face das experiências com as quais se depara em sala de aula.

Isso significa que não existe uma relação linear entre as crenças do professor e sua prática, mas que, ao invés de atuar como uma entidade estática, o sistema de crenças é

dinâmico e suscetível a mudanças. Nesse sentido, as crenças influenciam as ações, mas também são por elas influenciadas.

Gostaria, assim, de acrescentar a fala de Kalaja (1995), que, além de considerar o componente cognitivo das crenças, caracteriza-as por serem constituídas socialmente e por serem interativas, sociais e variáveis.

Nesse estudo, defino crenças como teorias explícitas e implícitas no sentido em que podem ser declaradas ou não, às vezes inconscientes, que guiam o dizer e o fazer do indivíduo. Além disso, considero-as como sendo socialmente constituídas, ou seja, constituídas a partir das experiências individuais e culturais do indivíduo e passíveis de mudanças em consequência de tais experiências.

A seguir, discuto, mais especificamente, a literatura sobre as crenças dos professores e, então, sobre as crenças dos alunos.

### **1.5.1 CRENÇAS DOS PROFESSORES**

A crescente preocupação pela realização de estudos em relação às crenças dos professores reflete o entendimento de que estes não são aplicadores de teorias ao ensino de línguas, mas são portadores de concepções e teorias particulares, as quais os orientam em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

As crenças dão suporte à grande parte das decisões e ações dos professores. Conforme Richards (1998), o sistema de crenças do professor pode ser detectado por meio dos valores, julgamentos e objetivos que ele estabelece em relação ao conteúdo e ao processo de ensinar e também por meio do entendimento que ele tem a respeito de qual é o seu papel em tal processo. As crenças que o professor possui em relação ao ensino e à aprendizagem acabam por guiar e determinar as suas ações e escolhas em sala de aula.

Vê-se, assim, que o estudo das crenças faz-se necessário, uma vez que serve para compreender como os professores encaram as diferentes dimensões do ensino.

Félix (1999) em um estudo realizado com duas professoras de uma escola de 1º e 2º grau da rede pública mostra que os professores, entre outras coisas, carregam consigo crenças sobre como a língua-alvo deve ser aprendida por seus alunos. O estudo revelou que a maneira pela qual as professoras afirmam ter aprendido a LE influencia as atitudes que elas esperam que seus alunos adotem para a aprendizagem do inglês. Assim, muitas das crenças que elas apresentam sobre aprendizagem ideal são baseadas em sua própria experiência como aprendizes.

Segundo Richards e Lockhart (1994), o resultado de grande parte das pesquisas sobre as crenças dos professores indica que elas derivam de muitas origens:

1. Sua própria existência como alunos de línguas: todos os professores foram antes alunos e suas crenças sobre o ensino, geralmente, são um reflexo da forma como foram ensinados.

2. Conhecimento do que funciona melhor: para muitos professores, suas crenças se sustentam, sobretudo, em sua experiência. Um professor, por exemplo, pode ter descoberto, a partir de suas próprias experiências, quais estratégias didáticas funcionam e quais não funcionam.

3. Prática estabelecida: em alguns centros ou instituições escolares, certas práticas docentes são preferidas em relação a outras.

4. Fatores de personalidade: alguns professores preferem certos padrões ou atividades de ensino, simplesmente porque estão mais de acordo com sua personalidade. Por exemplo, um professor mais extrovertido pode preferir trabalhar com teatro em suas aulas de conversação.

5. Princípios baseados na educação ou na investigação: os professores podem basear seu ensino em princípios didáticos derivados da psicologia, da aquisição de segundas línguas ou da educação e aplicá-los em suas aulas.

6. Princípios derivados de um método: os professores podem acreditar na eficácia de um método e tratar de aplicá-lo em suas aulas.

Richards e Lockhart ainda examinam algumas crenças que os professores possuem acerca da língua, do que seja aprender, do que seja ensinar e do currículo.

A respeito das crenças que os professores possuem sobre a língua, os autores mencionam que o inglês possui diferentes representações para diferentes pessoas. Assim, ele pode ser visto como a língua da literatura inglesa, ou como a língua de um país falante de inglês, pode ser associado ao colonialismo ou ser visto como um meio de comércio. Desta maneira, pode-se dizer que as visões que as pessoas possuem sobre determinada língua são influenciadas pelos contatos que elas tiveram com essa língua e com seus falantes.

Ainda a esse respeito, Woods (op.cit) afirma que os professores de língua também são influenciados pelas várias teorias que existem na literatura acerca do que é a língua, do que consiste e de como funciona. Assim, ela pode ser considerada como conhecimento (algo a ser conhecido) e, então, ser vista como composta de sintaxe, fonologia, morfologia etc. Ou pode ser considerada como uma habilidade (algo que pode ser realizado) e ser percebida, então, como composta de habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e estratégias.

Dessa maneira, as crenças que os professores possuem sobre a língua acabam por influenciar suas atitudes em relação ao ensino dessa língua.

Em relação às crenças sobre aprender, Richards e Lockhart asseveram que estas podem ser detectadas por meio de algumas perguntas como: Como você define aprendizagem? Quais são os melhores caminhos para aprender uma língua? Quais tipos de



exposição à língua melhor facilitam a aprendizagem? Que tipos de estilos e estratégias você encoraja em seus alunos? Que papéis os alunos devem assumir em sua sala de aula?

Os autores também comentam que é importante o entendimento por parte do professor acerca de como ele considera o “aprender” para que esse entendimento possa acomodar visões diferentes trazidas pelos alunos.

Acerca das crenças que os professores carregam sobre ensinar, os autores argumentam que, pelo fato de o ensino ser uma atividade pessoal, não é surpreendente que os professores tragam consigo diferentes crenças e concepções sobre o que constitui um ensino efetivo. Os autores apresentam, ainda, algumas perguntas a serem utilizadas no momento de se detectarem as crenças dos professores sobre o “ensinar”: Como você vê seu papel na sala de aula? Que tipo de metodologia você tenta implementar em sua sala de aula? Como você define um ensino efetivo? Quais são as qualidades de um bom professor?.

E, por fim, em relação às crenças dos professores sobre o currículo, Richards e Lockhart afirmam que, mesmo que um programa de ensino de línguas reflita tanto a cultura da instituição quanto as decisões coletivas, os professores também apresentam crenças específicas a respeito do currículo com o qual trabalham, sendo que, conforme Woods, o modo como os professores interpretam as instruções do currículo terá um importante impacto na estruturação do tipo de ensino que ocorrerá.

Para a investigação das crenças do professor, Barcelos (2001) cita três abordagens – a Normativa, a Metacognitiva e a Contextual.

A Abordagem Normativa inclui estudos que usam questionários do tipo “Likert-scale”, contendo afirmações com alternativas que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. Segundo a autora (op.cit), o questionário mais usado seria o BALLI ( Beliefs About Language and Learning Inventory), desenvolvido por Horwitz (1985).

Pode-se dizer que em uma abordagem normativa as crenças são inferidas a partir de categorias pré-determinadas. Assim, os estudos nessa perspectiva classificam os tipos de crenças, porém não estabelecem nenhuma relação entre crenças e ações.

A Abordagem Metacognitiva define crenças como conhecimento metacognitivo. O pressuposto nesse tipo de pesquisa é que o conhecimento metacognitivo, segundo Wenden (1987), se constitui de teorias em ação que ajudam os alunos a refletir sobre o que estão fazendo e a desenvolver um potencial para a aprendizagem.

O autor define o conhecimento metacognitivo como conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que se tem sobre linguagem e aprendizagem de línguas. Inclui-se aqui o uso de entrevistas e relatos pessoais.

Conforme Barcelos (op.cit), por utilizar-se de entrevistas, essa perspectiva fornece aos participantes oportunidades para que avaliem o processo de ensino e aprendizagem utilizando-se de suas próprias palavras. Mas, por outro lado, esses estudos percebem as crenças como entidades abstratas e estáveis que são encontradas na mente dos participantes. A autora ainda mostra que essa abordagem também não investiga a relação entre as crenças e o contexto.

Já na Abordagem Contextual, conforme Barcelos, a idéia principal é a de que as crenças dos participantes sejam interpretadas em seus contextos de uso. Assim, a investigação das crenças, geralmente, inclui observação da interação da sala de aula e outros métodos que consigam captar as perspectivas dos participantes.

Essa investigação oferece uma definição mais ampla das crenças, considerando-as como dinâmicas e socialmente construídas, além de propor uma metodologia diferente para investigá-las. No entanto, um tipo de estudo como esse demanda muito tempo.

Por considerar as crenças como construídas socialmente, defendendo a posição da abordagem contextual, já que esta considera as ações sala de aula como um dado importante na investigação das crenças dos participantes.

Para finalizar a discussão acerca das crenças dos professores, gostaria de ressaltar que muito freqüentemente não é possível encontrar uma harmonia em relação àquilo que o professor acredita e aquilo que ele realiza.

A esse respeito, Barcelos (2000) afirma que, para que haja um entendimento acerca da relação entre as crenças e ações, é preciso que os obstáculos contextuais sejam considerados.

Nesse sentido, penso que conflitos e desencontros entre as crenças e as ações não devem, sempre, ser percebidos como falta de consciência por parte do professor, mas podem, em muitos casos, ser justificados em face da complexidade das relações que se estabelecem em classe. Afirmo, assim, que nem sempre o contexto permite que o professor aja de acordo com suas crenças e concepções.

Uma outra justificativa para tais conflitos estaria, segundo Woods (op.cit), no fato de o professor, muitas vezes, encontrar-se subordinado em relação a supervisores, diretores e pesquisadores, o que faz com que ele professe crenças acerca de aspectos que ele acredita que façam parte do paradigma atual e não daquilo que realmente realiza em sua prática.

É preciso lembrar também que existem alguns desencontros que, simplesmente, não podem ser justificados, já que nem todas as inconsistências apresentam uma devida explicação.

### **1.5.2 CRENÇAS DOS ALUNOS.**

O resultado do trabalho de Horwitz (1998), realizado com alunos universitários iniciantes de língua estrangeira, mostrou que os alunos iniciam o aprendizado de línguas com noções previamente definidas acerca de tal processo.

A questão é que as ações do professor acabam interagindo com as crenças dos alunos. Nesse sentido, o estudo das crenças dos alunos torna-se também algo de extrema importância,

já que, conforme Kern (1995), permite aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua.

Wittrock (op.cit) considera que o conhecimento acerca das concepções e percepções dos alunos é o primeiro passo para uma instrução mais efetiva.

Almeida Filho (1993) caracteriza a abordagem de aprender do aluno como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas e como uma força potencial que se relaciona com a abordagem de ensinar do professor.

O autor refere-se às crenças dos alunos utilizando-se do termo “cultura de aprender línguas”. Para o autor (op. cit: 13):

cultura de aprender línguas refere-se às maneiras de estudar e se preparar para o uso da língua alvo consideradas como normais para os alunos, maneiras essas que são típicas de sua região, etnia, classe social, grupo familiar e são transmitidas como tradição de maneira implícita.

Já Barcelos (1995) define cultura de aprender línguas como conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender língua. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado em sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

De forma semelhante, Erickson (1984) utiliza o termo “cultura do aluno” para se referir às concepções que o aprendiz traz consigo a respeito das maneiras adequadas de se aprender uma LE. Para o autor, as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender são aspectos da cultura.

Compartilhando o mesmo ponto de vista, encontramos Coterall (1995) que afirma que a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo, e Horwitz (1987), que acredita

que a influência das crenças pode vir das experiências anteriores dos alunos ou ser formada pela sua experiência cultural.

A esse respeito, o trabalho de Barcelos (1995), realizado com um grupo de alunos formandos de língua inglesa de um Curso de Letras em uma universidade federal, mostrou que as crenças detectadas nos alunos apresentavam algum tipo de relação com o processo anterior de ensino e aprendizagem pelo qual passaram.

Assim, as três crenças verificadas (“saber inglês é saber sobre a estrutura gramatical da língua”, “o professor é o responsável pela aprendizagem”, “o inglês que se aprende aqui não é o mesmo que se aprende lá”) sofriam influência das práticas escolares exercidas por muitos anos e influência da atuação dos professores. Segundo a autora, essas crenças estão em conformidade com um tipo de ensino mais centrado no professor e se constituem como obstáculo para uma aprendizagem auto-orientada, já que os alunos adotam uma atitude passiva em relação ao aprendizado de línguas.

De acordo com os pontos de vistas acima apresentados, as crenças manifestadas pelos alunos estariam diretamente relacionadas às suas experiências sociais, familiares e culturais. Assim, o que os alunos realizam em sala de aula recebe influência do que ocorre em um contexto social mais amplo.

Conforme Barcelos (1995:37):

Quando se fala em cultura de aprender é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade.

Concordo com as visões apresentadas pelos autores a respeito de que a experiência anterior de aprendizagem e a experiência cultural acabam influenciando na constituição das crenças dos alunos.

As crenças dos alunos, por sua vez, acabam intervindo no processo de ensino e aprendizagem e se relacionando com a abordagem do professor. Assim, uma incompatibilidade entre as crenças trazidas pelos aprendizes e a abordagem trazida pelo professor pode provocar desencontros, sendo que tais desencontros podem resultar no fracasso da aprendizagem.

Dessa maneira, a consciência do professor acerca das crenças de seus alunos diminui a chance de haver conflitos entre aquilo que o professor espera dos alunos e aquilo que os alunos esperam do ensino.

Com o intuito de melhor analisar algumas das crenças dos alunos, Richards e Lockhart tecem alguns comentários acerca das seguintes crenças:

- (a) Crenças sobre a natureza do inglês: os alunos, geralmente, têm uma percepção acerca dos aspectos da língua que eles acham difícil e sobre o status do inglês em comparação com outras línguas.
- (b) Crenças sobre os falantes do inglês: os alunos, geralmente, apresentam pontos de vista e atitudes em relação ao nativo do inglês, baseados nos contatos que com ele tiveram ou nas representações vindas de outros meios, como a mídia.
- (c) Crenças sobre as quatro habilidades lingüísticas: as crenças dos alunos em relação à língua também podem ser refletidas por meio de proposições em relação à natureza da produção oral, compreensão oral, escrita e leitura. Diferenças entre crenças de alunos e professores podem causar desencontros em relação ao que deve ser priorizado durante a aula.

- (d) Crenças sobre o ensino: o fato de o aluno ficar exposto a uma grande carga horária de aulas e a um grande número de professores faz com que ele crie uma visão do que seja um ensino eficiente ou não.
- (e) Crenças sobre a aprendizagem: os alunos trazem para a sala de aula crenças sobre como aprender uma língua e sobre que tipos de atividade e metodologia acreditam ser úteis para que tal processo ocorra.
- (f) Crenças sobre o comportamento ideal em sala de aula: os alunos possuem concepções acerca do que se constitui um tipo de comportamento e interação ideais.
- (g) Crenças sobre si mesmos: os alunos, geralmente, apresentam crenças específicas sobre suas próprias habilidades e capacidades enquanto aprendizes de uma língua. As percepções que os alunos possuem acerca de si mesmos podem influenciar o uso que eles fazem das oportunidades disponíveis para o aprendizado da língua e as prioridades que eles focalizam.
- (h) Crenças sobre os objetivos do processo: os alunos apresentam diferentes objetivos em relação à aprendizagem de uma língua.

Por meio dessa exposição, percebe-se, assim, que o sistema de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas influencia o modo como os indivíduos reagem ao processo de ensino e aprendizagem.

Os autores também asseveram que as diferentes visões que os alunos apresentam acerca da aprendizagem de línguas podem estar relacionadas ao que é chamado de estilo cognitivo ou estilo de aprendizagem dos alunos que estaria ligado à personalidade, ou seja, ao modo como respondem a determinadas situações de aprendizagem. Assim, há alunos que possuem um estilo analítico de aprendizagem (preferem o trabalho individual e uma apresentação lógica e sistemática do conteúdo), enquanto outros apresentam um estilo mais comunicativo (preferem a interação, discussão, trabalhos em grupo).

Assim, cabe ao professor estudar as crenças de seus alunos para que possa acomodar diferentes concepções e perspectivas acerca do ensino de línguas.

Evidencia-se, então, que, para os professores, as crenças, conforme Félix (1998: 84):

funcionam como mola propulsora para seus atos na sala de aula, para as atitudes que cobram e esperam do aluno, enfim, seu arsenal de crenças mostra-se como fonte confiável de orientação para onde conduzir o ensino que produzem.

Assim, é importante salientar, conforme Mori (1994: 408), que *os professores deveriam ouvir o que os alunos dizem e refletir sobre seu ensino e suas práticas de avaliação, levando em conta o fato de que as percepções dos alunos afetam a natureza do aprendizado de línguas*<sup>7</sup>.

Para enfatizar a importância do estudo das crenças no processo de ensino e aprendizagem, gostaria de acrescentar a fala de Kern (1995: 82). Segundo o autor:

O estudo das crenças dos alunos e professores e de como elas interagem é uma meta importante para os educadores de língua estrangeira. A consciência acerca das concepções que alunos e professores trazem para a sala de aula pode nos ajudar e ajudar nossos alunos a tornarem-se realistas no estabelecimento de objetivos, pode fazer com que entendamos as dificuldades e frustrações dos alunos e pode nos possibilitar um melhor direcionamento em relação ao esforço dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>8</sup>.

A relevância do estudo das crenças em meu trabalho está no fato de que elas fazem parte do contexto mental e são elementos importantes que afetam e justificam as tomadas de decisões do professor em sala de aula.

---

<sup>7</sup> No original: Teachers should listen to what students say in the classroom and reflect on their teaching and assessment practices, in light of the implication that student perception affects the nature of language learning.

<sup>8</sup> No original: Understanding student's and teacher's beliefs and how they interact is an important goal for foreign language educators. Awareness of the assumptions that learners and teachers bring to the classroom can help us and our students to become realistic in setting goals, it can shed light in our student's frustrations and difficulties, and it can allow us to provide more thoughtful (and ultimately more effective) guidance to our students in their effort to learn a foreign language.



No capítulo seguinte, descrevo a natureza da investigação, os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste segundo capítulo, referente à metodologia do trabalho, discuto acerca da Abordagem Qualitativa de pesquisa, a qual norteou o desenvolvimento deste estudo e defino, também, a natureza da investigação. A seguir, descrevo o contexto de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise dos dados.

### **2.1 NATUREZA DA PESQUISA**

Uma vez que o objetivo da pesquisa é a análise da interação entre as concepções que nortearam a prática de um professor de inglês e o contexto de sala de aula, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. Tal escolha justifica-se pelo fato de que esse tipo de pesquisa centra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

A abordagem qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX quando, conforme André (2000), inicia-se um questionamento, por parte dos cientistas sociais, a respeito da validade do método de investigação das ciências físicas e sociais, o qual se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento. Da argumentação de que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, surge a busca por uma abordagem metodológica que se preocupe com a interpretação dos significados, ou seja, o entendimento de um fato particular.

Conforme André, tal tipo de abordagem é vista como qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa, ou seja, não divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente, mas, ao contrário, defende uma visão holística dos

fenômenos que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Silverman (2000) afirma que os métodos utilizados na pesquisa qualitativa expressam a crença de que eles podem gerar um “melhor” entendimento do fenômeno social do que aquele que seria obtido em uma pesquisa quantitativa.

André discorre acerca das concepções que originaram a abordagem qualitativa de pesquisa: uma concepção idealista-subjetiva ou fenomenológica do conhecimento da qual derivam as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia.

Segundo a autora, a fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentidos eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Os fenomenólogos acreditam que os diversos modos de interpretar as experiências se dão por meio da interação e é o sentido atribuído às experiências que constitui a realidade. Dessa maneira, a realidade é socialmente construída.

Em relação ao interacionismo simbólico, a autora assevera que este preconiza a experiência humana como mediada pela interpretação. De acordo com essa visão, a interpretação se dá na interação com o outro, ou seja, é por meio das interações sociais do indivíduo que vão sendo construídas as suas interpretações, a sua visão de realidade.

Há ainda a etnometodologia, uma outra corrente da sociologia, que também vai influenciar a abordagem qualitativa de pesquisa. Conforme André, tal corrente procura entender e descobrir os “métodos” que os indivíduos utilizam para entender e construir a realidade que os cerca, ou seja, estuda como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia.

De acordo com Biklen (1982), usamos “pesquisa qualitativa” como um termo geral que abrange vários procedimentos de pesquisa que compartilham certas características. A

coleta de dados é rica na descrição de pessoas, lugares, conversas e não é manipulada por procedimentos estatísticos. As perguntas de pesquisa não são estruturadas por meio de variáveis, mas, ao contrário, são formuladas para investigar tópicos em toda sua complexidade dentro de um contexto. O foco de pesquisa vai sendo conduzido juntamente com a coleta de dados. Isso implica a caracterização do estudo qualitativo como um estudo etnográfico no qual os pesquisadores, ao invés de testarem hipótese, se propõem a observar o que está presente no seu foco de pesquisa e, desse modo, são abertos a variações nos dados durante o curso de observação.

O termo etnografia enquadra-se dentro dessa abordagem de pesquisa. Watson-Gegeo (1988) ressalta que a etnografia tem sido vista como sinônimo de pesquisa qualitativa ou interpretativa por alguns pesquisadores na área de aprendizagem de línguas.

Conforme Watson-Gegeo (op.cit), a etnografia difere dos outros tipos de pesquisa qualitativa por sua preocupação holística e por considerar a cultura como algo imprescindível para a análise.

A pesquisa etnográfica possibilita ao investigador descrever e interpretar as ações das pessoas em um determinado contexto social e cultural, levando em consideração as perspectivas dos actantes envolvidos na situação. Sendo assim, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica é caracterizada como um estudo de base interpretativista pelo fato de colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos.

Silverman (2000) afirma que, para ser caracterizado como etnográfico, o trabalho deve fazer uso de técnicas que são tradicionalmente associadas a etnografia, ou seja, observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.

André (2000) discorre sobre várias características da pesquisa etnográfica. Em primeiro lugar, trata-se de uma pesquisa participante no sentido em que o pesquisador tem

sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Além disso, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados, o que o coloca na posição de mediador e lhe dá possibilidades de responder às circunstâncias que o cercam, modificar as técnicas de coleta, se necessário, rever as questões que orientam a pesquisa, localizar novos sujeitos e rever a metodologia durante o desenrolar do trabalho.

Segundo a autora, outra importante característica da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, ou seja, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.

Uma quarta característica desse tipo de pesquisa é a preocupação com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Conforme Biklen (1982), o significado é algo de essencial importância para o estudo qualitativo. Em outras palavras, o estudo qualitativo preocupa-se com aquilo que é conhecido como “a perspectiva do participante” (ERICKSON, 1986).

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica enfatiza a análise “êmica”. Conforme Watson-Gegeo (op.cit: 41), *êmico refere-se às perspectivas construídas culturalmente, interpretações e categorizações usadas pelos membros de um grupo para conceitualizar o conhecimento e conduzir o comportamento*. Assim, a análise êmica incorpora as perspectivas dos participantes e as interpretações de comportamento, eventos e situação que são realizadas na linguagem própria dos participantes.

A quinta característica da pesquisa etnográfica, segundo André, é que ela envolve trabalho de campo. Conforme Biklen (op.cit), os pesquisadores afirmam que o acontecimento pode ser melhor entendido quando é observado no contexto específico em que ocorre.

O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Os eventos, as situações e as pessoas são observados em sua manifestação natural, o que faz com que esse tipo de pesquisa qualitativa seja também conhecido como naturalística ou naturalista.

A pesquisa etnográfica também é caracterizada pela descrição. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos que são por ele reconstruídos por meio de palavras ou transcrições literais. Biklen comenta que a abordagem qualitativa de pesquisa requer que o mundo seja examinado com a presunção de que nada é trivial, de que tudo pode servir como uma pista para um melhor entendimento daquilo que está sendo estudado.

Finalmente, a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos e não sua testagem. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Trata-se, portanto, conforme André, de um trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos e os instrumentos de pesquisa reavaliados.

## **2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA**

Trata-se de uma sala de aula de inglês como língua estrangeira do ensino fundamental (7º série) de uma escola pública de periferia, situada em uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo. A classe era composta por vinte alunos no início do ano letivo, e dezoito ao final, devido à transferência de dois alunos para outra cidade.

As aulas de inglês (duas aulas semanais), com a duração de aproximadamente 50 minutos cada uma, aconteciam às sextas-feiras. No início do ano letivo, elas ocorriam uma após a outra (das 12:30 h às 14:20 h), o que foi posteriormente modificado devido à necessidade de outros professores da escola. Assim, a partir de um certo período, as aulas de inglês passaram a ser intercaladas por uma aula de matemática e ocorriam, então, das 12:30 h

às 13:20 h e das 14:20 h às 15: 10 h. Todos os alunos são falantes de português como língua materna e todos eles afirmaram nunca ter realizado um curso de inglês fora da escola.

A idade dos alunos varia entre doze e dezesseis anos, sendo que a maioria deles afirmou exercer algum tipo de trabalho dentro de casa. Em relação à profissão dos pais, a mais citada foi a de trabalhador rural. Já no que diz respeito ao nível de escolaridade, a maioria dos pais dos alunos cursou apenas até a quarta série do primário, sendo que existe também um número relevante de pais analfabetos.

Esses dados foram coletados por meio de um questionário que foi respondido por dezoito alunos e foram relevantes para a análise dos dados para responder, principalmente, à pergunta de pesquisa que diz respeito à interação entre o contexto de sala de aula e abordagem de ensinar do professor.

O professor é licenciado em Letras-Inglês por uma universidade pública do estado de São Paulo, formado há dois anos e, no momento da coleta de dados, era aluno regular do curso de mestrado em Letras – Teoria de Literatura. Em relação às suas atividades pedagógicas, leciona inglês há dois anos na escola em questão na condição de professor concursado e também já teve experiências de ensino em escolas de idiomas. O professor se propõe a realizar uma prática que vai ao encontro dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa.

Quanto ao material utilizado, não houve a adoção de um livro didático, sendo que o professor tinha liberdade para preparar o material. Assim, ele se utilizava muitas vezes de atividades retiradas do livro “Headway”, que eram entregues aos alunos sob a forma de xerox e também se utilizava freqüentemente de fitas cassetes do livro em questão para a realização de exercícios de compreensão oral, além de atividades retiradas de outras fontes.

Para a realização das cópias das atividades, o professor pediu 50 centavos para cada aluno. Contava também com a ajuda da escola, que, conforme o relato do professor, era inicialmente uma ajuda limitada, mas que, devido à sua insistência, foi ampliada.

### **2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Com o intuito de investigar e descrever a interação que ocorria em sala de aula, bem como os fatores contextuais, utilizei-me dos seguintes instrumentos de coleta de dados:

#### **A- Observações em sala de aula.**

Esse instrumento apresentou-se como um método básico e imprescindível, uma vez que me permitiu estar em contato direto com a situação e os sujeitos que investiguei.

As observações ocorreram durante o ano letivo de 2003 e foram registradas por meio de notas de campo reflexivas, escritas com o objetivo de descrever o contexto e realizar reflexões sobre o mesmo.

A coleta de dados compreendeu quarenta e duas (42) aulas observadas no ano letivo, totalizando cerca de aproximadamente trinta e cinco (35) horas.

#### **B- Gravações de aula em áudio e em vídeos.**

Servi-me das gravações audiovisuais com o intuito de registrar o comportamento verbal e gestual dos participantes durante a interação.

Foram gravadas 30 aulas em áudio. Para tal, o gravador foi posicionado no fundo da sala para que não dispersasse a atenção dos alunos. A gravação em vídeo foi realizada por mim em 06 aulas. Para tanto, escolhi as aulas que ocorreram no segundo semestre, já que os alunos pareciam estar mais à vontade com a minha presença em sala de aula. Assim como ocorreu com o gravador, a câmera também foi posicionada no fundo da sala para que a sua



presença não interferisse na dinâmica da sala e para que pudesse visualizar o maior número possível de participantes.

Foram transcritos os trechos das aulas gravadas que se apresentaram como representativos para a análise e segue em anexo a transcrição de uma aula típica.

### **C- Entrevistas semi-estruturadas (informais)**

Optei por trabalhar com esse tipo de entrevista pelo fato de apresentar menor controle nas respostas dos entrevistados, deixando-os livres para expressar seus pensamentos e opiniões.

Realizei duas entrevistas com o professor, uma com a diretora e uma com o coordenador pedagógico com o objetivo de registrar suas perspectivas acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Para a realização das entrevistas, foi realizado um roteiro semi-estruturado.

A realização de entrevistas com a diretora e com o coordenador pedagógico teve por finalidade perceber as influências contextuais na prática do professor.

As duas entrevistas realizadas com o professor seguem respectivamente nos anexos 1 e 2. A entrevista realizada com o coordenador pedagógico segue no anexo 3 e a entrevista realizada com a diretora da escola segue no anexo 4.

### **D- Planejamento do professor.**

Por meio da análise das afirmações verificadas no plano de ensino do professor, pude mapear as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem expressas em seu discurso. O plano de ensino do professor segue no anexo 8.

### **E- Diários da Pesquisadora.**

A confecção de diários ocorreu após a observação de cada aula possibilitando um acompanhamento acerca dos acontecimentos ocorridos no contexto estudado, realizando,

assim, uma reflexão sobre tal processo e mapeando também as diferentes perspectivas dos participantes acerca das interações em sala. Os diários, derivados das notas reflexivas realizadas em sala de aula, foram imprescindíveis na categorização das aulas gravadas e na seleção dos momentos representativos da prática do professor.

#### **F- Sessão de visionamento.**

Realizei uma sessão de visionamento de uma das aulas gravadas em vídeo com o professor. Fazendo o uso do controle remoto, foi solicitado que o professor interrompesse a gravação no momento que desejasse realizar algum comentário acerca da aula gravada. Tais comentários foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

O texto integral das transcrições sobre esta sessão de visionamento não foi trazido em anexo. Somente os excertos mais relevantes serão apresentados na triangulação dos dados no momento da análise.

#### **G- Sessão de história de vida**

Partindo do pressuposto de que as concepções e o sistema de crenças do professor não provêm apenas de sua formação acadêmica, mas também de sua experiência como aprendiz, realizei uma sessão de história de vida com duração aproximada de três (3) horas que teve por objetivo mapear suas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Para tal, em um clima descontraído, cuja finalidade era a partilha de experiências, o professor teve total liberdade para realizar relatos que resgataram suas memórias não somente como aprendiz de línguas, mas também enquanto aluno desde a pré-escola até a graduação. A sessão de história de vida foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Assim como a sessão de visionamento, o texto da sessão de história de vida não virá anexado, mas apenas os excertos mais importantes serão apresentados na análise.

## **H- Questionários**

Foi aplicado um questionário para os alunos com a finalidade de obter informações (idade, nível escolar dos pais) que pudessem ajudar na descrição do contexto e no mapeamento das concepções dos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem. O questionário segue no anexo 6.

## **I- Inventário de Crenças**

Com o objetivo de investigar como os fatores mentais relacionados às crenças dos alunos interferem na dinâmica da sala de aula, foi solicitado que os alunos respondessem a um inventário de crenças, baseado em Horwitz (1985), sendo que houve a autorização da autora por meio de um e-mail, para que ele fosse utilizado e adaptado para o contexto sob investigação. O inventário de crenças realizado com os alunos segue no anexo 5.

Além de todos os instrumentos citados, foi solicitado ao professor que realizasse a confecção de diários reflexivos após cada aula. No entanto, por questões relativas à falta de tempo (além de lecionar na escola pública, o professor lecionava também em escola de línguas e era aluno regular do curso de mestrado em Letras- Teoria da Literatura), o professor acabou realizando diários um pouco superficiais que não puderam ser considerados como dados para a análise.

Para uma melhor visualização acerca dos instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa e do objetivo de cada um deles, apresento, a seguir, um quadro trazendo os instrumentos de pesquisa, assim como os participantes com os quais esses instrumentos foram utilizados:

<b>Instrumentos de Pesquisa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivo</b>
Gravação de aula em áudio e vídeo	Alunos e professor	Registrar o comportamento verbal e gestual dos participantes durante a interação.
Observação em Sala de Aula	Alunos e Professor	Estar em contato direto com a situação e com os sujeitos investigados.
Questionários	Alunos	Obter informações utilizadas na descrição do contexto.
Diários da pesquisadora	Pesquisadora	Acompanhamento e reflexão acerca dos acontecimentos ocorridos no contexto estudado.
Análise do planejamento do professor	Professor	Mapear as concepções de Linguagem, Ensino e Aprendizagem expressas no discurso do professor.
Inventário de Crenças	Alunos	Investigar as crenças dos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem.
Sessão de História de Vida	Professor	Mapear as percepções do professor acerca do processo de ensino e aprendizagem.
Sessão de Visionamento	Professor	Registrar as perspectivas do professor acerca de sua prática.
Entrevistas	Professor Coordenador Pedagógico Diretora	Registrar as perspectivas dos participantes acerca do processo ensino e aprendizagem.

(Quadro 4 – Instrumentos de coletas de dados)

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O uso de diferentes instrumentos permitiu que fosse realizada a triangulação dos dados, apresentando, assim, as perspectivas dos diferentes participantes acerca das interações registradas.

Para responder à primeira subpergunta de pesquisa (Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, expressas no discurso e no planejamento do professor norteiam a sua prática de sala de aula?), considerei como dados primários a análise do plano de ensino do professor e uma entrevista com ele realizada, que teve por objetivo mapear as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem expressas em seu dizer. Tanto em relação ao plano de ensino quanto em relação à entrevista, houve a categorização das concepções, conforme proposto por Bogdan e Biklen (1982). Nesse sentido, busquei verificar temas recorrentes em ambos os instrumentos.

A partir disso, foi realizado um estudo comparativo do plano de ensino e da entrevista com o objetivo de verificar se havia ou não uma consonância no discurso do professor.

Para responder à segunda subpergunta de pesquisa (Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem manifestam-se na prática de sala de aula do professor?), considerei como dados primários as aulas gravadas audiovisualmente, a partir das quais foram levantadas asserções.

A partir do levantamento de asserções, busquei confirmá-las em dados coletados por outros instrumentos, a saber: o diário da pesquisadora e as notas de campo, os quais foram considerados dados secundários. Nesse momento, o uso do diário da pesquisadora foi imprescindível, já que me permitiu mapear aspectos recorrentes na aula do professor e verificar, assim, as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que vigoravam em sala de aula.

Para responder à pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento deste trabalho (Como se dá a interação entre as concepções norteadoras do trabalho do professor e o contexto de ensino e aprendizagem?), realizei uma triangulação com entrevistas realizadas com o professor, diretora, coordenador e alunos; questionário e inventário de crenças dos alunos; sessão de história de vida e de visionamento.

O procedimento de triangulação dos dados teve o objetivo de trazer justificativas para a prática encontrada em sala de aula. Além disso, serviu para contrapor diferentes visões acerca de um mesmo contexto, o que acabou por conferir credibilidade e validade para os resultados.

Para uma melhor visualização acerca dos procedimentos de análise, assim como dos instrumentos e da fundamentação teórica utilizada para responder à pergunta e às subperguntas de pesquisa, trago o quadro que segue:

<b>Perguntas de Pesquisa</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Procedimentos de Análise</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>
Como se dá a interação entre as concepções norteadoras do trabalho do professor e o contexto de ensino e aprendizagem?	Entrevistas realizadas com o coordenador pedagógico, com o professor e com a diretora. Sessão de visionamento Sessão de história de vida.	Triangulação com entrevistas realizadas com o professor, diretora, coordenador pedagógico; questionários e inventário de crenças dos alunos; sessão de história de vida e de visionamento.	Almeida Filho,1993. Clark e Peterson, 1986. Larsen-Freeman, 1993. Mori, 1999. Pimenta, 2002. Prabhu,1987; 1990. Tudor, 2001. Van Lier, 1997. Wittrock, 1986 .
Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, expressas no discurso e no planejamento do professor norteiam a sua prática de sala de aula?	Entrevistas realizadas com o professor. Estudo do planejamento do professor.	Categorização das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem em relação ao plano de ensino do professor e à entrevista. Estudo contrastivo do plano de ensino e da entrevista.	Almeida Filho,1997. Amadeu-Sabino, 1994. Larsen-Freeman, 1987; 1993. Tudor, 2001.
Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem manifestam-se na prática de sala de aula do professor?	Gravações de aula em áudio e vídeo. Observações em sala de aula. Diários da pesquisadora.	Levantamento de asserções a partir das aulas gravadas audiovisualmente e confirmação destas com outros instrumentos de coleta de dados considerados dados secundários: diários da pesquisadora e notas de campo.	Almeida Filho, 1993; 1997. Amadeu-Sabino, 1999. Bizón, 1994. Breen e Candlin, 1980. Brown,1994. Canale e Swain, 1980. Hymes, 1972. Larsen-Freeman, 1993. Nunan, 1989. Roberts,1982. Tudor, 2001.

(Quadro 5: procedimentos de análise de dados)

No capítulo seguinte, trago a análise e a discussão dos dados.

## ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, realizo a análise e discussão dos dados e respondo, assim, à pergunta de pesquisa mencionada no capítulo da introdução, a qual diz respeito à interação entre as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que caracterizam a abordagem de ensinar do professor e o contexto de sala de aula.

### 3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM NO DISCURSO DO PROFESSOR

A análise do plano de ensino do professor evidenciou a preocupação de que o ensino ocorra de maneira contextualizada e de modo a fazer sentido para o aluno. Esta questão pôde ser identificada por meio das seguintes afirmações encontradas no plano de ensino do professor:

- a- Despertar o interesse dos alunos através de temas inseridos a sua volta.**
- b- Trabalhar a construção do significado contextualmente.**
- c- Usar a língua em situações reais de comunicação.**
- d- Trabalhar com o ensino da língua em um contexto que tenha relevância para o sujeito-aluno.**

Ainda com o intuito de aproximar o estudo da língua da realidade dos alunos, de modo que eles percebam a utilidade deste estudo, propõe-se alguns projetos como a realização de uma “Feira de Línguas”, na qual os alunos montariam barracas para cada idioma com curiosidades, vocabulários, mapas de países, comidas e vestimentas típicas e a produção escrita em forma de foto novela com a exposição em murais.



Percebe-se, assim, a preocupação por um ensino que esteja centrado no aluno, apresentando-lhe a língua de maneira autêntica e realizando um trabalho com assuntos que lhes sejam de real interesse.

Nesse sentido, a proposta de ensino do professor insere-se na perspectiva comunicativa. Larsen-Freeman (1993: 3) destaca como uma das características da abordagem comunicativa que o processo de aprendizado da língua *é melhor alcançado quando os alunos usam a língua de maneira pessoal e significativa*.

Um outro ponto a ser destacado é que o professor colocou como objetivo específico de seu ensino o trabalho com a fala, escrita, leitura e escuta. Percebe-se, assim, que ele propõe um tipo de ensino que trabalhe com as quatro habilidades.

Uma segunda preocupação seria a de fazer com que os alunos percebam a língua como interação, meio de expressão individual e como algo que mostre a visão de mundo, ou seja, um veículo que transmite a cultura e a ideologia de um povo. Esta preocupação pôde ser identificada por meio das seguintes propostas presentes no plano de ensino do professor:

- a- Fazer com que o aluno se envolva com o tema e exponha suas idéias e opiniões.**
- b- Considerar a linguagem como produto da interação social entre os falantes.**
- c- Construir o discurso dentro de um contexto bem definido e com intenções específicas: explicitar, o mais claro possível, sua maneira de enxergar o mundo.**

Desta maneira, podemos verificar que o tipo de ensino que o professor propõe apresenta a linguagem como um veículo por meio do qual os alunos vão interagir, ou seja, vão se comunicar, além de a utilizarem como um instrumento para o posicionamento frente à realidade, já que é por meio da língua que vão expor suas idéias e opiniões. Percebe-se também o intuito de fazer com que, por meio da linguagem, os alunos explicitem o modo como vêem o mundo.

Nesse sentido, as concepções do professor acerca da linguagem relacionam-se à abordagem comunicativa, conforme proposto por Tudor (2001). Para o autor em uma perspectiva comunicativa, a língua é vista como meio de expressão individual, no sentido em que expressa as emoções e aspirações de um indivíduo e também como um veículo de transmissão da cultura e ideologia de um povo.

Assim, as concepções de linguagem verificadas no plano de ensino do professor vão ao encontro de algumas das concepções sobre língua, linguagem e LE apontadas por Almeida Filho (1997: 24):

- manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas)
- construção de cultura repositório

Fica claro, deste modo, que a percepção do professor acerca do que seja a linguagem afasta-se bastante daquela que seria encontrada em uma perspectiva tradicional de ensino. Em nenhum momento, o professor apresenta a proposta de que a linguagem seja utilizada com a finalidade de se produzirem orações “gramaticalmente” corretas, ou seja, percebida como “formas fixas num sistema governado por regras”.

Encontra-se também uma certa preocupação em relação ao privilégio do sentido em detrimento da forma na seguinte proposta:

- a- Fazer com que o aluno se sinta motivado a usar seus conhecimentos da língua-alvo sem se preocupar em construir um discurso “perfeito” dentro das normas cultas da língua em questão.**

Vê-se aqui que o erro é destituído de uma visão negativa e, ao contrário, é percebido como algo normal dentro do processo, sendo que o que é valorizado é o sucesso na comunicação da mensagem. Assim, diferentemente do que acontece em uma abordagem tradicional, o professor propõe como foco de seu ensino a comunicação ao invés da estrutura

lingüística, o que seria, de acordo com sua visão, uma maneira de motivar os alunos à aprendizagem.

Dessa forma, a proposta do professor vai ao encontro daquilo que Almeida Filho (op.cit) coloca como objetivo primeiro da abordagem comunicativa: o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

A quarta preocupação seria a de associar o ensino a uma questão política, no sentido em que tenha uma preocupação em desenvolver o indivíduo crítico e reflexivo e também contribua para a construção da identidade do aluno-sujeito, bem como para a sua formação educacional. Tal preocupação pôde ser verificada por meio das seguintes propostas:

- a- Contribuir para o desenvolvimento cultural do indivíduo através da ampliação de seu conhecimento de mundo e do contraste entre o conhecido e o novo, proporcionando a reflexão sobre diferenças e preconceitos.**
- b- Desenvolver o pensamento crítico, permitindo-lhe avaliar sua própria cultura e a cultura estrangeira.**
- c- Contribuir para a construção da identidade do aluno ao ser confrontado com elementos estrangeiros.**
- d- Contribuir para a formação educacional do indivíduo sob o ponto de vista escolar.**
- e- Instigar a reflexão sobre o funcionamento das línguas materna e estrangeira.**
- f- Trabalhar com a literatura estrangeira como forma de democratização e com o intuito de fornecer aos alunos uma visão mais abrangente de parte do patrimônio cultural da humanidade permitindo, ao mesmo tempo, o contato com o jogo de linguagens realizado pela literatura, instigando uma reflexão acerca das relações de linguagens existentes em nossa vida.**

Percebe-se, assim, que o professor propõe um ensino que, por meio do contraste entre as línguas, entre as culturas e entre o “conhecido” e o “novo”, amplie o conhecimento de mundo dos alunos e os desenvolva enquanto sujeitos críticos e reflexivos, capazes de se constituir frente ao “outro” e capazes de se posicionar frente à realidade vivenciada.

O ensino é visto, então, como uma atividade que instiga os alunos a pensarem e a transformarem-se e, diferentemente de uma abordagem tradicional, não se limita ao ensino de estruturas lingüísticas.

Em relação ao trabalho com a literatura, o professor comenta, em seu plano de aula, que esse tem por objetivo a democratização do ensino, já que nos contextos de ensino fundamental e médio há pouco ou nenhum espaço para o trabalho com a literatura inglesa, o que faz com que os alunos sejam privados do “patrimônio literário universal”.

Nesse sentido, poderíamos dizer que o entendimento do professor acerca do que seja ensinar está de acordo com as seguintes concepções sugeridas por Almeida Filho (1997: 23):

- pensar e fazer pensar;
- oferecer possibilidades de transformação;
- emancipar;
- trocar, intercambiar, negociar;
- perturbar (se)

Como consequência, as propostas do professor inserem-se na perspectiva crítica da abordagem comunicativa. Conforme Bizón (1999), a tendência crítica da A.C. promove o ensino e a aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico.

Uma outra preocupação que também se faz presente é em relação à avaliação. Por meio do estudo do plano de ensino do professor, pôde-se verificar a opção por uma avaliação investigativa e diagnóstica, ou seja, uma avaliação que vise o processo e não o produto. Uma avaliação que esteja centralizada nas estratégias e postura dos alunos no processo de construção de seu discurso em língua inglesa. A opção por tal tipo de avaliação foi verificada por meio dos seguintes tópicos a serem considerados no momento da avaliação:

- a- assiduidade**
- b- esforço**
- c- comportamento**
- d- trabalhos**
- e- pesquisas.**

Além disso, propõe-se uma recuperação paralela e contínua ao longo do processo com o replanejamento de atividades após cada tópico. Percebe-se, assim, que diferentemente de uma visão tradicional de ensino em que apenas o produto final é avaliado (o que geralmente se dá por meio de uma prova), o professor propõe uma avaliação que considere todos os momentos que são importantes para a aprendizagem, além de valorizar também a postura do aluno frente a esse processo.

Com o intuito ainda de verificar quais as concepções do professor acerca do que seja linguagem e como se dá o processo de ensino e aprendizagem, apresento, a seguir, a análise de uma entrevista realizada com o professor, cujas perguntas foram direcionadas em relação às concepções já mencionadas. Para tal, foi realizada uma categorização acerca das concepções verificadas.

#### 1º Categoria: Linguagem

Por meio do discurso do professor, pôde-se verificar que a linguagem é percebida como:

- 1. Maneira pela qual o indivíduo se expressa**
- 2. Modo pelo qual o indivíduo se comunica, ou seja, se relaciona com o outro.**

A seguir, trago alguns excertos da entrevista, nos quais fica evidente a concepção mencionada:

**1-(...) eu entendo linguagem como...a maneira/a maneira como o ser humano vai...se  
2- expressar...vai tentar se comunicar vai tentar se relacionar com o outro(...).  
(exemplo 1)**

**1- (...) a linguagem vai ser importante pra dinâmica...da:...das relações humanas.  
(exemplo 2)**

Por meio dos excertos acima mencionados, pode-se perceber que o professor valoriza a linguagem enquanto comunicação servindo não apenas a propósitos de expressão individual, mas também como uma ferramenta para a “dinâmica” das relações entre os indivíduos. Assim, é por meio da linguagem que uma pessoa emite suas idéias, suas opiniões, ou seja, constitui-se enquanto indivíduo, além de interagir com os outros. Nesse sentido, encontra-se aqui uma visão interacional de linguagem.

2º categoria: Ensinar

Ensinar é percebido como um processo em que é necessário:

- 1. Criar ambiente de aprendizagem direcionado.**
- 2. Utilizar temas que reflitam as necessidades dos alunos.**
- 3. Deixar os alunos criarem suas próprias hipóteses.**

Para uma melhor discussão acerca das concepções do professor sobre o que seja ensinar, apresento alguns excertos da entrevista que focalizam tais questões:

**1-(...) ensinar...eu acho que é:é:...criar/criar ambiente de aprendizagem... direcionado...  
2- orientado (...).  
(exemplo 1)**

Percebe-se no trecho apresentado a importância da questão do direcionamento dado pelo professor em sala de aula. Assim, para que o ensino ocorra é necessário que o professor direcione os alunos para que eles saibam aproveitar o ambiente de aprendizagem e, assim, aprendam. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de que o professor atue como um mediador do processo.

Faz-se necessária também a realização de um trabalho que seja relevante para os alunos, conforme o excerto a seguir:

- 1-(...) fazer com que eles sintam necessidade daquilo que estão aprendendo...introduz  
2- um tema...introduz um assunto...e vamos lá(...).  
(exemplo 2)**

No trecho acima, o professor está dando sua opinião acerca de como a língua estrangeira deva ser ensinada. Pode-se perceber a questão de que o ensino deve focalizar o aluno, ou seja, aproximar-se da sua realidade de modo a atender a seus interesses. Na visão do professor, isso faria com que o aluno sentisse necessidade daquilo que está aprendendo e se sentisse motivado, então, para o estudo da língua estrangeira.

Outro fator que contribui para o ensino seria a construção de hipóteses, conforme comentado pelo professor no excerto a seguir:

- 1- (...) eu tento...deixá-los...criar as hipóteses deles  
(exemplo 3)**

Por meio da construção de hipótese por parte dos alunos, o ensino pode ser percebido como construção de conhecimento. Com isso privilegia-se um tipo de estudo indutivo. Assim, o estudo das concepções sobre o que seja ensinar mostra-nos que o professor privilegia o ensino enquanto construção de conhecimento e como algo que seja relevante aos alunos, apontando também para a necessidade de um certo direcionamento para que o ensino ocorra.

3º Categoria: Aprender

Aprender é percebido como:

- 1. Construir conhecimento**
- 2. Desenvolver autonomia**

Tais concepções podem ser verificadas por meio dos excertos a seguir:

**1- (...) a aprendizagem vai ser... eu acho que é/é: você construir um... construir um  
2-conhecimento(...) existem coisas que foram...preparadas e direcionadas para aquilo  
3-então ele tem que aproveitar aquilo e...e/e construir um raciocínio dele (...).  
(exemplo 1)**

Fica claro, assim, que a aprendizagem é associada à construção do conhecimento por parte do aluno. Tal entendimento contrasta com uma visão tradicional que sugere a aprendizagem como memorização e retenção de um conhecimento pronto e acabado que é “transmitido” ao aprendiz. Como consequência, o aluno deve assumir um papel ativo na aprendizagem de línguas, conforme relatos do professor:

**1- (...) para você aprender...você tem que... pelo menos um/um pouquinho...eles têm que  
2-estudar fora de sala (...)  
(exemplo 2)**

**1-(...) então eu acho que aprender língua estrangeira...exige um esforço MAIOR do que  
2-as outras disciplinas esse esforço de você tá tentando buscar alguma coisa fora de sala  
3-de aula(...).  
(exemplo 3)**

Por meio desses trechos, percebe-se a aprendizagem não somente como a construção de conhecimento, mas também como a colaboração do aluno, ou seja, a realização de um certo esforço para que tal construção seja possível. Assim, a aprendizagem é, em grande parte, responsabilidade do aluno, estando, por isso, relacionada ao crescimento da autonomia do aprendiz.

Pode-se dizer, dessa maneira, que a percepção do professor acerca do que seja aprender, relaciona-se às seguintes concepções apresentadas por Almeida Filho (1997: 23):

- construir com o professor e colegas;
- transformar-se;
- envolver-se (e envolver)



4º Categoria: Papel do Professor

O papel do professor seria o de:

1. **Criar ambiente de aprendizagem**
2. **Desenvolver habilidades nos alunos**
3. **Dar tudo de si para que os alunos aprendam algo**
4. **Formar cidadãos**
5. **Despertar consciência**
6. **Lidar com ética e pluralidade cultural**

A seguir, apresento alguns excertos que ilustram as concepções verificadas acerca do papel do professor:

**1- (...) eu tenho que...criar um ambiente de aprendizagem eu tenho que...éh:...dar tudo de  
2-mim pra fazer com que... eles...produzam alguma coisa algum conhecimento para  
3-que eles aprendam...eu tenho que lidar com habilidades...com habilidades eu tenho  
4-que tentar desenvolver habilidades ne/neles (...) tentar encaminhá-los pra/prá ser  
5-cidadãos (...).  
(exemplo 1)**

**1- (...) você tem que tá despertando consciência...ambiental...você tem que tá lidando com  
2-saúde também (...) eu tenho...a responsabilidade de para com isso com sexualidade com  
3-com orientação sexual...eu tenho que saber lidar...ah:...com pluralidade cultural...com  
4-todo esse tipo de/com ética (...).  
(exemplo 2)**

Percebe-se, assim, que o papel do professor não se limita a um orientador, no sentido de direcionar os alunos e ajudá-los no desenvolvimento das habilidades, mas o professor também é dotado de um papel político e social na medida em que não somente deve levar o aluno a aprender uma língua, mas também deve formá-lo enquanto cidadão, despertando consciência e criticidade.

5º Categoria: Papel do aluno

O papel do aluno seria o de:

- 1. Tentar criar sentido na língua estrangeira**
- 2. Buscar sua própria aprendizagem**

A seguir, trago alguns excertos que ilustram as concepções acima apresentadas:

**1- (...) um aluno de língua estrangeira não pode ter essa postura a meu ver não pode ter  
2- essa postura de maneira alguma...só ficar esperando que se venha tudo pra mim (...).  
(exemplo 1)**

**1- (...) o papel do aluno na sala de aula de língua estrangeira...eu acho que ele tem que  
2-fazer um esforço...pra...pra tentar...dá sentido também pra aquilo(...)o aluno de lín/ de  
3-língua estrangeira na sala de aula ele tem que se esforçar um pouco em...tentar criar  
4-sentido pra aquilo...pra vida dele também(...).  
(exemplo 2)**

Percebe-se, assim, que, diferentemente de uma visão tradicional de ensino em que o aluno é percebido como um ser passivo, aqui o aluno é visto como um sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem e que, como tal, deve tentar estabelecer relações a fim de que o estudo da língua estrangeira seja algo que lhe faça sentido.

Larsen-Freeman (1993) ressalta que, em uma perspectiva comunicativa, os alunos são incentivados a pensar sobre sua própria aprendizagem para que possam participar do processo de negociação. Como consequência, assumem um papel mais ativo se comparado à abordagem tradicional.

Assim, o professor percebe os alunos como indivíduos que devem ocupar um papel mais central na sala de aula, sendo responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

6º Categoria: O professor eficiente

O professor eficiente é percebido como aquele que:

**1. Desperta nos alunos a vontade de querer aprender uma língua estrangeira.**

Trago, a seguir, um excerto em que tal concepção pode ser verificada:

- 1-(...) eu me/me sentiria competente/eficiente se eu...se eu conseguisse...despertar neles**  
**2- a...no caso específico dos meus alunos...seria despertar neles a vontade de querer**  
**3- aprender uma língua estrangeira(...).**  
**(exemplo 1)**

Assim, a eficiência estaria relacionada à questão de motivar os alunos, fazer com que eles se sintam interessados pelo estudo da língua, já que, no caso do contexto em questão, os alunos não percebem o estudo da língua estrangeira como algo significativo pela própria realidade de vida da qual fazem parte. Tal questão será melhor discutida no momento em que analiso os fatores contextuais que intervêm na prática do professor.

7º Categoria: Fatores relevantes na Aprendizagem da Língua

De acordo com o professor, os principais fatores a serem considerados na aprendizagem de uma língua estrangeira seriam:

- 1. Motivação**
- 2. Atividades interessantes que maquiem o aprendizado da língua como uma “aula”**
- 3. Muito esforço dos alunos fora da sala de aula**
- 4. Presença de um bom professor**
- 5. O material e a interação entre os alunos**

A preocupação com tais fatores é melhor ilustrada nos excertos a seguir, em que o professor responde à seguinte pergunta: Quais são os principais fatores na aprendizagem de uma língua estrangeira?

**1-motivação...ah:...acho que...eu acho que tentar fazer com que a coisa seja menos  
 2-dolorosa possível...dentro da...aula(...) a gente pode às vezes maquiá fazer com que a  
 3-coisa não se pareça... como uma aula...tradicional (...) o material que é trazido pra  
 4-aula...a interação entre eles a/a liberdade deles poderem... éh:...discutir o que eles  
 5-quiserem.  
 (exemplo 1)**

Pode-se perceber que, na visão do professor, um fator importante para a aprendizagem da língua é a motivação, sendo que, para que essa seja alcançada é necessário que o professor traga para a sala um tipo de material que difira daquele apresentado em uma aula tradicional. O professor também afirma que a interação entre os alunos contribui para o aprendizado da língua.

Conforme Larsen-Freeman (1993), para que os alunos se comuniquem na língua estrangeira, oportunidades de interação entre o professor e os alunos e, especialmente, entre os alunos devem ser promovidas.

Além disso, no excerto a seguir, o professor cita outros fatores importantes na aprendizagem da língua estrangeira quando responde à questão de como a língua estrangeira deve ser aprendida:

**1-(...)atividades interessantes...um bom professor...e com muito estudo...muito estudo  
 2-fora da sala de aula(...).  
 (exemplo 2)**

Verifica-se aqui, mais uma vez, a importância que o professor atribui ao uso de atividades que motivem os alunos e também a importância que atribui ao esforço do aluno fora da sala de aula.

8º Categoria: Avaliar

Avaliar é percebido como:

1. **Preocupar-se com o processo**
2. **Respeitar o ritmo dos alunos**
3. **Preocupar-se não somente com a esfera do lingüístico, mas também com aquilo que diz respeito ao desempenho do aluno enquanto cidadão.**

As concepções relacionadas à questão da avaliação são ilustradas no excerto a seguir:

**1-(...) eu penso em... aquele que está caminhando... ele está no S (satisfatório) ele está  
 2-satisfatório aquele que che/que tá chegando lá...que tá próximo de chegar lá ou chegou  
 3-lá é o PS (plenamente satisfatório)... aquele que ainda... não acordou pra vida...ele  
 4-ainda tá lá no NS (não satisfatório)...então ... aquele que tá no S no satisfatório não é  
 5-que ele atingiu o mínimo...é que ele tá... caminhando sinto que o ritmo dele é outro e  
 6-ele tá caminhando(...).  
 (exemplo 1)**

Vê-se, assim, que o professor atribui importância ao fato de que o ritmo do aluno seja respeitado durante a avaliação e de que seu desenvolvimento dentro do processo seja considerado. A avaliação também diz respeito ao desenvolvimento do aluno como cidadão, conforme o excerto que segue:

**1-e sem falar que ainda na avaliação eu tenho que tá pensando que eu tô formando o  
 2-cidadão...então eu posso ter um aluno que tenha um/um desempenho lingüístico  
 3-fantástico..mas que tenha atitudes ah:...mas que...já/joga papel...de bala no chão(...).  
 (exemplo 2)**

Percebe-se, assim, que, na visão do professor, a avaliação não fica restrita somente à esfera do lingüístico. É uma avaliação contínua em todos os sentidos. Avalia-se o desenvolvimento lingüístico do aluno, seu posicionamento em relação a tal processo e o seu comportamento enquanto sujeito dentro de uma sociedade.

9º Categoria: Sala de aula

A sala de aula é percebida como:

1. Espaço onde os alunos têm que se sentir à vontade.
2. Ambiente de aprendizagem.
3. Ponto de partida para o trabalho do professor.
4. Dinâmica social complexa.

A seguir, trago alguns excertos que ilustram as concepções do professor acerca da sala de aula:

**1-(...)a sala de aula...é o lugar onde...é o espaço onde eles... têm que se sentir bem à 2-vontade...mas também...éh:...eles tem que saber que eles tão ali...numa escola...com 3-com função...de aprender...eles tem que se sentir à vontade...pra poder questionar... 4-pra poder dizer o que quiser...pra agir da maneira como eles quiserem mas eles não 5-podem se esquecer que eles tão ali pra...pra aprender(..).**

**(exemplo 1)**

Vê-se, assim, que a sala de aula é percebida como um ambiente no qual os alunos interagem uns com os outros e devem ter, portanto, a liberdade de ação e de expressão, visão essa que difere em grande parte de uma visão tradicional em que o professor direciona tudo o que acontece. Na visão do professor, essa liberdade deve ser combinada ao fato de a classe ser um ambiente de aprendizagem. A sala de aula também é caracterizada como um ambiente complexo que se apresenta como ponto de partida para o trabalho do professor, conforme os excertos a seguir:

**1-(...)tem a estória que cada um traz...eu tenho a...o que eu tenho que trabalhar com 2-cada um...os problemas de relacionamento entre ele(...).**

**(exemplo 2)**

**1-(...)tem que aproveitar tudo o que acontece lá...a gente tem que tentar aproveitar pra 2-...pra incluir na nossa aula e fazer com que aquilo tenha um fim...didático(...).**

**(exemplo 3)**

A sala de aula é percebida como um ambiente complexo pelo fato de apresentar alunos que trazem diferentes “estórias”, diferentes problemas, sendo que tudo isso deve servir como material para o trabalho do professor. Assim, na visão do professor, a realidade desse contexto escolar deve servir como ponto de partida para a sua prática.

A visão que o professor apresenta acerca da sala de aula vai ao encontro de uma perspectiva comunicativa, já que Tudor (2001) comenta que, sob tal perspectiva, esta é percebida como um contexto social que apresenta um rico potencial comunicativo.

O estudo da entrevista realizada com o professor e de seu plano de ensino fez com que eu pudesse verificar uma consonância em seu discurso, já que as propostas apresentadas no planejamento vão ao encontro das idéias expressas na entrevista.

A seguir, trago um quadro que ilustra e compara as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem verificadas no planejamento do professor e em sua entrevista:

<b>Concepções</b>	<b>Estudo do planejamento</b>	<b>Entrevista realizada com o professor</b>
<b>Linguagem</b>	Forma de interação, meio de expressão, veículo de transmissão da cultura e ideologia de um povo.	Maneira pela qual o indivíduo se expressa e se relaciona com o outro.
<b>Ensinar</b>	Deve ocorrer de maneira contextualizada e de modo a fazer sentido para o aluno. Deve contribuir para a construção da identidade do aluno-sujeito, assim como para sua formação educacional.	Criar ambiente de aprendizagem direcionado. Utilizar-se de temas que reflitam as necessidades dos alunos. Deixar os alunos criarem suas próprias hipóteses. Formar o aluno enquanto cidadão. Desenvolver as quatro habilidades comunicativas.
<b>Aprender</b>	Engajar-se na construção do significado. Tornar-se um sujeito crítico e reflexivo.	Tentativa do aluno em estabelecer relações com a língua estrangeira. Sinônimo de desenvolvimento da autonomia.

(Quadro 6: concepções de linguagem, ensino e aprendizagem no discurso)

Deste modo, pode-se concluir que o professor propõe um ensino comunicativo que tem por objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades.

Norteando tal tipo de ensino, verificou-se a concepção de linguagem como sinônimo de interação social, sendo que a língua seria não somente um meio de expressão individual, mas também a expressão da cultura e ideologia de um povo. Assim, o discurso do professor privilegia uma visão interacional de linguagem.



Ensinar pôde ser percebido como um direcionamento a ser dado aos alunos para que estes consigam estabelecer relações entre a língua estrangeira e sua própria vida. Além disso, o ensino foi visto não apenas como um meio de promover o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, mas também como uma maneira de formar o aluno enquanto cidadão, como sujeito crítico e reflexivo, além de servir como forma de emancipação social.

Aprender foi visto como a tentativa do aluno de estabelecer relações entre a língua estrangeira e sua vida. Nesse processo, o aluno exerce um papel muito importante, já que é o seu esforço que possibilita que a construção do conhecimento ocorra. Assim, a aprendizagem foi relacionada ao desenvolvimento de uma certa autonomia.

Dessa maneira, por meio do mapeamento das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem expressas no discurso do professor acabo por responder à primeira sub pergunta de pesquisa mencionada no capítulo da Introdução (Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, expressas no discurso e no planejamento do professor, norteiam a sua prática de sala de aula?). Na próxima seção, passo à análise e à discussão das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem verificadas na prática de sala de aula do professor.

## **3.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM VERIFICADAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR**

Apresento os resultados do estudo acerca das concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que nortearam a prática do professor em sala de aula. Para tal, utilizei como dados primários as interações que ocorreram em sala, as quais foram registradas por gravações audiovisuais, além de notas de campo e diários reflexivos da pesquisadora.

A análise foi realizada da seguinte maneira: por meio das notas de campo registradas durante as observações das aulas, pude confeccionar diários reflexivos, os quais foram categorizados e me permitiram, então, mapear e, posteriormente, transcrever momentos das aulas assistidas que melhor refletiam as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem subjacentes à prática do professor.

### **3.2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

Nas aulas observadas, a linguagem pôde ser percebida enquanto veículo de comunicação autêntica, veículo de transmissão da cultura e ideologia de um povo e veículo de conscientização. Diferentemente, no entanto, das concepções de linguagem que se inserem dentro de uma perspectiva comunicativa, a linguagem foi também percebida como formas fixas num sistema governado por regras.

### 3.2.1.1 A LINGUAGEM ENQUANTO VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO AUTÊNTICA

Em vários momentos das aulas assistidas, a linguagem pôde ser percebida como veículo de comunicação autêntica no sentido em que era utilizada para propósitos comunicativos reais, ou seja, servia a interações naturais nas quais os falantes relatavam uma informação autêntica, interagiam em situações reais e expressavam suas idéias, sentimentos e emoções.

No trecho abaixo, trago o momento de uma aula em que os alunos deveriam relatar para a sala algumas informações pessoais descobertas por meio de uma atividade de entrevistas com pessoas do contexto escolar (extra-classe):

- (1) P: vamos ouvir primeiro o L e depois a gente (?) o M  
 (2) A1: She works is a teacher...she lives in Uchoa...São Paulo...is married  
 (3) sim yes...she comes from in...São José do Rio Preto...lives/lives with  
 (4) husband.  
 (Excerto 1: aula do dia 4 de Abril)

O excerto transcrito acima nos mostra nas linhas 2, 3 e 4 o aluno L relatando informações pessoais descobertas acerca de uma professora entrevistada. Podemos perceber, assim, que a linguagem foi utilizada de modo a servir a um propósito comunicativo autêntico, que, no caso, seria o relato de uma informação verdadeira, o que também pode ser observado no excerto que segue:

- (1) A1: professor agora sou eu  
 (2) A2: eu  
 (3) P: (incompreensível)  
 (4) A2: she can't drive a (incompreensível)  
 (5) P: ski  
 (6) A3: professor  
 (7) A2: she can't speak Italian...she...can...a cook  
 (8) P: she can cook  
 (9) A2: she can/can't play tennis

(Excerto 2 - aula do dia 19 de Setembro)

No excerto acima, presenciamos o momento em que, após uma atividade de entrevista em duplas, um aluno relata para a classe as informações descobertas acerca das capacidades e habilidades de seu parceiro. Vê-se o relato de uma informação nova e verdadeira.

Dessa maneira, podemos dizer que a concepção de linguagem aqui verificada vai ao encontro da fala de Almeida Filho (1993: 36), o qual assevera que:

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

Assim, nesses momentos, a linguagem não é utilizada de modo a forjar ou simular uma situação. Verifica-se aqui a linguagem enquanto veículo de expressão individual, como algo significativo para os alunos. Eles utilizam-se da linguagem para falarem de si mesmos, de suas realidades, de suas descobertas.

Gostaria de trazer um trecho de meu diário, o qual vem corroborar a afirmação de que a linguagem é percebida como um veículo de comunicação autêntica:

**1-depois do filme, os alunos se dirigiram para o pátio da escola onde foi realizado o chá (...) essa  
2-atividade foi bastante motivadora para os alunos, pois, apesar de não terem falado só em inglês,  
3-o vocabulário a respeito dos alimentos que estavam na mesa foi bastante utilizado (...) além  
4-disso, a atividade fez com que os alunos vivenciassem algo que tinha sido trabalhado em sala, ou  
5-seja, a atividade aproximou o conteúdo da realidade dos alunos, mostrando-lhes a relevância do  
6-léxico que estava sendo trabalhado.**

(Excerto 3: diário da pesquisadora, 8 de Agosto)

Nesse excerto, encontramos uma atividade em que, após a discussão acerca do chá britânico, o professor propõe aos alunos que vivenciem tal situação. Conforme discutido no

diário, nas linhas 4, 5 e 6, penso que a atividade propiciou aos alunos o uso da linguagem em uma situação real de comunicação, fazendo com que percebessem a relevância da língua.

A esse respeito, Brown (1994) afirma que a A.C. tem como objetivo a criação de oportunidades para uma interação genuína em sala de aula.

Podemos dizer, então, que, nos excertos apresentados, a linguagem é utilizada de maneira a possibilitar a participação dos alunos em interações significativas, além de ser um instrumento por meio do qual os alunos vão construir suas identidades, ou seja, vão se posicionar expressando suas idéias, opiniões e sentimentos.

### **3.2.1.2 A LINGUAGEM ENQUANTO FORMAS FIXAS NUM SISTEMA GOVERNADO POR REGRAS**

Embora a linguagem seja predominantemente utilizada nas aulas do professor como veículo de comunicação autêntica, foi recorrente em vários momentos o fato de a linguagem se apresentar como formas fixas, como um sistema abstrato a ser analisado. Tal questão será melhor discutida e justificada no momento em que analiso os fatores contextuais intervenientes na prática do professor.

O seguinte excerto de sala de aula confirma tais afirmações:

- (1)P: pessoal isso que vocês receberam no estêncil é uma tarefa para a
  - (2) próxima aula...vocês já sabem até o que é né
  - (3)A1: sei
  - (4)P: é um exercício de horas...vocês já podem colocar no caderno pra não
  - (5) perder a tarefa...para não falar que não copiou a tarefa...então já cola
  - (6) (...) é você vai escrever como é que fala essas horas em inglês aí.
- (Excerto 4: aula do dia 16 de Maio)

O excerto acima retrata um exercício de tarefa de casa proposto pelo professor. Nesse exercício podemos perceber que o objetivo do professor era trabalhar com as horas. No entanto, ao invés de realizar um trabalho contextualizado que aproximasse o conteúdo discutido à realidade dos alunos, o exercício propôs uma ênfase na estrutura lingüística quando, na linha 6, o professor pede aos alunos para que escrevam por extenso o equivalente à representação numérica das horas. A linguagem foi percebida como uma estrutura que deve ser dividida em blocos, os quais devem ser, então, analisados separadamente.

Assim, nesses momentos encontramos uma concepção estrutural de linguagem, já que conforme Tudor (2001), dentro de uma perspectiva gramatical há o entendimento de que a língua deve ser analisada e dividida em pequenas unidades para que a aprendizagem ocorra. Tal fato também pôde ser percebido no excerto a seguir:

- (1)P: oh: como é que vai ser essa atividade que vocês vão fazer...eu quero que  
 (2) vocês...façam uma pergunta...normalmente vocês vão ter que negar oh:  
 (3) eu tô perguntando aqui...is she dancing...ela tá dançando  
 (4)A1: no  
 (5)P: no she isn't...o que que ela tá fazendo?  
 (6)A2: (plantando coco)  
 (7)P: no... she is planting a tree...cada desenhinho vai ter uma pergunta que  
 (8) vocês vão negar e dizer o que que a pessoa tá fazendo  
 (Excerto 5: aula do dia 13 de Junho)

Nesse trecho, percebemos mais uma vez a focalização nas estruturas lingüísticas, que no caso seria o presente contínuo. A atividade focaliza a forma e tem como objetivo central a reprodução de um pequeno diálogo, o que se dá por meio de uma pergunta que deve conter a estrutura já mencionada e de uma resposta para tal pergunta.

Como consequência, os alunos não têm liberdade de utilização da linguagem, já que, por caracterizar-se como uma atividade controlada e centrada na prática lingüística, o exercício impede qualquer forma de inovação ou de manifestação por parte dos alunos.

O fato de os alunos já saberem a resposta para as perguntas, leva-nos a afirmar que a linguagem, ao invés de ser vista como um veículo de comunicação autêntica, é utilizada de modo a forjar uma situação.

A concepção de linguagem aqui verificada equivale, assim, a algumas das concepções apresentadas por Almeida Filho (1997:24):

- criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais e apropriadas);
- formas (sinais; signos) num sistema (gramatical) governado por regras

Gostaria, entretanto, de ressaltar que a diferenciação que foi realizada neste trabalho entre “linguagem enquanto veículo de comunicação autêntica” versus “linguagem enquanto formas fixas num sistema governado por regras” não teve o intuito de desmerecer o trabalho com as estruturas lingüísticas, já que acredito que o trabalho com a gramática é algo importante e deve integrar as aulas de línguas.

Conforme já comentado no capítulo do arcabouço teórico, quando discutia acerca da A.C., seria utópico pensar que a análise de estruturas e a utilização de atividades que têm o foco na forma não sejam importantes para a aprendizagem. A meu ver, esses exercícios são relevantes para o processo de fixação do conhecimento novo e têm um importante papel como ferramentas para o uso da língua.

Assim, não defino os momentos das aulas aqui discutidos como característicos de uma abordagem tradicional (já que situações em que ocorre a análise das formas lingüísticas são plenamente admitidas em uma perspectiva comunicativa), mas como espaços em que prevaleceu uma concepção estrutural de linguagem.

Uma outra questão é que a concepção de linguagem enquanto sistema abstrato se fez bastante recorrente nas tarefas de casa designadas pelo professor, algo que também será explicado posteriormente.

### 3.2.1.3 A LINGUAGEM ENQUANTO VEÍCULO DE EXPRESSÃO DA CULTURA E IDEOLOGIA DE UM POVO

Nas aulas assistidas, foi recorrente também o fato de a linguagem se apresentar como um veículo por meio do qual os alunos poderiam construir sua identidade no confronto com “o outro” e poderiam adquirir conhecimentos culturais conforme podemos notar nos trechos de aula a seguir:

- (1)P: na Roma antiga...bem antigamente...os dias da semana eram dias...de  
 (2) deuses...de deuses romanos...e a segunda feira era o dia do deus da lua  
 (3) tanto é que como é segunda feira em espanhol?  
 (4)A1: lunes  
 (5)P: lunes lua...e aí em inglês como é que eles fizeram como é que vai ser lua  
 (6) em inglês...é moon.. então a segunda feira virou  
 (7)A2: moon  
 (8)P: Monday...dia da lua  
 (Excerto 6: aula do dia 4 de Abril)

No excerto acima o professor traz uma explicação etimológica ligada à mitologia para justificar o nome dos dias da semana. Vê-se, assim, que a linguagem é usada para que os alunos consigam ver o mundo sob uma perspectiva diferente.

Assim, ela é entendida como veículo por meio do qual os indivíduos constroem diferentes entendimentos e representações acerca de diversos fatos, expressando, desse modo, a maneira como as pessoas vêem o mundo.

A linguagem é utilizada, então, de maneira significativa, já que acaba por promover um *entendimento intercultural* (LARSEN-FREEMAN, 1993: 3).

Tal concepção de linguagem também é encontrada nas atividades realizadas com a literatura inglesa, conforme relatos no diário de pesquisa:



**1-ao incluir noções de literatura em suas aulas, percebe-se a preocupação de fazer com que o aluno  
2-construa sua identidade a partir do contraste com o outro, ou seja, as informações trazidas pelo  
3-professor fazem com que os alunos aprendam não somente sobre as estruturas da língua em  
4-questão, mas consigam também compreender o modo de ver o mundo desse povo.  
(Excerto 7: diário da pesquisadora, dia 5 de Setembro)**

O excerto acima realiza um comentário acerca da obra Frankstein trabalhada em sala de aula. Assim, conforme comentado no diário, nas linhas 3 e 4, o trabalho com a literatura que é realizado durante o ano letivo (“O médico e o Monstro”, “Frankstein”, “O rouxinol e a Rosa”), tem o objetivo de fazer com que, por meio da linguagem, os alunos se tornem conscientes da cultura e da ideologia alheias.

Para realizar o trabalho com “O médico e o Monstro”, o professor utilizou-se do retro-projetor da escola, por meio do qual foi mostrando aos alunos as figuras de cada página do livro ao mesmo tempo em que relatava a estória.

Em relação ao trabalho da obra “Frankstein”, os alunos assistiram ao filme e no que diz respeito ao conto “O Rouxinol e a Rosa”, o professor entregou a cada aluno uma parte da estória e foi realizada, então, uma leitura com a participação da classe toda.

Após o trabalho com as obras, o professor sempre realizava discussões com os alunos acerca dos temas e das estórias apresentadas, sendo que a última obra trabalhada (“O Rouxinol e a Rosa”) despertou tanto interesse nos alunos a ponto de fazer com que se sentissem motivados para a produção e apresentação de um teatro com base na estória trabalhada em classe.

Gostaria de ressaltar que em nenhum momento foi pedida a leitura dos livros aos alunos devido a fatores como falta de disponibilidade de livros por parte da escola e falta de poder aquisitivo dos alunos para a compra dos livros.

De acordo com o relato acima realizado, encontramos, assim, a linguagem sendo utilizada dentro de uma perspectiva comunicativa. Tudor (op.cit) resalta que o fato de a língua servir como um veículo de transmissão da cultura e ideologia de um povo em uma

perspectiva comunicativa implica a aprendizagem de línguas como o entendimento e a capacidade de interagir com a cultura e a visão de mundo apresentados pelo falante dessa língua.

### **3.2.1.4 A LINGUAGEM ENQUANTO VEÍCULO DE CONSCIENTIZAÇÃO**

Nas aulas observadas, a linguagem pôde ser percebida como veículo de conscientização por dois motivos: pelo fato de ter sido utilizada de modo a promover uma conscientização dos alunos acerca de seu próprio aprendizado e pelo fato de ter servido como veículo de problematização e discussão acerca de questões políticas, morais e éticas, conforme os excertos das aulas observadas:

- (1)P: quais dessas línguas vocês podem falar...vocês conseguem falar?**  
**(2)A1: Português**  
**(3)A2: Espanhol**  
**(4)A1: Espanhol**  
**(5)A3: você consegue falar Espanhol?**  
**(6)A2: eu não sei tudo mas sei**  
**(Excerto 8: aula do dia 12 de Setembro)**

No excerto apresentado, o professor propõe uma atividade em que os alunos têm de discutir a respeito de quais línguas podem falar. Percebe-se, assim, que, nesse exercício, a linguagem funciona como veículo por meio do qual os alunos acabam se questionando e se conscientizando acerca de suas habilidades, de suas possibilidades, ou seja, acerca de seu aprendizado.

Além disso, como dito anteriormente, a linguagem também serve à conscientização num aspecto mais político conforme o excerto a seguir.

- (1)P: vocês se lembram da...da parte que eu passei pra vocês...da primeira aula falando que... a  
 (2) estória do Frankstein...é uma estória sobre ambição(...) o: a parte da ambição qual era a  
 (3) ambição que o capitão tinha?  
 (4)A1: era chegar no norte e descobrir a terra só pra ele  
 (5)P: queria descobrir a/ser o primeiro a chegar no pólo norte não era...queria porque queria...  
 (6) no fim por que que o capitão desiste de chegar no pólo norte?  
 (7)A1: porque ele viu que tem aquela criatura lá se matou  
 (8)P: essa história dessa ambição de querer:...o Vitor Frankstein queria brincar de ser Deus né  
 (9) de dar a vida...pra criatura...tem uma/o ano passado se discutiu bastante isso vocês tão ...  
 (10) lembrados por que se discutiu bastante isso...não tão lembrados de nenhuma estória  
 (11) parecida de alguém querendo dar a vida  
 (12)A1: não  
 (13)P: a outras pessoas...um cientista...o ano passado...o Clone... não lembra do doutor Albieri  
 (14) da novela... o que o doutor Albieri queria...não queria vencer a morte... com/fazer criar  
 (15) outros seres vivos...essa discussão sobre...querer dar a vida fazer o que o doutor Albieri  
 (16) fez...desde de 1918 a Mery Shelley já tinha levantando essa discussão  
 (Excerto 9: aula do dia 12 de Setembro)

Nesse excerto o professor inicia com os alunos uma discussão que os levará à reflexão acerca de um tema presente na obra de Frankstein, que, no caso, é a ambição, a vontade de ser “Deus”. É interessante notar que, para que o professor conscientize os alunos acerca das conseqüências trazidas pela ambição desmedida, ele resgata o mesmo assunto em outros tipos de textos conhecido pelos alunos, que, no caso, seria uma novela que foi apresentada no ano anterior. Assim, ele acaba por criar uma intertextualidade, instigando os alunos à reflexão e à problematização.

Podemos dizer, então, que o professor trabalha com a linguagem de modo que esta desenvolva o senso crítico e reflexivo dos alunos.

### 3.2.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO

Nas aulas observadas, ensinar pôde ser percebido como a centralização da interação na figura do professor, como um auxílio no processo de construção do conhecimento e enquanto meio de despertar consciência nos alunos.

### 3.2.2.1 ENSINAR É CENTRALIZAR A INTERAÇÃO NA FIGURA DO PROFESSOR

Os dados evidenciaram que o professor centraliza as interações na maior parte do tempo. São raras as vezes em que os alunos trabalham em grupos ou em pares. Ao contrário, o professor se encontra sempre na frente da sala de aula conduzindo-a, conforme o excerto a seguir:

- (1)P: pra terminar esse xerox...a gente pode fazer...oral também...vocês vão terminar a última  
 (2) parte ai what can computers do...vamos fazer uma pequena discussão...vocês vão  
 (3) anotando aí...o que que os computa/o que que vocês acham que os computadores  
 (4) conseguem fazer de fato...hoje em dia...vocês respondem yes they can ou no they  
 (5) can't...for example...primeiro...can computers translate(...) yes they can ou no ?  
 (7) they can't  
 (8)sala: yes they can  
 (9)P: hoje os computadores conseguem traduzir as coisas?  
 (10)A1: yes  
 (11)P: hoje...há programas em que você passa o texto  
 (12)A2: e ele vai (incompreensível)  
 (13)P: Aí...é a última parte da folha do lado direito ( o professor indica a uma aluna a  
 (14) localização do exercício)  
 (15)A3: a quatro  
 (16)A4: (incompreensível)  
 (17)P: depois  
 (18)A2: o professor...lá tá escrito computer  
 (19)P: computer...can computer write poetry?  
 (20)A3: digitar...professor?  
 (21)P: write...poetry...os computadores conseguem escrever poesia sozinhos?  
 (22)A2: yes  
 (23)A4: no  
 (Excerto 10: aula do dia 19 de Setembro)

No excerto acima, vemos que o professor propõe uma atividade incitando a discussão acerca do que os computadores podem ou não fazer. Apesar de caracterizar-se como um momento em que os alunos têm oportunidade de se expressarem, tal atividade pode ser associada a uma prática tradicional, já que o foco está na forma, ou seja, no treinamento das respostas “Yes, they can” e “No, they, can't”.

Gostaria de ressaltar que a proposta de uma discussão que é apresentada pelo professor não é realizada, já que ele não abre espaço para que os alunos interajam e discutam entre si, mas, ao contrário, conforme nas linhas 7 e 8, assume o papel de centralizador da interação na medida em que a conduz completamente.

Deste modo, em consonância com uma perspectiva tradicional de ensino, o professor age como controlador das interações e como fonte principal de insumo.

Tal atitude, conforme Amadeu-Sabino (1994), típica de uma abordagem tradicional, faz com que a maioria das interações na sala de aula partam do professor para os alunos. Assim, os alunos têm pouca iniciativa por si mesmos e pouca oportunidade de interagirem entre si.

Esse posicionamento por parte do professor será melhor discutido e justificado no momento em que falo acerca dos fatores contextuais que interagem com a abordagem de ensino do professor.

### **3.2.2.2 ENSINAR É AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Na maioria das aulas assistidas, o professor se posiciona o tempo todo como um mediador no processo de construção do conhecimento auxiliando e facilitando tal processo. Essa facilitação se dá de várias maneiras: por meio de pistas contextuais, gestos e exemplos que fornece aos alunos e também por meio da tradução, conforme no excerto a seguir, em que o professor realiza uma atividade de compreensão oral em que utiliza o rádio:

**(1)P: I have a headache ( o professor coloca as mãos na cabeça)**

**(2)A1: dor de cabeça**

**(3)rádio:and a sore throat**

**(4)P: sore throat...and a sore...throat ( o professor começa a desenhar na lousa)**

**(5)A2: é um piolho**

**(6)P: não é um piolho**

**(7)A1: ah:é..eu achei que era outra coisa na hora que ele começou a desenhar**

**(8)P: dad**

- (9)rádio:let me see your throat  
 (10)P: let me  
 (11)A1: see  
 (12)P: bom...você tá falando pra ele...let me see your throat...aah:...say aah: o ( o professor imita  
 (13) alguém abrindo a boca) que que ele tá pedindo aqui?  
 (14)A2: pra abrir a boca  
 (15)P: let me see your throat  
 (16)A1: deixe-me ver sua garganta  
 (Excerto 11: aula do dia 22 de Agosto)

O excerto acima apresentado nos mostra uma atividade de escuta proposta pelo professor, na qual os alunos teriam de entender os motivos pelos quais o garoto não poderia ir à escola. Para que os alunos compreendessem a situação, ao invés de lhes passar os significados prontos, o professor os auxilia na inferência deste utilizando-se de: gestos, conforme na linha 1, quando coloca a mão na cabeça para que os alunos entendam o significado de “headache”; desenhos, quando nas linhas 5 e 7 os alunos tecem comentários sobre os desenhos que realiza na lousa; emissão de sons vocais quando na linha 12 imita o som de alguém abrindo a boca para que se possa ver a garganta.

Percebe-se, assim, o professor auxiliando os alunos para que cheguem até o significado, fato este que também se dá por meio da tradução, conforme o excerto a seguir:

- (1)P: Stan Dixon is a shop assistant...alguém lembra que profissão é essa?  
 (2)A1: assistente de shopping  
 (3)P: tipo vendedor né...alguma coisa assim...que que ele faz...quem trabalha numa loja faz o  
 (4) que?  
 (5)A2: vende  
 (6)P: he sells né..vende...man’s clothes...o que será que é man’s clothes...man ta falando de  
 (7) quem?  
 (8)A2: dele  
 (9)P: de homens...clothes  
 (10)A1: roupas  
 (11)A3: vendedor de roupas  
 (12)A4: roupas masculinas  
 (Excerto 12: aula do dia 25 de Abril)

No excerto acima o professor tenta fazer com que os alunos compreendam algumas informações pessoais acerca de um determinado personagem. Para tal, ativa o conhecimento de mundo dos alunos, conforme nas linhas 3, 4 e 6, quando faz com que infiram que quem

trabalha numa loja vende roupas e que são roupas masculinas ( quando aponta para a palavra “man”).

Assim, o professor age como um mediador, auxiliando os alunos durante as atividades, o que faz com que, nesses momentos, sua prática possa ser caracterizada como comunicativa.

Conforme Breen e Candlin (1980), em uma A.C. o professor desempenha o papel de facilitador atuando como mediador nas atividades e nos procedimentos de sala de aula.

Um aspecto a ser destacado é que a tradução se encontra em todo o processo, mas, diferentemente, de uma forma tradicional em que a tradução se dá apenas pela prática de traduzir, aqui esta é encarada como uma maneira de auxiliar os alunos na descoberta do significado, como uma maneira de fazer com que entendam a informação, ou seja, se situem.

Assim, a tradução não é utilizada como um fim em si mesma, mas como um meio para a realização de um trabalho contextualizado. Além disso, tal estratégia de facilitação acaba por surtir um efeito positivo, já que os alunos participam o tempo todo emitindo suas opiniões e tentando chegar à informação contida no texto conforme percebido nas linhas 2, 5, 8, 10, 11 e 12.

### **3.2.2.3 ENSINAR É DESPERTAR CONSCIÊNCIA**

Conforme dito anteriormente, quando discutia as concepções de linguagem, percebe-se nas aulas assistidas que o ensino concretiza-se enquanto um ato de conscientização, conforme um trecho retirado de meu diário de pesquisa:

**1-outra questão que é importante destacar é que durante toda a refeição o professor orientou os  
2-alunos a utilizarem guardanapos e depois do chá colocou pasta nas escovas de dente que havia  
3-pedido aos alunos e lhes deu noções de escovação, sendo que ele mesmo escovou os dentes. Aqui  
4-encontramos o professor realizando o seu papel enquanto educador, transmitindo aos alunos  
5-noções de higiene.**

**(Excerto 13: diário da pesquisadora, aula do dia 8 de Agosto)**

O excerto acima tece alguns comentários acerca do posicionamento do professor durante a atividade do chá. Nas linhas 1, 2 e 3 encontramos o professor preocupado em despertar nos alunos consciência acerca de noções de higiene. Assim, percebemos que o professor assume a postura de educador e que o ensino ultrapassa a esfera do lingüístico, abarcando também questões de ética e de comportamento.

Além disso, o ensino que o professor promove é visto como um meio de despertar consciência também em relação a questões pedagógicas quando propõe atividades que levam os alunos a avaliar seu desempenho, seu aprendizado, conforme o excerto a seguir:

- (1)P: não precisa escrever tudo isso...nessa ficha na verdade o que que é pra vocês colocarem na  
(2) primeira/na linha...numa linha você escreve o que você aprendeu hoje...porque cada linha  
(3) vai ser pra um dia...tenta fazer um resumo do que você aprendeu hoje  
(Excerto 14: aula do dia 12 de Setembro)**

O excerto acima descreve a proposta do professor de entregar para os alunos ao final de toda aula uma ficha de auto-avaliação. Nessa ficha, os alunos tinham de escrever o que aprenderam durante a aula. Tal atitude, aliada à questão de que ao término de cada tema trabalhado o professor pedia aos alunos para que avaliassem o que aprenderam, reflete sua preocupação em oferecer um ensino que incite à reflexão dos alunos acerca de como se encontram dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Deparamo-nos aqui com uma concepção de ensino que se relaciona à interpretação crítica da abordagem comunicativa. Bizón (1994) assevera que, dentre os pressupostos teóricos básicos da tendência crítica da AC, estão o objetivo de desenvolvimento intelectual do indivíduo e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

Assim, nas aulas observadas, o ensino se caracteriza como uma maneira de promover debates e reflexões acerca de temas relevantes para os participantes, além de fazer com que se voltem para o seu próprio aprendizado.



### 3.2.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Nas aulas observadas a aprendizagem foi associada à construção do conhecimento e também relacionada às atividades de escuta e leitura.

#### 3.2.3.1 A APRENDIZAGEM SE DÁ POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A aprendizagem é percebida como construção de conhecimento, pois as atividades oferecidas tentam fazer com que os alunos cheguem ao significado de maneira indutiva, ou seja, tentam fazer com que se engajem na descoberta do conhecimento, conforme relatado em meu diário de pesquisa:

**1-a partir desses exemplos começa a trabalhar com a explicação da gramática, o que é realizado  
2-de maneira indutiva: faz com que os alunos percebam por si como realizar a afirmação, a  
3-negação e a interrogação no presente simples, sendo que para isso o professor utiliza-se de todo  
4-o insumo que foi trabalhado até então. Os alunos participam bastante da aula nesse momento  
5-tentando descobrir quais são as regras do presente simples. Após os alunos chegarem às regras,  
6-o professor dá um tempo para que, com suas próprias palavras, escrevam no caderno as regras  
7-descobertas.**

**(Excerto 15: diário da pesquisadora - aula do dia 4 de Abril)**

O excerto acima aponta para o trabalho realizado com o presente simples. Percebe-se que tal trabalho foi realizado de maneira indutiva partindo do uso para a forma, o que pode ser percebido por meio do comentário localizado na linha 1. Quando menciono “os exemplos” que serviram de base para o trabalho com a gramática, refiro-me a todo o insumo trabalhado anteriormente: atividades e textos que apontavam para informações pessoais e rotinas de personagens e dos alunos. Somente após trabalhar todo esse insumo é que o professor focaliza

a estrutura e faz com que os alunos descubram as regras por si só. O comentário do diário de pesquisa pode ser melhor exemplificado pelo excerto de aula que segue:

- (1)P: vamos comentar esse quadrinho aí oh: grammar spot...pra tentar entender como  
 (2) funciona essa gramática que a gente tá aprendendo agora.  
 (3)A1: (incompreensível)  
 (4)P: primeiro...vamos tentar completar aí...positive...geralmente quando você faz uma  
 (5) uma afirmação você tem aí no quadrinho...positive  
 (6)A2: tem na fita isso?  
 (7)A3: No  
 (8)P: she...tchãnana ( o professor reproduz o som de algo a ser completo)  
 (9)A3: tchãnana  
 (10)A4: she is  
 (11)A3: ah:...já sei tchãnana  
 (12)P: vai colocar qual verbo aqui?  
 (13)A2: she  
 (14)A4: comes...não é?  
 (15)P: (incompreensível)  
 (16)A1: comes  
 (17)P: comes from England...depois você tem aí óh:  
 (18)A2: she is coming  
 (19)P: in a negative...você tem  
 (20)A3: she is  
 (21)A4: she is coming  
 (22)A1: in a negative (incompreensível)  
 (23)P: She... tchãnana tchãnana  
 (24)Sala:(incompreensível)  
 (25)A4: she is  
 (26)A3: o que é tchãnana?  
 (27)P: bom... se ela vem da Inglaterra ela não vem da  
 (28)A4: (incompreensível)  
 (29)P: América né... a gente pode falar a mesma coisa?  
 (30)Sala:não  
 (31)P: agora eu tô tentando negar...o que que era que aparece numa negação...olha aí no  
 (32) exercício um o que que apareceu na negação?  
 (33)A4: no  
 (34)P: tá... e depois do no  
 (35)A6: negative  
 (36)P: o que que você tem... a resposta que a gente colocou no um?  
 (37)A3: yes  
 (38)A5: no  
 (39)P: olha na linha do no...no she:  
 (40)A2: doent  
 (41)A3: doesn't  
 (42)P: she doesn't  
 (43)A3: come  
 (44)P: come...from...América (o professor vai anotando na lousa)  
 (excerto 16 – aula do dia 04 de Abril)

No excerto acima podemos presenciar o momento em que o professor começa a discutir com os alunos a gramática do presente simples. Após uma atividade de compreensão

oral que trazia informações pessoais sobre uma determinada personagem, o professor utiliza-se de tais informações para fazer com que os alunos percebam como funcionam as regras do presente simples na negativa e na interrogativa.

Assim, diferentemente de uma perspectiva tradicional em que a aprendizagem é associada ao acúmulo de um conhecimento “transmitido” ao aprendiz, aqui, ela é percebida como o resultado de um trabalho conjunto entre os alunos e o professor, o que faz com que o professor não seja visto como o único responsável pela aprendizagem. Esta é, em grande parte, responsabilidade dos alunos.

Além disso, conforme comentado na linha 6 do diário, o professor faz com que os alunos construam conhecimento no momento em que pede para que eles escrevam as regras no caderno com suas próprias palavras.

Vemos, dessa forma, que o professor respeita o modo de aprender de cada aluno. Ele não entrega aos alunos as regras ou a explicação baseadas em seu ponto de vista, mas deixa que os alunos as formulem de acordo com seu entendimento pessoal.

Nesse sentido, a prática do professor se coloca como comunicativa, já que, conforme Breen e Candlin (1980: 99), nesta abordagem, o professor considera a aprendizagem como um *processo interpessoal sobre o qual ninguém pode exercer completo controle*.

Esse tipo de aprendizagem ocorre em vários momentos ao longo do ano, como, por exemplo, quando trabalha o passado simples e o presente contínuo.

### 3.2.3.2 A APRENDIZAGEM SE DÁ PREDOMINANTEMENTE POR MEIO DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO ORAL E LEITURA

A concepção de que a aprendizagem se dá predominantemente por meio de exercícios de escuta e leitura justifica-se pelo fato de tais exercícios serem recorrentes em quase todas as aulas e se sobrepõem aos exercícios de produção oral e escrita.

Os exercícios de compreensão oral e leitura aparecem sempre inter-relacionados sendo que apresentam como objetivo principal a compreensão, conforme no excerto a seguir, em que o professor trabalha com um exercício de compreensão oral utilizando-se do rádio:

- (1)rádio:there are a lot of things that I can do  
 (2)P: então ela falou a lot of things I can do...ela vai falar que tem muitas coisas que ela pode  
 (3) ou que ela não pode fazer  
 (4)A1: que ela não pode  
 (5)rádio:I can't speak French but I can speak Italian...my mother is Italian.  
 (6)P: my mother is Italian  
 (7)A2: minha mãe é da Itália  
 (8)P: a mãe dela é italiana  
 (9)rádio:and we often go to Italy  
 (10)P: and we often...often é frequentemente...go to Italy  
 (11)A2: que que é isso aí?  
 (12)P: vai pra Itália  
 (Excerto 17: aula do dia 19 de Setembro)

O excerto acima apresenta um exercício de compreensão oral em que os alunos tinham que checar as atividades que a personagem podia realizar. Entretanto, o exercício não se resumiu apenas à escuta das informações necessárias para a realização da atividade, mas se estendeu à leitura e compreensão do texto como um todo. Assim, podemos dizer que os exercícios de compreensão oral e os de leitura aparecem quase sempre juntos com a finalidade primeira de compreensão.

No entanto, diferentemente do que se espera em uma prática comunicativa, as quatro habilidades não foram trabalhadas de maneira integrada.

Tendo analisado as concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que nortearam a prática do professor em sala de aula, acabei por responder à segunda sub pergunta de pesquisa mencionada no capítulo da Introdução.

A seguir, trago um quadro que ilustra as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem manifestadas na prática do professor:

<b>Concepções de linguagem</b>	Linguagem enquanto veículo de comunicação autêntica. Linguagem enquanto formas fixas num sistema governado por regras. Linguagem enquanto veículo de expressão da cultura e ideologia. Linguagem enquanto veículo de conscientização.
<b>Concepções de Ensino</b>	Ensinar é centralizar a interação na figura do professor. Ensinar é auxiliar na construção do conhecimento. Ensinar é despertar consciência.
<b>Concepções de Aprendizagem</b>	A aprendizagem se dá por meio da construção de conhecimento. A aprendizagem se dá por meio de exercícios de escuta e leitura.

(Quadro 7: concepções de linguagem, ensino e aprendizagem na prática)

Podemos dizer que a prática do professor, apesar de ser realizada quase que totalmente na língua materna, caracteriza-se, na maior parte do tempo, por ser uma prática comunicativa. A linguagem é usada para fins comunicativos com o objetivo de problematização e de promover situações autênticas.

Nesse sentido, por perceber a linguagem como algo a mais do que um sistema de regras, mas como fonte dinâmica para a criação do significado (NUNAN,1989), e por entender que saber usar a língua não se limita à produção de orações corretas (HYMES,

1972), a prática de sala de aula revela que o conhecimento sobre a língua e sobre os aspectos de seu uso não é suficiente para que o aprendiz desenvolva a competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980).

Também é encontrado na prática do professor o reconhecimento de que os aspectos culturais, ou seja, o modo como as pessoas enxergam o mundo, são mostrados pela linguagem.

Em relação ao ensino, este é associado à facilitação do processo ensino-aprendizagem e visto como uma maneira de despertar consciência. Isso implica o professor como facilitador em sala de aula e um ensino que tem por objetivo formar os alunos enquanto cidadãos, além de fazer com que se voltem para o próprio aprendizado.

A aprendizagem, por sua vez, está relacionada à questão da construção do conhecimento, exigindo dos alunos uma postura que vai além da de um aprendiz passivo que recebe um conhecimento pronto.

No entanto, alguns momentos das aulas caracterizam-se por lançar mão de procedimentos tradicionais de ensino. Nesses momentos, a linguagem aparece enquanto formas fixas num sistema governado por regras, utilizada com o objetivo de prática de estruturas lingüísticas descontextualizadas, o que faz com que o ensino da língua seja associado ao ensino de aspectos gramaticais dessa língua.

Gostaria que ficasse claro, entretanto, que tal fato não deve ser percebido como negativo, já que momentos em que se dá a apresentação e a prática de itens lingüísticas fazem parte de toda prática pedagógica.

Na verdade, o professor opta pela versão moderada da abordagem comunicativa para suas aulas, o que faz com que os exercícios que focalizam a forma ocorram juntamente com atividades que focalizam o uso significativo. Além disso, uma outra questão é que para que o uso significativo ocorra é necessário que haja momentos de análise e fixação das estruturas.

Penso que a proposta radical da abordagem comunicativa, a qual defende a ausência total de especificações do conteúdo lingüístico, é muito difícil de ser seguida e parece-me irreal para o contexto em que atuamos. Assim, a meu ver, devemos deixar de considerar toda instância discursiva com foco na forma como algo inadequado e passarmos a perceber tais espaços como naturais da sala de aula de língua estrangeira, pois esta possui características específicas de um contexto de ensino e aprendizagem e, portanto, não deve ser, todo momento, analisada pelos mesmos critérios de um contexto extra-classe.

Um outro descompasso entre o discurso e a prática de sala de aula seria a presença de um ensino centralizado com interações dirigidas pelo professor, sendo que os alunos não têm a oportunidade de interagir em grupos ou em pares. Diferentemente do que ocorreria em uma A.C., em que é incentivada a descentralização na figura do professor, as interações partem do professor para os alunos.

Por fim, a aprendizagem, ao invés de se centrar no desenvolvimento das quatro habilidades de forma mais integrada, privilegia os exercícios de compreensão oral e leitura.

A partir de tal constatação, proponho, na próxima seção, apresentar o “dizer” e o “fazer” do professor e realizar, então, um estudo dos fatores contextuais que intervêm em sua prática, justificando, assim, possíveis encontros e desencontros.

### **3.3 A INTERAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E O CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Neste momento da análise, realizo um estudo comparativo do dizer do professor e de sua prática de sala de aula, buscando explicações para os possíveis encontros e desencontros entre aquilo que o professor propõe fazer e aquilo que ele realmente realiza em sala.

Para tal, utilizei como dados as entrevistas realizadas com o professor, com os alunos, com a diretora e com o coordenador pedagógico; inventário de crenças realizado com os alunos; sessões de história de vida e sessões de visionamento realizada com o professor.

Trago, a seguir, um quadro comparativo que nos permite uma melhor visualização acerca das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem mapeadas no discurso e na prática do professor:



<b>Concepções</b>	<b>Discurso do professor</b>	<b>A prática do professor</b>
<b>Linguagem</b>	Interação (maneira pela qual o indivíduo se relaciona com o outro). Meio de expressão. Veículo da cultura e ideologia de um povo.	Veículo de comunicação autêntica. Formas fixas num sistema governado por regras. Veículo da cultura e ideologia de um povo. Veículo de conscientização.
<b>Ensinar</b>	Criar ambiente de aprendizagem direcionado. Ocorrer de maneira contextualizada e de modo a refletir os interesses e necessidades dos alunos. Contribuir para a formação educacional do aluno. Deixar os alunos criarem suas próprias hipóteses. Trabalhar com as quatro habilidades.	Centralizar a interação na figura do professor. Auxiliar na construção do conhecimento. Despertar consciência.
<b>Aprender</b>	Engajar-se na construção do significado. Tornar-se um sujeito crítico e reflexivo. Desenvolver a autonomia. Tentar estabelecer relação com a língua estrangeira.	Dá-se por meio da construção do conhecimento. Dá-se por meio de exercícios de escuta e leitura.

(Quadro 8: concepções de linguagem, ensino e aprendizagem no discurso e na prática)

O estudo do discurso do professor se deu por meio da análise de uma entrevista com ele realizada e de seu plano de ensino. A análise teve por objetivo mapear as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem expressas em cada um deles para verificar, então, quais concepções nortearam o seu dizer.

Conforme já discutido anteriormente (no momento da análise das concepções verificadas no “dizer” do professor), o professor propõe um ensino comunicativo que tem por objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades. Nessa perspectiva, propõe-se que a linguagem seja percebida enquanto meio de interação com o “outro” e como expressão da cultura e ideologia de um povo. Ensinar apresenta-se como a proposta de um direcionamento

dado aos alunos e de um ensino que lhes seja relevante. É percebido também como uma maneira de formar o aluno enquanto cidadão. Já a aprendizagem é relacionada ao desenvolvimento de uma certa autonomia por parte do aluno, o que possibilitará que se engaje na construção do significado e consiga estabelecer relações com a língua estrangeira.

O estudo da prática do professor se deu por meio da análise das interações que ocorreram em sala, as quais foram registradas por gravações audiovisuais, notas de campo e diários reflexivos da pesquisadora.

No que se refere à prática de sala de aula, conforme discutido anteriormente (no momento da análise das concepções verificadas na prática do professor), pode-se dizer que esta se caracteriza por ser uma prática comunicativa na maior parte do tempo, já que a linguagem é utilizada com o objetivo de problematização e de promover situações autênticas, ensinar é associado à facilitação do processo e à formação do indivíduo consciente enquanto a aprendizagem é percebida como construção de conhecimento.

Nesse sentido, podemos dizer que há uma consonância entre aquilo que o professor se propõe fazer e aquilo que ele realmente realiza.

No entanto, alguns momentos da prática do professor entram em conflito com aquilo que ele se propôs realizar. Nesses momentos, presenciamos exercícios em que a linguagem foi apresentada de uma maneira mais tradicional, o ensino foi realizado de modo que as interações ficassem centralizadas na figura do professor e a aprendizagem, ao invés de se centrar no desenvolvimento das quatro habilidades (falar, ler, ouvir, escrever) de forma mais integrada, privilegiou os exercícios de escuta e leitura.

Percebe-se, assim, que o professor nem sempre conseguiu implementar aquilo que ele propôs. Nesse sentido, a partir de tal constatação, busco explicações para os encontros e desencontros entre o seu discurso e a sua prática.

### **3.3.1 DESENCONTROS ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA**

#### **3.3.1.1 A LINGUAGEM ENQUANTO FORMAS FIXAS**

Conforme mencionado anteriormente, o professor propõe que a linguagem seja percebida dentro de uma perspectiva comunicativa, ou seja, enquanto meio de expressão individual, interação social e expressão da cultura e ideologia de um povo, o que realmente é colocado em prática na maior parte do tempo. No entanto, em alguns momentos das aulas, principalmente nas tarefas de casa que são designadas aos alunos, a linguagem apareceu de maneira mais tradicional, enquanto uma estrutura lingüística descontextualizada da realidade dos alunos.

Tal atitude pode ser justificada frente às crenças trazidas pela classe no que se refere à forma como uma língua estrangeira deve ser aprendida.

Apresento, a seguir, uma tabela que ilustra as crenças verificadas no contexto sob análise acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira:

<b>Categoria 1</b>	<b>Categoria 2</b>	<b>Categoria 3</b>	<b>Crenças</b>
53,3%	13,3%	33,3%	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastantes regras de gramática.
93,3%	6,6%	0%	Para aprender uma língua estrangeira é importante repetir e praticar bastante.
60%	40%	0%	O aluno aprende melhor quando estuda bastante a gramática.
73,3%	26,6%	0%	O aluno aprender melhor quando memoriza um grande número de palavras.

Categorização 1- concordo, 2- não tenho opinião, 3- discordo  
(Quadro 9: crenças dos alunos)

A partir da análise das crenças trazidas pelos alunos sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, percebe-se que a maioria dos aprendizes apresenta crenças bastante tradicionais acerca de tal processo, considerando como essenciais o estudo da gramática, a memorização de vocabulário e a prática de estruturas lingüísticas. Em conversas informais com o professor, ele pareceu justificar tais crenças pela própria tradição de ensino à qual os alunos foram expostos em séries anteriores.

Ainda em relação às crenças trazidas pelos aprendizes, em uma das entrevistas realizadas com o professor, ele comenta acerca das dificuldades com as quais se depara com os alunos da sala de aula em questão e faz a seguinte afirmação:

**1-(...) então são alunos que têm potencial...eu tenho problema com a questão das crenças deles... a 2-7º B é uma sala difícil...não/não é difícil por causa/por causa da indisciplina...porque eles não são 3-indisciplinados...até que não...se eu comparar com as/as outras que eu tenho...mais por causa das 4-crenças...eles têm crenças muito fortes de que não são capazes de aprender.**

(Excerto 18 - entrevista 2 realizada com o professor)

A convivência do professor com os alunos há mais de um ano e a realização de conversas informais com a turma sobre como deve ocorrer o aprendizado da língua possibilitaram-lhe uma conscientização acerca das crenças trazidas pelos aprendizes.

A partir de tais constatações, vê-se, então, que as crenças trazidas pelos alunos constituem-se em um dos fatores que dificultam a implementação daquilo que é proposto pelo professor. Desta maneira, podemos afirmar que a abordagem de aprender do aluno pode ser considerada como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

Assim, para atender às necessidades manifestadas pelo grupo, já que a maioria dos alunos apresenta um estilo analítico de aprendizagem, o professor oferece atividades em que se dá o estudo e a análise do sistema lingüístico, levando, portanto, em consideração que *as percepções dos alunos afetam a natureza do aprendizado de línguas* (MORI, 1999: 408).

Entretanto, gostaria de ressaltar que tais atividades não se constituem como foco das aulas do professor, mas são aplicadas sob a forma de tarefa de casa, o que é justificado pelo fato de as lições de casa se constituírem em atividades nas quais os alunos não necessitam da mediação do professor para a sua realização, conforme relatos do professor em uma sessão de visionamento:

**1- (...) então a tarefa é pra eles...continuarem... e às vezes atividades que de/ éh:...num/num é  
2-necessário que faça aqui na sala de aula que tem autonomia pra / pra fazer sozinho em casa...  
3-então eu deixo pra/prá sala de aula justamente essa em que eu vou precisar tá mediando...o  
4-tempo todo (...) então eles fazem isso em casa depois eu corrijo...ainda cobro ainda funciona  
5-come...sei lá como motivador pra ele pra quem faz eu vou lá anotar..depois na/na hora de fechar  
6-o conceito às vezes eu nem considero tanto assim...mais eu vou lá e anoto como...motivador (...)"**  
(Excerto 19 -sessão de visionamento)

Vê-se, assim, que as atividades em que a linguagem é apresentada em uma perspectiva mais estrutural sob a forma de lições de casa estão relacionadas mais à questão da motivação,

tentando atender às crenças e necessidades trazidas pelos alunos e não se constituem, propriamente, no objetivo primeiro do professor em sala.

Conforme será discutido posteriormente, os alunos apresentam muita dificuldade em relação ao componente lingüístico, já que não trazem um conhecimento prévio de séries anteriores em tal competência. Além disso, conforme comentado pelo próprio professor, os aprendizes possuem uma crença muito forte de que não são capazes de aprender a língua e que o estudo do inglês não é importante para a vida deles, crença essa que será melhor comentada posteriormente.

Dessa maneira, se o professor não abrir espaço em sala de aula para momentos em que aconteça um trabalho mais cuidadoso com as formas lingüísticas, dando aos alunos possibilidade de fixarem e praticarem o que aprenderam, pode ser que a crença da falta de capacidade para aprender inglês se fortaleça e os alunos se desmotivem ainda mais.

Desse modo, apesar de a prática de sala de aula apresentar exercícios mais tradicionais em alguns momentos, ela é percebida como uma instrução positiva, já que é utilizada de modo a atender ao que é esperado pelo contexto em questão. Além disso, conforme já discutido anteriormente, a presença de exercícios com foco na forma têm uma finalidade e são necessários.

Portanto, a prática do professor vai ao encontro da fala de Wittrock (1986), o qual assevera que o conhecimento acerca das concepções e percepções dos alunos é o primeiro passo para uma instrução positiva.

Quero ressaltar, ainda, que os momentos em que se dá o trabalho com atividades mais tradicionais são caracterizados como momentos em que predomina uma concepção estruturalista de linguagem, o que não leva, de maneira alguma, à classificação da abordagem do professor como tradicional.

Para finalizar esse tópico gostaria de comentar que o discurso do professor caracterizou-se por ser realizado na língua materna quase o tempo todo, conforme pode ser percebido pela amostra dos excertos ao decorrer do texto da dissertação.

No início do ano letivo, o professor tentou conduzir as aulas utilizando-se da língua estrangeira. Entretanto, como os alunos não entenderam muito (talvez pela falta de conhecimento lingüístico ou pela falta de costume) ou não se esforçaram para entender (talvez pela crença de que esta não era um estratégia importante para o aprendizado de inglês), o professor acabou adotando a estratégia de conduzir as aulas na língua materna, mesmo porque a condução das aulas em inglês gerou uma indisciplina muito grande.

Em conversas informais com os alunos, eles relataram que não gostariam que as aulas fossem conduzidas na língua estrangeira, já que caracterizavam tais momentos como de difícil compreensão.

Vê-se, assim, que as dificuldades apresentadas pelo contexto fizeram que o professor adotasse uma postura diferente daquela que seria esperada em uma prática comunicativa, já que, para o grupo em questão, a aula conduzida na língua estrangeira não seria viável.

Penso, entretanto, que a aula não deixa de ser comunicativa em virtude deste fato. Ela acaba sendo comunicativa (em língua materna) por muitos outros aspectos que a caracterizam como tal.

### **3.3.1.2 O ENSINO ENQUANTO CENTRALIZAÇÃO**

O fato de os alunos precisarem sempre do professor como um mediador para a realização das atividades em sala de aula se constitui também como uma justificativa para o professor realizar a centralização do ensino.

Conforme já discutido anteriormente, o professor propõe que a linguagem seja percebida dentro de uma perspectiva interacional e que a aprendizagem seja relacionada ao desenvolvimento de uma certa autonomia por parte do aluno.

Contudo, o que foi verificado em sala foi que o professor sempre centraliza as interações, não deixando que os alunos realizem discussões ou atividades em grupos ou em pares, sempre se adiantando na realização destas.

Tal aspecto é justificado pela atitude dos alunos de pouca iniciativa e pouca autonomia em relação ao aprendizado da língua, além da falta de pré-requisitos e de motivação por parte do grupo. Tais fatores são discutidos pelo professor, pela diretora e pelo coordenador pedagógico da escola, conforme os excertos a seguir.

**1-(...) porque todo/toda e qualquer atividade que eu levo eu percebo que eu tenho que tá lá como  
2-mediador...se não eles não dão...dão conta eles vão desmotivar e não vão conseguir fazer(...) eu  
3-nem lembro...talvez eu devo até ter tentado alguma vez...deixá-los fazer sozinho mas eu já  
4-percebi que a coisa não ia...aí eu entrei em desespero e falei não vou...deixa eu tentar mediar (...)  
5-e se eu deixo eu percebo que desmotiva porque eu já vejo que se eu tiver ali mediando muitos já  
6-não têm vontade de fazer já vão parar (...) e acabo entregando demais as respostas pra eles.  
(Excerto 20 -sessão de visionamento)**

**1-(...) então eu sinto que eu tenho que fazer isso e pra/pra:...às vezes tomar algumas atitudes que  
2-seriam mais tradicionais mais...para deixá-los mais seguros(...).  
(Excerto 21 -sessão de visionamento)**

Nos trechos acima apresentados, retirados de uma sessão de visionamento (em que o professor assistiu a uma das aulas gravadas em vídeo), o professor toma consciência de sua posição centralizadora, na direção das interações e justifica sua atitude frente à pouca motivação apresentada pela classe e pelo fato de os alunos necessitarem de sua presença para se sentirem mais seguros, o que está relacionado ao baixo desenvolvimento da autonomia por parte dos aprendizes.



Um outro aspecto que justifica a posição centralizadora do professor durante as interações relaciona-se à indisciplina, conforme comentado pelo professor em uma sessão de visionamento:

**1- (...) eu tô ficando muito naquela área...que é a tradicional né a área tradicional do professor  
2-ali né... e eu acho que ...eu já consigo pensar em pelo menos dois motivos primeiro por causa da  
3-lousa em si...usando bastante a lousa e tem a tomada do rádio então é a parte onde eu vou  
4-tar/onde tem meus instrumentos que eu to usando (...) e um pouco é medo também...não medo  
5-éh:...não é que eu tenho medo de ficar próximo dos alunos...mas é que desde o ano passado a  
6-gente tem ouvido tanta/tanta pressão... da direção... por causa da disciplina que eu tenho a  
7-impressão de que se eu for lá pro meio vai ser mais difícil de eu controlar a sala (...).**  
(Excerto 22 – sessão de visionamento)

No excerto acima o professor demonstra uma certa preocupação com a questão da indisciplina, que pode ser mais facilmente propiciada por meio de uma interação menos dirigida.

Já em relação à baixa motivação por parte dos alunos, quando o professor não centraliza as interações, esta poderia estar relacionada ao fato de a língua estrangeira ser algo que se encontra muito distante da realidade desses alunos e o baixo desenvolvimento da autonomia estaria ligado à própria atitude da escola em relação aos aprendizes que, conforme o professor, seria uma atitude de assistencialismo.

A questão de a língua estrangeira ser algo que se encontra distante da realidade dos alunos foi detectada por meio de questionários que lhes foram entregues e por meio de relatos da diretora, do coordenador pedagógico e do próprio professor, o qual demonstrou estar ciente de que o grupo apresenta a crença de que o estudo do inglês não é algo importante.

A análise dos questionários revelou que os alunos não têm contato com o inglês fora da sala de aula e que o próprio ambiente familiar contribui para a falta de motivação.

No que se refere à profissão dos pais dos alunos, a mais citada foi a de trabalhador rural e no que se refere ao grau de escolaridade, a maioria dos pais caracteriza-se por ser analfabeto ou por ter cursado somente até a 4<sup>o</sup> série do ensino fundamental.

Não que esses fatores devam ser vistos como determinantes, mas eles são citados pelo fato de exercerem certa influência no contexto em questão, ou seja, a cultura familiar acabou por gerar nos alunos a crença da falta de importância da língua estrangeira. Conforme destacado por Tudor (2001), as identidades dos alunos não são somente de natureza individual, mas também são influenciadas pelos contextos nos quais vivem. Fica claro, assim, que *o ensino de línguas é influenciado pelo contexto sociocultural em que ocorre* (TUDOR, 2001: 5).

Em relação a essa questão, o coordenador pedagógico fez a seguinte afirmação em uma entrevista que com ele foi realizada:

**1-(...) porque eles não percebem...a influência da língua inglesa...na vida deles...a vida deles é 2-roça... pai e mãe vão pra roça...então eles não conseguem ver muito essa...utilidade da língua 3-estrangeira...dentro do dia a dia (...).  
(Excerto 23- entrevista com o coordenador)**

No trecho acima, o coordenador comenta que o contexto familiar acaba por influenciar o que ocorre dentro da sala de aula, fato este que também é percebido pela diretora, conforme o excerto a seguir:

**1-(...) então a gente vê as crianças às vezes meio desinteressadas...ou achando que isso...não vai 2-ter né...éh:... finalidade/não vai ter valor nenhum para a vida dele... e...na/ numa escola de 3-periferia...ah:...essa parte...da cultura...eles num/ eles vêm no próprio pai...então eles não têm 4-assim...um objetivo...ah:...pra alcançar (...) que eu termine a 8ª série que que eu vou fazer eu 5-vou cortar cana meu pai também quer dizer...não são todas...mas...o próprio pai também o meio 6-cultural é pobre.  
(Excerto 24 –entrevista com a diretora)**

No trecho acima, a diretora ressalta que o meio familiar influencia a postura dos alunos em relação ao aprendizado de maneira geral, deixando-os desmotivados. Este fato pôde ser percebido por meio de uma conversa que tive com o professor, registrada em meu diário de pesquisa:

**1- Após o término da aula, em uma conversa com o professor, ele me disse que muitos outros  
2-professores estão desistindo da 7º B e que, aliás, inglês é uma das disciplinas que eles estão  
3-dando menos trabalho. Percebe-se, assim, que a falta de interesse não é somente em relação ao  
4-inglês, mas em relação a todas as outras disciplinas (...).**  
(Excerto 25 -diário de pesquisa)

O trecho acima confirma a afirmação da diretora de que a falta de motivação é uma constante na sala em questão.

Em relação ao fato de a utilidade da língua inglesa ser algo de difícil visualização para os alunos, o professor comenta:

**1-(...) a questão da importância da língua estrangeira...pra eles...isso ainda é muito complicado  
2-muito difícil de visualizar (...) então se eles se motivarem pra alguma coisa...a gente já tem que  
3-tá muito feliz...porque eles têm que ah:...assim pessoalmente ...eles têm todos os motivos do  
4-mundo...pra num/não ter vontade de fazer nada na vida...muitos problemas em casa mesmo (...)  
5-problemas com prostituição...com drogas...com álcool dentro de casa (...).**  
(Excerto 26 -entrevista 1 realizada com o professor)

**1-(...) a crença de que ainda não é importante pra eles...boa parte/boa parte dos alunos eu sinto  
2-não só no inglês mas em todas as disciplinas...não é importante eles vão porque eles têm que ir  
3-porque o conselho tutelar...fala que tem que ir (...).**  
(Excerto 27 – sessão de visionamento)

Nos trechos apresentados, o professor discute acerca de alguns dos problemas familiares vividos pelos alunos e sobre suas crenças, fatores esses que afetam grandemente a motivação dos aprendizes.

A falta de motivação dos alunos está ligada à crença que eles têm de que estudar não é preciso (o que pode se dar devido ao fato de o estudo ser visto como algo pouco relevante dentro do meio familiar e cultural em que estão inseridos) e também ao fato de conviverem com problemas de diferentes ordens.

A falta de motivação aliada à falta de autonomia impede, muitas vezes, uma interação menos centralizada, já que, se o professor não estiver presente o tempo todo, os alunos, por iniciativa e vontade própria, provavelmente, não realizarão as atividades, o que pode gerar a

indisciplina do grupo. A falta de iniciativa dos alunos pode ser percebida em um comentário realizado pelo professor no excerto a seguir:

**1-(...) você sente nas atitudes deles...ah:...uma atitude muito...esperando o paternalismo também  
2-esperando que a gente resolva tudo pra eles...falta de autonomia (...).  
(Excerto 28 - entrevista 2 realizada com o professor)**

A falta de autonomia, que a meu ver pode ser uma consequência da própria tradição escolar a qual os alunos são expostos, é intensificada pela atitude da escola em relação aos aprendizes, conforme o relato do professor no seguinte excerto:

**1-(...) se chegou num...ah:...é um problema específico principalmente daquela escola porque pelo  
2-fato de serem alunos extremamente carentes...eles precisam de muita coisa...se ofereceu muita  
3-coisa e criou-se um hábito de/de assistencialismo...de...recebo...só recebo...não preciso correr  
4-atrás de nada porque tudo vem pra mim (...).  
(Excerto 29 - entrevista 1 realizada com o professor)**

Percebe-se, assim, que nos trechos acima, retirados de entrevistas, o professor expressa uma das dificuldades para se trabalhar com a sala de aula que estaria na atitude dos alunos de esperar que tudo parta sempre do professor, o que também foi por mim percebido e registrado no diário de pesquisa, conforme o excerto a seguir:

**1-Como o professor vê que os alunos não vão fazer os exercícios sozinhos ele sugere que façam  
2-juntos. O que percebo é que o professor tenta deixar que os alunos sejam mais independentes,  
3-realizem os exercícios sozinhos, mas como a sala não responde as suas expectativas, ele acaba  
4-muitas vezes ajudando os alunos porque, se não for assim, os alunos não farão.  
(Excerto 30 - diário de pesquisa).**

No trecho acima, comento acerca de um exercício que o professor havia designado aos alunos, no qual eles teriam de completar um diálogo com os pronomes pessoais e possessivos. No entanto, o que o comentário revela nas linhas 1 e 2 é que, mesmo após uma revisão sobre

os tópicos que seriam utilizados no exercício, os alunos não o realizam e ficam esperando pelo professor. O professor ainda justifica essa atitude explicando que isso seria uma consequência da própria escola que faz com que os alunos fiquem sempre acomodados.

Além da falta de motivação e da falta de autonomia, um outro entrave para que o professor realize interações menos centralizadas está na falta de pré-requisitos dos alunos. Estes apresentam uma dificuldade muito grande para o estudo da língua e não trazem conhecimentos que já deveriam ter adquirido em séries anteriores, conforme apresentado no excerto de uma das entrevistas realizadas com o professor:

**1- (...) eu tenho a resistência deles eu tenho a falta de/de pré-requisitos também”.**  
(Excerto 31 - entrevista 1 realizada com o professor)

No trecho acima, o professor cita a falta de pré-requisitos, ou seja, a falta de competência lingüística (conhecimento do léxico, das expressões idiomáticas, das formas gramaticais), como uma dificuldade que encontra. A esse respeito, a diretora comenta que o fato de os alunos somente terem contato com o inglês na escola e não trazerem pré-requisitos acarreta a exigência de um grande cuidado por parte do professor, conforme o excerto a seguir:

**1-(...) não trazem pré-requisitos...eles vão adquirir ali...e de primeira a quarta... como não é 2-oferecida a língua inglesa...ou qualquer língua estrangeira...eles começam na 5ª série como se 3-eles estivessem começando a ser alfabetizados... na língua inglesa...então o que eles têm de 4-conhecimento é na escola... então... o professor tem que ter esse zelo esse cuidado (...).**  
(Excerto 32 – entrevista com a diretora)

Desta maneira, a falta de pré-requisitos dos alunos exige do professor uma postura mais mediadora mesmo, de interferência e direcionamento porque os alunos não se mostram preparados para a realização das atividades.

Pôde-se também perceber o grande grau de dificuldade trazido pela sala durante as observações das aulas, conforme no excerto a seguir:

**1-O professor sugere aos alunos que realizem um exercício de preenchimento de lacunas com  
2-verbos trabalhados nos dois textos, algo aparentemente fácil, já que houve um trabalho prévio  
3-com os dois textos. No entanto, os alunos encontraram grandes dificuldades para a realização  
4-dos exercícios, o que acabou deixando o professor um pouco impaciente e fez com que fosse  
5-ajudando os alunos na realização dos exercícios.  
(Excerto 33 -diário de pesquisa)**

No trecho acima, comento a respeito de que, mesmo após terem trabalhado exaustivamente com dois textos que falavam acerca da rotina de dois personagens, os alunos não conseguiram utilizar os verbos dados para completar frases de compreensão relacionadas aos textos.

Para tentar contornar esse problema apresentado pelo grupo, o professor adaptou o plano de ensino incluindo no plano da sétima série tópicos que estão nos planos da 5ª e da 6ª séries.

Ao adaptar seu plano de ensino, o professor realiza o que é descrito por Clark e Peterson (1986) como processo de negociação, já que sua prática considera o contexto em que o uso e aprendizagem de línguas ocorrem (VAN LIER, 1997). Tal fato implica adaptações e modificações no planejamento desenvolvido pelo professor.

Por fim, gostaria de chamar atenção para a disposição física da sala, algo que também dificulta o trabalho em grupo com uma dinâmica menos centralizadora, conforme os excertos a seguir:

**1-(...) então às vezes eu monto o U...você viu que eles não gostam eles não querem eles querem  
2-ficar em fileira...e...montar o U...depois tem outro professor que não vai/não quer trabalhar com  
3-o U... e então tem que voltar as carteiras também (...).  
(Excerto 34- entrevista 1 realizada com o professor)**

1-(...) tem algumas alterações que eu queria fazer na sala na própria disposição da sala...mas tem  
2-tudo isso que tem que...são coisas que vão...vão/vai interferir na aula dos outros professores  
3-também e que os outros professores não concordam...tem uma exigência de que...tem um mapa  
4-da sala e cada um sente no seu lugar (...) antes no começo era dobradinha seguida depois mudou  
5-o horário ficou picada...fica mais complicado ainda porque entre as minhas duas aulas tem a da  
6-professora de matemática então eu não posso deixar do jeito que eu quero (...).  
(Excerto 35 - sessão de visionamento)

No trecho acima, o professor comenta acerca de que a manutenção da sala em U (semi-círculo) é algo que não agrada aos alunos nem aos outros professores do contexto escolar. Além disso, outros dois fatores que dificultam são que as aulas de inglês não são seguidas, mas são intercaladas com uma de matemática, e o mapa da sala, imposto pela direção, que determina em que carteiras os alunos devem se sentar. Assim, o professor não pode dispor a sala da maneira como gostaria, pois tem que respeitar as regras da escola.

Tal acontecimento se relaciona à fala de Clark e Peterson (1986) acerca de que as ações dos professores são, muitas vezes, restringidas por influências extra-classe.

Podemos dizer, então, que a falta de motivação, de autonomia e de pré-requisitos por parte dos alunos, além da disposição física da sala, são fatores que dificultam a adoção de uma postura menos centralizadora em relação às interações que acontecem em sala de aula, já que todos esses fatores exigem do professor, o tempo todo, uma mediação e até mesmo uma intervenção bem direta na realização das atividades.

Percebe-se, assim, que o professor adota uma perspectiva ecológica em relação ao ensino de línguas, já que ele considera os fatores contextuais pragmáticos que interagem com a sua abordagem. O ensino que o professor realiza focaliza, assim, *a atenção nos fatores humanos e pragmáticos que influenciam o uso e o sucesso da tecnologia disponível* (TUDOR, 2001).

### 3.3.1.3 A APRENDIZAGEM SE DÁ PREDOMINANTEMENTE POR MEIO DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO ORAL E LEITURA

Conforme discutido anteriormente, o professor propôs trabalhar com as quatro habilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa. Entretanto, o que pôde ser observado nas aulas foi a predominância de exercícios de compreensão oral e leitura, conforme o quadro a seguir:

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	NÚMERO DE ATIVIDADES REALIZADAS AO DECORRER DE 21 AULAS.
ESCUITA	18
FALA	05
LEITURA	11
PRODUÇÃO ESCRITA	0

(Quadro 10: habilidades lingüísticas trabalhadas em sala de aula)

O professor relaciona o fato de não ter trabalhado muito a produção escrita devido à questão da motivação dos alunos, conforme comentado no excerto a seguir:

1-(...) a produção deles ainda tá muito fraca e tá/porque também eu não ofereci muitas atividades  
 2-e que é mais C-O-M-P-L-I-C-A-D-O né...porque é...são atividades que precisam motivar muito  
 3-mais e que é muito difícil deles desistirem...pra produzir ...então eu preciso pegar mais firme o  
 4-ano que vem com essa turma...nessa parte de produção ainda não tô satisfeito mas o plano ele  
 5-tem que ser realístico(...) então às vezes são objetivos que tão pra esse ano eles continuam  
 6-ainda...para os próximos anos porque é um objetivo pro ciclo inteiro (...)  
 (Excerto 36- sessão de visionamento)

No trecho acima, retirado de uma sessão de visionamento realizada com o professor, ele comenta acerca do fato de não ter conseguido propor muitos exercícios de produção escrita (na verdade não propôs nenhum) devido à atitude da sala de aula que, conforme já



mencionado, é de falta de motivação. Assim, o professor tenta estimular os alunos o tempo todo, ou seja, trabalhar com atividades que não façam com que se sintam desmotivados e desistam do estudo da língua.

O professor se mostra, entretanto, consciente da carência de exercícios desse tipo e se propõe a realizá-los nos próximos anos do ciclo escolar, talvez esse seja um momento mais adequado.

Do mesmo modo que ocorre com os exercícios de produção escrita, o professor também não trabalha muito em sala de aula com atividades de produção oral.

A explicação para o professor privilegiar os exercícios de escuta (compreensão oral) em detrimento dos exercícios de fala (produção oral) está no fato de os exercícios de escuta motivarem os alunos e estes apresentarem grande resistência para os exercícios de produção oral, conforme os excertos que seguem:

**1-(...) no meu plano eu coloquei que eu quero desenvolver as quatro habilidades comunicativas  
2-comunicativas...a escrita a escuta a:... a leitura e a fala...agora... eu tenho... alunos que...se  
3-recusam...terminantemente a falar...não falam não falam nem em grupo não falam nem...nem  
4-na/prá sala toda...eles se/eles produzem se for escrito...se for escrito eles produzem...eles fazem  
5-tudo mas não falam de jeito nenhum... e eles se sentem no direito de não falar... eles acham  
6-assim ..que o/ eu tenho o direito de cobrar...algo escrito...que eles vão/que eu vou ler e corrigir  
7-(...)**

**(Excerto 37- entrevista 1 realizada com o professor)**

**1-(..) porque...eles não acham que seja...eles acham que é facultativo trabalho oral é facultativo  
2-eu não quero fazer... eu não quero falar eu não quero tentar falar (...).**

**(Excerto 38 - entrevista 2 realizada com o professor)**

Nos trechos acima, o professor comenta acerca da resistência apresentada pelos alunos no que diz respeito à fala. Os alunos se recusam a falar porque acham que o professor não tem direito de cobrar esta habilidade, ou seja, sentem como significativo apenas os exercícios que o professor entrega em sala de aula que contêm algo escrito (textos, atividades de completar,

atividades de vocabulário etc...)). Tal crença justifica o fato de o professor trabalhar bastante em sala de aula com os exercícios de compreensão escrita.

Essa questão de os alunos não sentirem o trabalho de produção oral como algo significativo também pôde ser percebida durante as observações de sala de aula, conforme relatado em meu diário de pesquisa:

**1-Após a discussão em duplas, o professor abre um espaço para que os alunos falem para a sala o 2-que descobriram sobre seus parceiros. O professor começa dando um exemplo com informações 3-acerca de um aluno que entrevistou. Alguns alunos se recusam a falar enquanto outros levam a 4-atividade na brincadeira, fazendo gracinhas quando o professor pede para que reportem as 5-informações, mesmo sabendo que a atividade está valendo nota.  
(Excerto 39 -diário da pesquisadora)**

No trecho acima, comento acerca de uma atividade na qual os alunos teriam de se entrevistar para descobrir quais atividades o par tinha ou não habilidade para realizar. No entanto, conforme comentado nas linhas 3, 4 e 5, os alunos se recusam a realizar a segunda parte da atividade que seria relatar para a sala o que descobriram sobre o colega. Tal comentário apenas corrobora a afirmação do professor de que a sala apresenta resistência para atividade de produção oral.

Em conversas informais com o professor, ele pareceu justificar tal atitude frente à falta de costume dos alunos em relação a essa habilidade em séries anteriores.

Por todos os motivos acima discutidos, o professor propõe apenas cinco (05) exercícios de produção oral: relato por parte dos alunos acerca de informações pessoais descobertas a partir de entrevistas com pessoas do contexto extra-classe; atividade do chá em que os alunos tinham que interagir utilizando-se de vocabulário referente a comidas na língua estrangeira; relatar em inglês para o professor e para a sala acerca da produção de um cardápio considerado saudável; interagir com o professor expressando em inglês que frutas

gostavam de comer e atividade em dupla na qual os alunos, após preencherem uma ficha, tinham de relatar para a sala as capacidades e habilidades do parceiro).

Percebe-se, assim, que todas as interações foram reduzidas e controladas e que a maioria delas foi centralizada na figura do professor, sendo que apenas uma foi realizada em duplas, atitude essa que é explicada pelo comportamento dos alunos de dispersão e falta de seriedade durante a atividade.

Por outro lado, a justificativa para o privilégio dos exercícios de compreensão oral, conforme já comentado, está em que tais atividades funcionam como motivação para os alunos, questão essa que será melhor visualizada no excerto que segue:

**1- O que aconteceu foi assim é que...a partir de Maio por aí... eu adquiri mais material de...  
2-listening (...) e:... eu comecei a sentir um/um feedback positivo... deles nos listenings...então  
3-comecei a/a trazer mais...porque eu fui percebendo que motiva mais (...).  
(Excerto 40 -sessão de visionamento)**

No trecho apresentado, o professor justifica o fato de trazer um grande número de atividades de compreensão oral para a sala, já que sentiu que tais atividades despertaram certo interesse por parte dos alunos, aspecto esse também por mim percebido, conforme relatado em meu diário de pesquisa:

**1-Tenho percebido que o professor vem enfatizando exercícios de listening em aulas. Talvez esse  
2-tipo de exercício aumente a motivação dos alunos, já que percebo que muitos alunos querem  
3-tentar entender. É o que aconteceu hoje, por exemplo no final da aula quando o professor  
4-entregou aos alunos uma música para que completassem (...) os alunos não só se interessaram  
5-em fazer mas ficaram bravos com os colegas que antecipavam as respostas, reclamando que eles  
6-próprios queriam descobrir (...).  
(Excerto 41 - diário de pesquisa)**

**1- O que vem se tornando cada vez mais evidente é que em função da questão de os alunos se 2-mostrarem bastante motivados para os exercícios de listening, o professor os vem explorando 3-bastante. Assim, ao invés de se centrar nas quatro habilidades, conforme seu plano de ensino, 4-ele está se centrando mais em uma habilidade, já que isto está beneficiando a dinâmica da sala 5-de aula. Vemos o professor mudando seus planos em função da realidade que encontra na sala , 6-o que vai ao encontro de uma abordagem ecológica.”**  
(Excerto 42 – diário de pesquisa, 14 de Novembro)

Nos trechos acima verificamos que a postura dos alunos em relação aos exercícios de compreensão oral trazidos pelo professor justifica sua atitude de priorizá-los.

Portanto, a decisão do professor de privilegiar as atividades de compreensão oral e atividades que demandem a leitura de um texto, ao invés de desenvolver um trabalho com as quatro habilidades como proposto, não deve ser percebida como um descompasso, mas como a consciência acerca da necessidade de adaptar o seu planejamento em face do contexto no qual trabalha. Nesse sentido, conforme comentado no diário, o professor adota uma abordagem ecológica para a sua prática.

Assim, faz-se claro que o professor não consegue realizar o trabalho com a produção oral e escrita devido à resistência apresentada pelos alunos no que diz respeito à fala e devido à pouca motivação do grupo no que diz respeito à produção escrita. Os aprendizes têm a crença de que atividades de produção oral não são necessárias, ou seja, não as sentem como algo importante e, por outro lado, pela falta de conhecimento lingüístico, não se sentem preparados para a produção escrita.

Desse modo, o professor opta por explorar os exercícios de compreensão oral, pois funcionam como motivadores para os alunos e os exercícios de compreensão escrita, uma vez que esses são sentidos como significativos.

Percebemos, assim, que o professor se mostra engajado em sua prática, sendo sensível às necessidades do contexto, o que traz como consequência mudanças e adaptações em relação ao seu plano de ensino. Nesse sentido, a prática do professor vai ao encontro da fala

de Prabhu (1987: 103), que ressalta que o que *o professor faz em sala de aula não é somente ou primeiramente determinado pelos métodos que pretende seguir.*

Para uma melhor visualização acerca do que foi discutido até agora sobre os desencontros entre o discurso e a prática de sala de aula, apresento um quadro que ilustra tais desencontros e as possíveis justificativas para eles:

<b>Discurso</b>	<b>Prática de Sala de Aula</b>	<b>Justificativas</b>
Propõe que a linguagem seja percebida dentro de uma perspectiva comunicativa.	A linguagem é percebida enquanto formas fixas num sistema governado por regras.	Crenças tradicionais trazidas pelos alunos acerca do aprendizado da língua.
Propõe o desenvolvimento da autonomia e que a linguagem seja percebida enquanto interação.	Centraliza e direciona as interações que ocorrem em sala de aula.	Falta de autonomia dos alunos. Falta de pré-requisitos dos alunos. Falta de motivação dos alunos. Disposição física da sala.
Propõe o trabalho com as quatro habilidades.	Privilegia os exercícios de escuta e leitura.	Os exercícios de escuta são motivadores. Resistência dos alunos para os exercícios de fala. Falta de motivação para os exercícios de produção escrita. Os alunos valorizam os exercícios de compreensão escrita.

(Quadro 11: justificativas para os desencontros da prática com o discurso)

Após essa discussão, faz-se claro que os desencontros entre o discurso do professor e sua prática de sala de aula não devem ser vistos como falta de harmonia, mas sim percebidos como a tentativa de o professor transformar seu plano de ensino em algo que seja eficiente e atenda, assim, às necessidades do contexto em que é implementado. Por isso, o professor adapta o seu plano e age, muitas vezes, contrariando sua própria abordagem de ensinar.

Tal atitude, que demonstra o desenvolvimento do senso de plausibilidade do professor (PRABHU, 1990), é típica de um ensino que se preocupa com os fatores contextuais que intervêm em tal processo.

Após ter justificado os desencontros entre o discurso e a prática do professor, trago possíveis justificativas para os encontros verificados entre o seu “dizer” e o seu “fazer”.

### **3.2.2 ENCONTROS ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA**

Apesar de em alguns momentos realizar uma prática que apresenta estratégias tradicionais, o professor consegue implementar um ensino comunicativo na maior parte do tempo. Assim, na maioria das aulas assistidas, conforme as propostas verificadas em seu discurso, a linguagem é percebida como interação, veículo de expressão individual e expressão da cultura e ideologia de um povo, o ensino é percebido enquanto formação educacional e a aprendizagem enquanto construção de conhecimento.

A realização de tal tipo de ensino se dá pela própria formação que teve, pela aceitação por parte dos alunos e por não ter encontrado interferência por parte da diretora e do coordenador pedagógico, conforme relatado no excerto que segue:

**1- Na minha/na minha abordagem eu vejo que eles não interferem... em nada...(...) eu não sei se  
2- eles se sentem seguros com a abordagem que eu tenho ou com/se eles dão realmente liberdade e  
3- nunca se intrometeram na/na minha abordagem (...).**  
(Excerto 43 - sessão de história de vida)

No trecho acima, o comentário realizado pelo professor deixa claro que tanto a diretora da escola quanto o coordenador pedagógico não interferem em seu trabalho, o que faz

com que tenha liberdade para realizá-lo da maneira que julgar adequado, conforme comentado pela diretora da escola:

**1-(...) ele tem liberdade...o professor pode preparar seu material...uma aula...uh:...trazer uma apostila uma música um diálogo (...).**

**(Excerto 44 - entrevista com a diretora.)**

No trecho acima, a fala da diretora vem apenas corroborar a afirmação já feita pelo professor acerca da liberdade que tem para conduzir suas aulas. Nas linhas 1 e 2, a diretora comenta o fato de não haver a imposição de um livro didático que o professor tenha que seguir.

A diretora e o coordenador não só não interferem no trabalho do professor, mas também o sentem como um elemento positivo na escola, conforme mostram os excertos:

**1-(...) ele faz umas dinâmicas ele trabalha com a criança aprendendo na prática a/a criança  
2-falando a criança se locomovendo dentro da escola (...) ele fez aquele café da manhã e aquele  
3-café da tarde coisa que eu achei importante que as crianças soubessem falar o que eles estão  
4-comendo...então acho que através da prática ele tá conseguindo influenciar um pouco mais as  
5-crianças (...).**

**(Excerto 45 - entrevista coordenador pedagógico.)**

**1-(...) o trabalho do professor a gente vê é um trabalho bastante dinâmico bom...ele procura  
2-assim sempre fazer aulas...diferenciadas... diversificadas...então não fica naquele padrão...  
3-daquelas aulas antigas que foi do meu tempo de inglês né...a palavrinha na lousa... a gente  
4-ter/tentando copiar...escrever e pronunciar mas só com...palavrinhas né então hoje não...a gente  
5-vê que ele trabalha muito bem (...).**

**(Excerto 46 -entrevista com a diretora.)**

Nos trechos acima, tanto o coordenador pedagógico quanto a diretora tecem comentários acerca do trabalho do professor, sendo que são comentários positivos no sentido em que sentem tal trabalho como dinâmico, diversificado e que, portanto, está trazendo benefícios à escola. Nesse sentido, apóiam as propostas realizadas pelo professor.

Os alunos também parecem sentir o trabalho do professor como algo significativo, conforme o excerto que segue:

**1-...pra 7º B eu tenho percebido que as coisas têm funcionado sim...não ta 100% num/num ta 2-com/claramente satisfatório... mas estou satisfeito com aquela sala eu acho que...a coisa tá 3-andando...eles tão aprendendo.  
(Excerto 47 – entrevista 2 realizada com o professor)**

O trecho apresentado, retirado de uma entrevista realizada com o professor, explicita o “feedback” positivo que ele tem recebido dos alunos. Conforme o próprio professor, os alunos têm aproveitado o ensino que lhes está sendo oferecido, ou seja, estão “abraçando” as propostas do professor e estão aprendendo. Tal questão é ilustrada no seguinte excerto:

**1- Uma outra coisa que queria destacar é que o professor me disse que os outros professores 2-marcarão uma reunião para conversarem a respeito dessa sala em particular, já que dizem não 3-agüentar mais a questão da indisciplina e da falta de interesse. O professor disse que não sabe o 4-que dirá na reunião, já que em suas aulas tais problemas não vêm acontecendo.  
(Excerto 48 – diário de pesquisa, 5 de Setembro)**

O excerto acima, retirado de meu diário de pesquisa, vem apenas comprovar o fato de os aprendizes aceitarem o tipo de trabalho que está sendo realizado pelo professor. Conforme comentado nas linhas 3 e 4, o professor foi o único na escola que não teve problemas com o grupo de alunos em questão. Essa atitude dos alunos parece mostrar que eles, assim como a diretora e o coordenador, aprovam a prática que o professor propõe realizar.

Um outro fator que propicia tal tipo de trabalho por parte do professor é a formação pela qual passou, conforme relatos feitos em uma sessão de visionamento:

**1-(...) a prática de ensino foi fundamental...pra...pelo menos eu sinto que a prática de ensino e 2-principalmente a prática de ensino de língua estrangeira me deu base pra tudo até pra parte 3-de língua portuguesa...me deu base pra...tem coisa que eu...que eu vejo que eu aprendi na 4-prática de ensino de língua estrangeira e que todos os professores... que/daqui que já dão aula 5-comigo os professores de ciências de matemática...de educação artística...de/servem pra eles eles**



**6-deveriam ter assistido aquelas aulas porque serve pra eles...isso inclui coisas que diz respeito a  
7-tudo...se você tem embasamento teórico pelo menos você sente...mesmo que você não saiba  
8-...como bus/como que solução você vai ter...você pelo menos você sente seguro em tentar pensar  
9-numa solução (...) eu passei por um processo de reflexão teórica que/que apresentam caminhos  
10-pra gente faz a gente pensar em possibilidades...não é assim...pra ser professor se não tem que  
11-ser uma pessoa...cem por cento criativa (...)"**  
(Excerto 49 - sessão de história de vida)

No trecho acima, o professor tece alguns comentários acerca da formação que teve, sendo que algumas disciplinas e todo o processo de reflexão teórica ao qual teve acesso foram fundamentais para a prática que hoje realiza, já que conforme o próprio professor nas linhas 2, 8 e 9, a formação que teve deu-lhe base para muita coisa e fez com que se sentisse seguro para buscar soluções.

Nesse sentido, conforme relatado pelo professor, podemos perceber a importância do conhecimento teórico para a tentativa de realizar uma prática bem-sucedida, pois, conforme Pimenta (2002), a teoria dota os sujeitos de pontos de vista diferentes para uma ação contextualizada.

A formação universitária fez, então, com que o professor se tornasse consciente de seu trabalho pedagógico, possibilitando-lhe a realização de escolhas informadas (LARSEN-FREEMAN, 1993).

Além disso, a formação que teve também lhe propiciou que desenvolvesse um ensino que levasse à formação do aluno enquanto cidadão e sujeito crítico e reflexivo, conforme relatos apresentados em uma sessão de história de vida:

**1- (...) as aulas de didática foram muito importantes também... a própria...as próprias aulas de  
2-estrutura e funcionamento do ensino... as discussões políticas de educação...que...jogaram uma  
3-outra luz na reflexão da/do ensino do ensino da língua estran/prá eu ter minha consciência do  
4-ensino da língua estrangeira na escola pública...pra não ficar apenas na questão do/do ensino e  
5-aprendizagem da/do ... epistêmico né...da/do lingüístico...saber que existem... outras coisas...  
6-principalmente pro professor que vai/que...vai dar aula pro ensino fundamental e médio (...) que  
7-existem outras preocupações que ele tem que ter.**  
(Excerto 50- sessão de história de vida.)

No trecho acima, o professor explicita que a formação que teve foi essencial para que tomasse consciência acerca do seu papel enquanto educador. Toda essa reflexão possibilitou que realizasse um trabalho que não fica apenas no epistêmico, mas ultrapassa o lingüístico e abarca também uma esfera mais política e social.

O fato de o professor incluir em suas aulas o trabalho com a literatura, apresentando a linguagem como expressão da cultura e ideologia de um povo, possibilitando ao aluno o contraste com o “outro” pode ser justificado pelo seu próprio gosto em relação à literatura, conforme relatado no excerto que segue:

**1-(...)ler eu gostava de ler desde o ginásio...então era/era daqueles que comprava livros todo mês  
2-pra eu ler...pegava tran/a bibliotecária nossa era amigo da bibliotecária (...) no final do ano  
3-quando eu tive que fazer a escolha pela habilitação...o que pesou foram as literaturas eu parei  
4-pra pensar...ah eu quero aprender literatura inglesa e norte-americana...então eu falei ai pra  
5-aprender literatura inglesa e norte-americana eu vou ter que fazer inglês (...).  
(Excerto 51- sessão de história de vida.)**

No trecho acima, percebe-se que o gosto pela literatura é algo que acompanha o professor desde o ginásio e é algo que o influenciou na escolha de qual habilitação (inglês ou espanhol) continuaria a cursar no segundo ano do Curso de Letras.

Isso fez que o trabalho com a literatura, com o objetivo de construção de identidade e ampliação do conhecimento de mundo dos alunos, fosse uma constante nas aulas observadas.

Para uma melhor visualização acerca do que foi discutido até o momento, apresento um quadro que ilustra os encontros entre o discurso e a prática do professor e os fatores que o possibilitaram:

<b>Discurso</b>	<b>Prática</b>	<b>Justificativas</b>
Prática comunicativa.	Prática Comunicativa.	Formação na Universidade. Aceitação de sua abordagem pelos participantes do contexto escolar e pelos alunos.
A linguagem enquanto expressão da cultura e ideologia de um povo.	Trabalho com a literatura	Gosto do professor por literatura.
Ensinar enquanto formação do aluno sujeito cidadão.	Promove um ensino que forma o sujeito cidadão.	Formação na Universidade.

(Quadro 12: justificativas para os encontros da prática com o discurso)

Conclui-se, assim, que a aceitação que recebe por parte da escola e dos alunos, a formação pela qual passou e o gosto pessoal (no caso do trabalho com a literatura) são fatores que propiciaram e possibilitaram ao professor implementar grande parte de suas propostas.

No próximo capítulo, trago uma síntese dos resultados verificados nesta pesquisa e algumas contribuições e encaminhamentos para futuras pesquisas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo realizar uma análise de como se dá a interação das concepções norteadoras do trabalho pedagógico de um professor de inglês com o contexto de ensino e aprendizagem. Para tal foram abordados alguns temas, como, por exemplo, A Perspectiva Ecológica no Ensino de línguas e a Relação entre Teoria e Prática, os quais discutem a questão de não haver uma relação unilateral e direta entre a abordagem e a sua implementação.

Neste último capítulo, apresento uma síntese dos resultados da pesquisa e retomo as discussões acerca da relação entre prática e teoria, trazendo encaminhamentos e contribuições desse estudo para futuras pesquisas.

### 4.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Neste momento, retomo as duas subperguntas e a pergunta de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho e sintetizo, assim, os resultados apresentados pelo estudo.

#### **A- Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem são expressas no discurso do professor?**

Por meio da análise de uma entrevista direcionada para estas questões e do plano de ensino do professor, verificou-se que o professor propõe um ensino comunicativo que tem por objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir).

Em suas propostas, a linguagem foi percebida enquanto meio pelo qual o indivíduo interage com o outro, meio de expressão individual e expressão da cultura e ideologia de um povo.

Ensinar foi associado a um direcionamento a ser dado aos alunos por parte do professor, à realização de um trabalho que atenda a seus interesses e necessidades e que os forme enquanto cidadãos.

A aprendizagem foi vista como o desenvolvimento de uma certa autonomia por parte dos aprendizes para que eles consigam estabelecer relações entre a língua estrangeira e a sua vida e também como o engajamento na construção do significado.

Conclui-se, assim, que o discurso do professor privilegia uma visão interacional de linguagem, ensino e aprendizagem.

### **B- Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem manifestam-se na prática de sala de aula?**

Por meio da análise das interações que ocorreram em sala, verificou-se que a prática do professor caracteriza-se como predominantemente comunicativa. Tal afirmação se confirma pelo fato de a linguagem ter sido utilizada para fins comunicativos com o intuito de promover situações autênticas e com o intuito de promover a problematização. O ensino foi associado à questão da facilitação do processo e visto como forma de despertar consciência e formar o aluno enquanto cidadão. A aprendizagem, por sua vez, foi associada à construção do conhecimento.

Alguns momentos das aulas, no entanto, caracterizaram-se por lançar mão de estratégias e atividades tradicionais de ensino, já que nestes momentos a linguagem foi apresentada enquanto formas fixas num sistema governado por regras.

O ensino foi conduzido de modo a centralizar as interações na figura do professor e a aprendizagem, ao invés de ser associada ao desenvolvimento das quatro habilidades de maneira integrada, foi promovida pelo trabalho com os exercícios de escuta e leitura.

Constatou-se, então, alguns desencontros entre aquilo que o professor propôs fazer e aquilo que ele realmente realizou.

### **1- Como se dá a interação entre as concepções do trabalho pedagógico do professor com o contexto de sala de aula?**

Por meio da análise das entrevistas realizadas com o professor, com o coordenador pedagógico, com a diretora e com os alunos; dos inventários de crenças realizados com os alunos; dos diários da pesquisadora e das sessões de visionamento e de história de vida realizadas com o professor, verificou-se que existem fatores de ordem contextual que justificam os encontros e os desencontros entre o discurso e a prática do professor.

#### **4.1.1 OS DESENCONTROS E OS FATORES CONTEXTUAIS**

O fato de a linguagem, em alguns momentos das aulas, não ter sido percebida enquanto interação, mas sim como uma estrutura lingüística distante da realidade dos alunos e que devia ser analisada e praticada, justificou-se frente às crenças trazidas pelos aprendizes no que se refere a como uma língua estrangeira deva ser aprendida e pela própria necessidade apresentada pelo grupo em relação a exercícios de fixação e de focalização das formas lingüísticas.

A análise do inventário de crenças revelou que a maioria dos alunos considera como importantes o estudo da gramática, a memorização de vocabulários e a prática de estruturas

lingüísticas para o aprendizado da língua. Percebe-se, assim, que os alunos trazem crenças bastante tradicionais no que se refere ao aprendizado da língua, ou seja, possuem um estilo analítico de aprendizagem.

Ficou claro também que tais atividades não se constituíram como o foco da aula do professor, mas foram designadas aos alunos sob a forma de tarefa de casa, estando mais relacionadas à questão da motivação.

O fato de o professor centralizar as interações justificou-se pela falta de autonomia, falta de motivação e falta de pré-requisitos por parte dos alunos e pela disposição física da sala de aula.

Os alunos se mostraram muito dependentes do professor, o que está relacionado à postura assistencialista assumida pela escola, e pouco motivados para o estudo da língua, já que sua utilidade é algo de difícil visualização para os aprendizes frente ao contexto familiar e cultural do qual fazem parte. Além disso, os alunos apresentaram uma grande dificuldade para o estudo da língua inglesa devido à falta de pré-requisitos que traziam acerca do conhecimento lingüístico.

Tudo isso somado ao fato de o professor ter tido dificuldades de organizar a sala em grupos por compartilhar o espaço com outros professores e ter um mapa da sala designando onde os alunos deveriam se sentar dificultou a organização das interações em grupos, exigindo do professor uma postura de interventor e direcionador o tempo todo.

Já a questão de o professor não ter promovido um ensino que se centrasse no desenvolvimento das quatro habilidades conforme proposto justificou-se pelo fato de os alunos apresentarem grande resistência para os exercícios de produção oral (pois não os sentiam como significativos) e falta de motivação para os exercícios de produção escrita (não se sentiam lingüisticamente competentes). Assim, o ensino centrou-se nos exercícios de compreensão oral, já que estes funcionaram como motivadores para os aprendizes.

Verificou-se, assim, que os fatores contextuais acima mencionados acabaram por interferir na implementação da abordagem do professor.

Nesse sentido, confirma-se que a abordagem não é vista como um conjunto de princípios e procedimentos rígidos que o professor tem de seguir e sim *como um processo dinâmico que se inicia cada vez que o professor encontra um novo grupo de alunos* (RICHARDS, 1985: 35).

#### 4.1.2 OS ENCONTROS E OS FATORES CONTEXTUAIS

Conforme comentado anteriormente, o professor conseguiu, muitas vezes, implementar uma perspectiva comunicativa de linguagem, ensino e aprendizagem, o que se justificou pela sua formação e pela receptividade que sua abordagem teve por parte da diretora e do coordenador pedagógico da escola.

A análise da entrevista realizada com a diretora e com o coordenador pedagógico mostrou que ambos sentiram como positivo o trabalho do professor e não interferiram em sua prática pedagógica, fato este que foi confirmado pela própria fala do professor. Além disso, as disciplinas cursadas na faculdade e a reflexão teórica pela qual o professor passou fizeram com que ele se sentisse seguro para buscar soluções e lhe despertou consciência acerca de seu papel enquanto educador, possibilitando que realizasse um ensino que teve por um de seus objetivos a formação educacional dos alunos.

Essa pesquisa confirma, assim, a importância da formação pré-serviço na Universidade para a realização de práticas conscientes e, conseqüentemente, bem-sucedidas.

Ainda em relação ao trabalho com a literatura, momento em que a linguagem foi percebida como expressão de cultura e ideologia de um povo e os alunos puderam construir



sua identidade no contraste com o “outro”, este foi justificado pelo gosto pessoal do professor pela literatura.

Verificou-se que o professor realizou um trabalho satisfatório no sentido em que foi sensível às necessidades do contexto e não, simplesmente, “implementou” a abordagem que pensava ser a correta, mas a adaptou frente às limitações e impossibilidades. Dessa maneira, pôde ser percebido um diálogo entre o conhecimento teórico e o contexto da sala de aula na prática observada.

A análise da prática do professor revelou, então, que um bom ensino não é aquele que resulta do uso de uma determinada abordagem, mas aquele que *provém de um ativo controle e gerenciamento por parte do professor em relação ao ensino, à aprendizagem e à comunicação dentro da sala de aula assim como de um entendimento desses processos*<sup>9</sup> (RICHARDS, op.cit).

Nesse sentido, apresenta-se a figura do professor participante como um ser pensante e engajado no trabalho que realiza, dotado daquilo que Prabhu (1990) denomina de “senso de plausibilidade”. Tal posicionamento pode ser exemplificado no excerto a seguir:

**1-(...) as minhas crenças eram/eram muito puras pra...eram...eram crenças que funcionavam  
2-com...com turmas pequenas...em situações já de... uma pré motivação...com/com material  
3-adequado...com/com...com ambiente adequado... e eu tive que reformular toda essa...toda essa  
4-minha bagagem..pra realidade onde eu acabei entrando.  
(Excerto 52 - sessão de história de vida)**

No excerto acima, retirado de uma sessão de história de vida, percebemos o processo de adaptação por parte do professor para que pudesse realizar um ensino em consonância com o contexto no qual opera.

---

<sup>9</sup> No original: It results from the teacher’s active control and management of the processes of teaching, learning, and communication within the classroom and from an understanding of these processes.

Além disso, o trabalho realizado pelo professor pode ser considerado positivo, uma vez que, ao decorrer do ano, conseguiu motivar e despertar um maior interesse dos alunos da sala em questão, conforme declarado pelo próprio professor no excerto a seguir:

**1- Eu/eu percebi que eles tão...eu percebi que eles tão se entregando mais às atividades eles  
2-tão...eles tão baixando mais o filtro afetivo deles (...) no/no começo... desse ano ainda...eles  
3-eram/tavam muito desmotivados não queriam não queriam nada com nada...eu percebi que...do  
4-começo do ano pra agora... baixaram bastante...o filtro afetivo deles (...) eu não sei talvez tenha  
5-sido pelas atividades talvez tenha sido porque eu fui um dos únicos professores que não brigou  
6-com eles (...) talvez tenha sido o fato de eles terem sido... o/os objetos da pesquisa sujeitos da  
7-pesquisa...porque eles eram os únicos que eram sujeitos da pesquisa eu acho que a combinação  
8-de todos esses elementos fez com que o filtro afetivo deles baixasse (...).**  
(Excerto 53 - sessão de história de vida )

No trecho acima, o professor realiza um comentário acerca da mudança da postura dos alunos em relação ao início do ano. Vemos, assim, que o trabalho do professor conseguiu surtir um efeito positivo fazendo que o grupo se “entregasse” mais às atividades por ele propostas.

Um outro aspecto percebido tanto por mim quanto pelo professor é que a pesquisa trouxe contribuições não somente para a área acadêmica, mas foi válida para os próprios alunos, já que lhes serviu como um fator de motivação, conforme relatado a seguir em meu diário de pesquisa:

**1-Para finalizar este diário, gostaria de chamar a atenção para um fato que vem sendo percebido  
2-por mim e pelo professor: a minha presença em sala de aula parece ter ajudado na motivação  
3-dos alunos. Pude perceber isso por meio de alguns alunos que no decorrer da aula começaram a  
4-se esforçar mais porque queriam mostrar que estavam realizando os exercícios (...) Tenho a  
5-impressão de que os alunos estão se sentindo valorizados. A valorização parece ser algo muito  
6-importante na vida deles, já que, conforme o relato do professor, da diretora e do coordenador,  
7-todos possuem uma carência muito grande do próprio ambiente familiar.**  
(Excerto 54- diário de pesquisa, 31 de Outubro)

O trecho acima apresentado mostra, mais uma vez, que esse trabalho não somente fez com que esses alunos se sentissem interessados pelo estudo da língua, mas também fez com que se sentissem valorizados.

Além disso, essa pesquisa também trouxe enriquecedores conhecimentos para mim como pesquisadora e professora, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional. A revisão teórica que realizei e a prática de sala de aula que pude observar fizeram com que eu repensasse muitas das concepções que possuía acerca do que seria uma aula satisfatória. O estudo propiciou, assim, que eu percebesse de maneira mais clara a importância e a intervenção dos fatores contextuais em sala de aula e conseguisse ver de outra maneira a relação que se estabelece entre teoria e prática, o que se refletiu em minha prática enquanto professora de inglês em escola de idiomas.

O contato com uma prática bem-sucedida, mesmo diante de obstáculos e dificuldades, reforçou minha convicção de que ensinar é possível e mudou meu olhar em relação à escola pública.

Esse estudo foi ainda relevante para o próprio professor participante, conforme seu relato:

**1- Fiquei impressionado com a coerência do trabalho escrito. Você teve a capacidade de, sendo  
2- um olhar “de fora”, compreender as diversas forças que atuam na prática docente dentro da  
3- sala de aula. Fiquei espantado o quanto eu concordava e reiterava o que você escrevera. A sua  
4- sistematização teve uma relevância de proporções épicas na minha auto-reflexão. Certamente  
5- não serei mais o mesmo professor após ler seu trabalho, pois hoje tenho mais consciência ainda  
6- da maneira como interfiro no processo de ensino-aprendizagem. Fora a relevância individual,  
7- acredito que sua pesquisa seja importante para educadores de todas as áreas do conhecimento,  
8- pois aponta para a atenção que devemos ter a todos os elementos que influenciam na prática  
9- pedagógica. É um trabalho que demonstra a complexidade de realizar o processo de ensino-  
10-aprendizagem.**

**(Excerto 55 – considerações realizadas pelo professor)**

Após a finalização desse estudo, enviei ao professor participante uma cópia da dissertação para que ele pudesse entrar em contato com os resultados da pesquisa e me apresentasse, assim, suas impressões.

Conforme percebemos no trecho acima, as considerações realizadas pelo professor revelam a importância desse trabalho para que ele conseguisse realizar uma reflexão acerca de

sua prática e se conscientizasse sobre seu papel no processo de ensino e aprendizagem, conforme afirmado nas linhas 4, 5 e 6. O professor demonstra concordar com a análise apresentada por esta pesquisadora em relação ao seu fazer em sala de aula e ainda aponta para a relevância dessa investigação para as diversas áreas do conhecimento ao afirmar que este trabalho mostra a complexidade do ato de ensinar.

Desta maneira, algo que ficou claro neste estudo foi que a prática de sala de aula não se restringe à implementação de uma determinada abordagem, mas que toda e qualquer implementação acontece em face de muitos outros fatores que a impede ou possibilita.

Assim, a prática observada nessa investigação caracteriza-se como uma instrução bem-sucedida ao preocupar-se com as necessidades daqueles que dela participam e por adaptar-se frente às limitações que o contexto oferece.

Por realizar uma negociação entre a abordagem do professor e o contexto de sala de aula e extra-classe, este trabalho mostra que o ensino não é uma questão de *insistir na relação entre teoria e prática* (LIBÂNEO, 2002: 54) e que *ensinar não é uma questão de seguir ou quebrar regras, mas sim de encontrar uma mediação entre os extremos*<sup>10</sup> (PENNINGTON, 2001:108).

Como consequência de tal entendimento, pôde-se perceber que o conhecimento teórico foi algo de grande importância para que o professor pudesse realizar uma prática consciente, mas não foi determinante para o ensino que implementou.

Então, por considerar a realidade de sua sala de aula, podemos dizer que o ensino que o professor implementa envolve *a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica* (CELANI, 2003: 26).

Nesse sentido, ao invés de atuar como mero aplicador de modelos, o professor assume, aqui, um papel ativo, pois se torna dono de seu fazer, ou seja, é percebido como um sujeito

---

<sup>10</sup> No original: Teaching is neither a matter of playing by the rules nor of breaking the rules (...) It is a question of flowing between extremes.

que pensa e toma decisões (WITTROCK, 1986) e por estar engajado em sua prática traz contribuições para os alunos e para a escola em questão.

Este estudo corrobora, portanto, a idéia de que não há uma abordagem que possa ser considerada ideal para todos os alunos em todos os contextos (PRABHU, 1990).

Vê-se, assim, que a Abordagem Comunicativa ou qualquer outra abordagem ou método, não pode ser encarado como a única solução em todos os momentos da prática de sala de aula e que a escolha por uma determinada abordagem nunca deve ser feita em abstração dos fatores contextuais.

#### **4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS**

Os resultados dessa pesquisa mostraram que fatores de ordem contextuais são determinantes para a implementação de uma determinada abordagem. Nesse sentido, justificam-se os desencontros entre aquilo que o professor propõe fazer e aquilo que ele realmente realiza em sala, já que muitas vezes o professor vê a necessidade de realizar adaptações de sua abordagem frente às limitações e impossibilidades.

Assim, a esses desencontros não deve ser atribuído um julgamento de valor negativo. Os mesmos devem ser percebidos como tentativas por parte do professor de ser sensível às necessidades e à realidade do contexto em que opera.

Apresento, então, a figura do professor como um ser consciente que é dono de sua prática e que tem teorias pessoais que são extremamente valiosas.

Dessa maneira, trabalhos que proponham entender como a abordagem do professor interage com o contexto escolar são realmente necessários, já que essa complexa dinâmica que se estabelece entre um professor, seus alunos e um contexto social mais amplo é a realidade que todos nós, enquanto professores, acabamos por encontrar. Além disso, se tomamos como verdadeiro que o que acontece em sala de aula recebe grande influência do

que acontece em um contexto social extra-classe, uma investigação mais profunda acerca das concepções e crenças dos participantes desse contexto (pais de alunos, coordenadores pedagógicos etc) ajudará no entendimento de muitas das ações que são tomadas pelos professores.

O que sugiro, então, é que as pesquisas que têm por foco o professor e sua prática considerem, no momento da análise, os fatores contextuais que intervêm em seu trabalho de sala de aula e que os pesquisadores sejam cautelosos ao julgarem a prática que observam, já que muitas vezes aquilo que é considerado um descompasso pode ser devidamente justificado. Nesse sentido, seria desejável que estudos sobre a prática do professor deixassem de falar e insistir na dicotomia “coerência/incoerência” quando caracterizam a relação que se observa entre o dizer e o fazer.

Tais termos atribuem um julgamento de valor à prática do professor, rotulando-a como positiva ou não. Apesar de o professor ter plena consciência da relação entre o dizer e o fazer, vários fatores podem não possibilitar uma harmonia entre essa relação, o que não significa que a prática de sala de aula não possa ser considerada eficiente e satisfatória.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, R.G.& VANN, R.J. Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.85-102). London: Prentice Hall, 1987

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993

\_\_\_\_\_. Abordagem orientadora da ação do professor. In:\_\_\_\_(org.). *Parâmetros Atuais para o ensino de português-Língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997

AMADEU SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua Estrangeira em um curso de Licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1994.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000, 4º ed.

ANTHONY, E. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching* 17: 63-67, 1963

BARBIRATO, R.C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1999.

BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender lingual estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 140p. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, 1995.

BARCELOS, A.M.F. *Understanding Teachers' and Students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudos da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARTLETT, K.M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J.C.; NUNAM, D. (ed.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990, p.215-226.

BIZÓN, A.C.C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, 1994.

BOGDAN, R.C & BIKLEN, S.K. *Qualitative research Education. An Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights. Allyn & Bacon, 1982.

BREEN, M; CANDLIN, C.N. The essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, V.1, n.2, 1980.

BROWN, D.H. *Teaching by Principles*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMIDT, R. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Tesol Quarterly*, Vol 1, Nº 1, 1980.

CELANI, M.A.A. (Org) *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003

CLARK, C.M. Asking the right question about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking, *Educational Researcher*, vol. 2, nº 17, pp. 5-12, 1998.

CLARK, C. & PETERSON, P. Teachers' thought processes. In M.Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.255-297). New York: Macmillian, 1986.

CONTRERAS, DOMINGO J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

COSTA, D. N. Martins da. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. EDUC, 1987.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205, 1995

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA:D.C. Heath, 1993



ELLIS, G. How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213-218, 1996.

ERICKSON, F. What makes School Ethnography' Ethnographic? In: *Antropology and Education Quarterly*, vol 15, N.1, 1984.

\_\_\_\_\_. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M.C. *Handbook of Research on Teaching*: Project of the American Education Research Association. New York: MacMillan, 1986.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Campinas, 1998. 92p. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

GIL, G. Foco-na-forma e foco-na-comunicação: dois focos complementares. In: DEISE, P.D. & MELLO, H.R. (Orgs.) *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. (pp.145-156). London: prentice Hall, 1987.

HORWITZ, E.K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340, 1985

\_\_\_\_\_. Surveying student's beliefs about language learning. In: A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.110-129). London: Prentice Hall International, 1987.

\_\_\_\_\_. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The modern Language Journal*, 72 (3), 283-294, 1988.

JOHNSON, K. E. The vision versus the reality: Te tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman and J. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. 30-49, 1996.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191-204, 1995.

KERN, R.G. Students and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92, 1995.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. In: *ELT Journal*. Vol 50/3, July, 1996.

LARSEN-FREEMAN, D. From Unity to Diversity: Twenty Years of Language Teaching Methodology. *English Teaching Forum XXV*: 4, 2-10, 1987

\_\_\_\_\_. Foreign Language Teaching Methodology and Language teacher Education. *Plenary Address at AILA*, Amsterdam, August, 1993.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e Formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G., Chedin, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LISTON, D.P.; ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morato, 1993.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de Línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. *Trajetória na formação de professores de línguas*. 2002.

MEDGYES, P. Queries of a Communicative Teacher. In: *ELT Journal*. Vol 50/3. Jul., 1996.

MELLO, H. O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da Linguística Cognitiva. In: DEISE, P. D & HELIANA, M. (Orgs.) *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Faculdade de Letras da UGMG, POSLIN, 2004.

MORI, Y. Epistemological beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners believe About Their Learning? *Language Learning*. 49:3, September 1999, pp. 377-415.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum studies*, 19(4), 317-328, 1987.

- NUNAN, D. *Understanding language classroom*. Hemel Hempstead: Hall, 1989.
- PAJARES, F.M. teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 301-332, 1992.
- PENNINGTON, M. C. Rules to break and rules to play by: Implications of Different Conceptions of teaching for Language Teacher Development. In: TRAPPES-LOMAX, H.; Mc Grath, I. *Theory in Language Teacher Education*. Longman, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; Chedin, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy* Oxford: Oxford University Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-117, 1990.
- \_\_\_\_\_. Concept and conduct in language pedagogy. In: Cook, G. & Seidlhofer (orgs.) *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1995.
- RICHARDS, J.C. Beyond Method. In: J.C. Richards. *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press, 1985
- \_\_\_\_\_. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University press, 1998.
- RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994
- RICHARDS, J.; T. RODGERS. Method: Approach, Design, and Procedure. *TESOL Quarterly* 16: 2, 153-168, 1982
- ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SHAVELSON, R.J. and STERN, P. *Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior*. Review of Educational Research. Winter, 1981, Vol. 51, Nº 4, pp.455-498.

SILVA, Andréia Turolo da. *Idealização e Realização na Sala de Aula de Língua Inglesa: Foco na Construção da Interação*. 270p. Dissertação de Mestrado (mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2003.

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE, 2000

SWAN, M. A Critical look at the Communicative Approach. *ELT Journal*. Vol 39/1. January, 1985.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

VAN LIER, L. Approaches to observation in classroom research: Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31(4), 783-787, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, nº 5*. Indaiatuba: Apliesp, 2000/2001.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essential. *TESOL Quarterly* 28(4):673-703, 1988.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learner. In: A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). London: Prentice Hall, 1987.

WIDDOWSON, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. O Ensino de língua para a comunicação. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 1991.

WILKINS, D.A. *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1972.

\_\_\_\_\_. *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP, 1976.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: A Social Constructivist Approach – Theory and Practice or Theory with Practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; Mc Grath, I. *Theory in Language Teacher Education*. Longman, 2001.

WITTRICK, M.C. Students' thought processes. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.297-314). New York: Macmillan, 1986

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K.M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educating Reflective Teachers of learners centered education: Possibilities and Contradictions*. University of Wisconsin – Madison, U.S.A. November, 2001.

ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. P. *Reflective Teaching: An Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

# **ANEXOS**

**ANEXOS**

Anexo 1: Entrevista I – Professor .....	175
Anexo 2: Entrevista II – Professor .....	176
Anexo 3: Entrevista I – Coordenador Pedagógico .....	177
Anexo 4: Entrevista I – Diretora .....	178
Anexo 5: Inventário de Crenças – Alunos .....	179
Anexo 6: Questionário I – Alunos .....	181
Anexo 7: Aula Típica.....	182
Anexo 8: Planejamento do Professor.....	192

## Entrevista 1 - Professor

- 1- O que é linguagem para você?
- 2- Qual é o seu conceito de ensino?
- 3- Qual é o seu conceito de aprendizagem?
- 4- O que é ser um professor eficiente de língua estrangeira?
- 5- Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida?
- 6- Quais são os principais fatores na aprendizagem de uma língua estrangeira?
- 7- Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada?
- 8- Qual é o papel do professor em uma aula de língua?
- 9- Qual é o papel do aluno em uma aula de língua estrangeira?
- 10- Como você vê o erro e a correção na aula de língua estrangeira?
- 11- Qual a sua opinião sobre a adoção do livro didático em curso de línguas?
- 12- O que é avaliar para você?
- 13- O que seria a competência comunicativa do aluno? Quais os meios para que tal competência seja atingida?
- 14- Qual a sua visão a respeito da sala de aula?



## Entrevista 2 - Professor

- 1- Onde você aprendeu Inglês?
- 2- Como você aprendeu Inglês?
- 3- Você já fez algum curso depois que se formou?
- 4- Você já esteve em um país de língua estrangeira?
- 5- O que o levou a dar aula de língua estrangeira?
- 6- De onde vêm os conceitos que você tem de uma língua estrangeira?
- 7- Há quanto tempo você dá aula de inglês?
- 8- Como você avalia o ensino na escola pública?
- 9- Você encontra dificuldades em relação à 7º B?
- 10- Se sim, o que está fazendo para contornar essas dificuldades?

### Entrevista 1 - Coordenador pedagógico

- 1- O que é ensinar?
- 2- O que é aprender?
- 3- Qual o papel do professor na sala de aula de língua estrangeira?
- 4- Qual o papel do aluno?
- 5- O que é avaliar para você?
- 6- Qual a importância do ensino de língua inglesa para a escola em questão?
- 7- Como você acha que a língua inglesa deva ser ensinada para os alunos desta escola em particular?
- 8- Você tem algum comentário para fazer em relação aos alunos da 7º B?
- 9- O que você pensa a respeito das propostas que foram realizadas pelo professor de língua inglesa? Há um apoio para elas?

## Entrevista 1 – Diretora

- 1- Onde e quando você se formou?
- 2- Você já fez algum curso depois que se formou? Comente os que julgar mais importante.
- 3- Qual o papel do professor na sala de aula de língua estrangeira?
- 4- Qual o papel do aluno na sala de aula de língua estrangeira?
- 5- O que é ensinar?
- 6- O que é aprender?
- 7- O que é avaliar para você?
- 8- Qual a sua posição sobre a adoção do livro didático no curso de língua?
- 9- Qual a importância do ensino da língua inglesa na escola pública, na sua opinião?
- 10- Como você acha que a língua inglesa deva ser ensinada para os alunos desta escola em particular?

## Anexo 5

## Inventário de Crenças dos alunos– Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas (baseado em Horwitz, 1985)

Caro aluno,

O objetivo deste inventário de crenças é coletar algumas informações sobre suas crenças em relação ao ensino e aprendizagem de línguas. Esses dados serão utilizados na elaboração da dissertação de mestrado em lingüística aplicada, da UNESP de São José do Rio Preto.

Utilize a seguinte classificação para expressar sua opinião

1 = CONCORDO

2 = NÃO TENHO OPINIÃO

3 = DISCORDO

1. Aprender uma língua estrangeira significa aprender gramática e vocabulário. ( )
2. Aprender uma língua estrangeira é aprender a se comunicar nessa língua. ( )
3. Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática. ( )
4. Para aprender uma língua estrangeira é importante repetir e praticar bastante. ( )
5. A tradução é importante para aprender uma língua estrangeira ( )
6. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira. ( )
7. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender. ( )
8. Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial para aprender uma língua estrangeira. ( )
9. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola. ( )
10. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada. ( )
11. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira. ( )
12. Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira. ( )
13. É possível aprender uma língua estrangeira na escola pública. ( )
14. É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia. ( )
15. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente. ( )
16. É difícil aprender uma língua estrangeira. ( )
17. A aprendizagem da língua estrangeira deve ser divertida. ( )
18. Aprender uma língua exige esforço por parte do aluno. ( )
19. Para aprender uma língua estrangeira não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se muito. ( )
20. Para aprender o aluno deve ouvir com atenção as explicações. ( )
21. Para aprender o aluno deve participar nas atividades. ( )
22. Em nosso país a escola de línguas é o melhor lugar para se aprender uma língua estrangeira. ( )
23. O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho. ( )
24. O aluno aprende melhor quando trabalha em pares ou em grupo. ( )
25. O aluno aprende melhor quando estuda bastante a gramática. ( )
26. O aluno aprende melhor quando memoriza um grande número de palavras. ( )

27. O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula. ( )
28. O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula. ( )
29. O aluno aprende melhor quando traduz os textos. ( )
30. É importante aprender a literatura da língua estrangeira. ( )
31. O professor deve falar inglês o tempo todo em sala de aula. ( )
32. Eu me sinto tímido falando inglês com outras pessoas. ( )
33. Eu acho que eu vou aprender inglês. ( )
34. O bom professor é aquele professor exigente. ( )
35. O papel do professor é ajudar os alunos a se prepararem para os exames.  
( )
36. O papel do professor é controlar os alunos. ( )
37. O papel do professor é passar seu conhecimento para os alunos. ( )
38. O papel do professor é entender os alunos. ( )
39. O papel do professor é preparar o aluno para a vida adulta. ( )
40. O papel do professor é construir conhecimento juntamente com os alunos. ( )
41. Para aprender, eu:
- a- \_\_\_\_\_
- b- \_\_\_\_\_
42. O bom professor é aquele que:
- a- \_\_\_\_\_
- b- \_\_\_\_\_

Muito Obrigada.

## Questionário 1 - Alunos

O objetivo deste questionário é obter informações que possam contribuir para a pesquisa que estou realizando. Solicito que responda todas as perguntas com a maior sinceridade possível. Muito obrigada por sua colaboração.

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Onde você mora?
- 3- Cite os locais em que você já estudou.
- 4- Você trabalha? Em caso afirmativo explique o tipo de trabalho que você realiza.
- 5- Qual a profissão de seus pais?
- 6- Assinale o grau de escolaridade de seu pai:
  - a- ( ) até a 4º série
  - b- ( ) até a 8º série
  - c- ( ) até o 3º colegial
  - d- ( ) curso superior
  - e- ( ) outro (especificar)
- 7- Assinale o grau de escolaridade de sua mãe:
  - a- ( ) até a 4º série
  - b- ( ) até a 8º série
  - c- ( ) até o 3º colegial
  - d- ( ) curso superior
  - e- ( ) outro (especificar)
- 8- Você já fez algum curso de inglês? Em caso afirmativo, onde por quanto tempo.
- 9- Você gosta de Inglês? Por que?
- 10- Você considera o estudo de Inglês algo importante? Por que?
- 11- Qual a utilidade do Inglês em sua vida?
- 12- Você se dedica ao estudo de Inglês? Quanto tempo?
- 13- O que o aluno deve fazer para aprender Inglês?
- 14- Na sua opinião, o que é um bom professor de Inglês?

### Aula Típica (aula do dia 12 de Setembro - duração de 50 minutos)

- P: (incompreensível) a gente não vai poder ver o vídeo agora..então na terceira aula a gente termina de ver o filme e discute...tá bom?
- A1: Ah:...na terceira aula
- A2: (incompreensível)
- P: dá pra esperar...é só/já
- A2: isso aqui é a matéria
- P: antes da análise eu quero passar algumas informações sobre a autora (começa a colocar na lousa informações sobre Mery Shelley e enquanto isso os alunos vão copiando. Quando termina de passar as informações na lousa, o professor faz a chamada)...prestem atenção...que a gente vai voltar a assistir a fita na terceira aula terminar de ver o filme ai eu explico um pouquinho disso...vocês tão vendo que tem um pequeno resumo né...do livro...do filme (incompreensível) sobre ambição
- A1: tem livro?
- P: tem livro...o livro oh: foi escrito em (...) (os alunos começam falar todos ao mesmo tempo e o professor dá início a outra atividade) primeiro ai..where do people speak these languages...só pra gente ta dando uma aquecida vocês tão vendo aqui no comecinho...a gente tem one two three four five six...seven...languages não tem...sete línguas diferentes aqui em cima
- A4: onde?
- P: aqui no começo oh:...vocês tem número um...where do people speak these languages...aí...vocês têm aqui
- A4: ah:
- P: seven languages ...aí
- Sala: (incompreensível)
- A4: italiano...português...polonês
- A5: aonde?
- P; aqui oh: vocês têm aqui óh: no comecinho do xerox...tá vendo...French que língua é essa?
- A6: França
- A7: Francês
- P: França não é língua é Francês...Spanish
- Classe: Espanhol
- P: German
- Classe: Alemão
- P: Italian
- Classe: Italiano
- P: Portuguese
- P: Português
- P: Japanese
- Classe: Japonês
- P: English
- Classe: Inglês
- P: a primeira pergunta é...where...onde...vão escrever...people speak these languages
- A7: que?
- P: vamos fazer um pequeno exercício...de geografia também né...e de inglês e saber onde é que as pessoas falam essa línguas...por exemplo...tão vendo o primeiro balãozinho...nesse primeiro balãozinho eles deram um exemplo...they speak French onde?
- A8: Canadá
- P: in France
- A7: Canadá
- P: and also...also é também...e também
- A7: no Canadá
- P: in Canadá
- A8: (incompreensível)

- P: tá vendo oh:...onde é que eles falam Francês...na França e no Canadá...vamos ver o que que a gente consegue fazer com as outras seis línguas Francês a gente descobriu duas...Spanish...Spanish é fácil né...eu quero que vocês me falem pelo menos...três países
- Sala: (todos os alunos conversam ao mesmo tempo)
- P: onde eles falam
- A8: México
- P: Espanhol...como é que a gente fala
- A6: é pra escrever no caderno?
- P: é (incompreensível) que que é they...quando eu falo they eu tô falando de quem?
- A5: nós/deles
- P: eles não é?
- A8: eles falam
- P: eles falam (vai escrevendo na lousa)...agora eles falam o que?
- A5: Espanhol
- P: Spanish...onde...vamos lá...pensem aí...they speak Spanish...three countries...think about three countries
- A4: três países
- P: eu quero que vocês pensem em três países que falam Spanish
- A5: três países que falam Espanhol?
- P: é...tem bastante né ( o professor dá um tempo para que os alunos façam os exercícios)...vamos lá...que países que vocês acham...they speak Spanish
- Sala: México
- P: como é que é México em inglês?
- A7: não sei
- P: México
- A7: México
- P: onde mais?
- Sala: (incompreensível)
- P: Bolívia
- A8: Chile
- P: Chile
- A7: Chile
- P: né Chile...onde mais...Spain...Argentina
- A7: Argentina
- P: Paraguai...Uruguai...Cuba...Panama
- A4: Pana o que?
- P: Panamá
- A4: Panamá
- Sala: (incompreensível)
- P: Venezuela
- A9: Estados Unidos
- A8: (incompreensível)
- P: lá eles falam bastante Espanhol não falam?
- A7: falam o que?
- P: muito Espanhol nos Estados Unidos porque lá tem muitos imigrantes lá
- A7: (incompreensível)
- P: próxima língua...German...como é que fica...they speak German...onde...que língua que é German mesmo?
- A7: Alemão
- A8: Alemão
- P: Alemão
- A8: Alemão
- P: onde é que vai falar então?
- Sala: (incompreensível)
- P: onde fala Alemão?
- A4: onde?
- A5: German
- P: o que que é German?
- A5: Alemanha
- P: Alemanha



- A7: Alemanha  
P: onde é que você vai falar Alemão...Alemanha...eu acho até que tem algum país na África que fala Alemão...ah:...tem mais um and  
A8: and  
P: Switzerland...onde é que é Switzerland?  
A5: Suíça  
P: Suíça eles também falam Alemão na Suíça...Italian  
A7: Italian  
P: they speak Italian...onde (dá um tempo aos alunos para que respondam)...como é que é Itália...não lembram?  
A5: Itália  
P: Italy...Italy  
A9: professor...aqui também não fala um pouco no Brasil?  
P: (incompreensível) they speak Italian in italy and...in...Switzerland  
A8: Ah: na Suíça  
P: também falam Italiano lá...o que que acontece com Switzerland ...é um país tão pequenininho que a língua que eles falam são/é a língua dos vizinhos...eles têm/eles falam Italian porque no sul eles fazem (incompreensível) no norte eles falam German porque eles fazem divisa com a German...e ainda na região mais oeste eles falam French porque eles fazem divisa com a France a França...então na Suíça você vai ter gente falando Francês...Alemão e Italiano...Português...they speak Português  
Sala: (os alunos conversam entre si)  
P: they speak Portuguese ( dá um tempo para os alunos responderem) they speak Portuguese in Brazil  
Sala: (incompreensível)  
A8: Portugal  
P: Portugal e onde mais  
Sala: (incompreensível)  
P: Angola  
A7: Angola  
P: Moçambique...Cabo Verde  
A5: Cabo o que?  
P: theys speak Portuguese in Brazil...Portugal...Angola...o último...o último não o penúltimo...they speak Japanese in  
Sala: (incompreensível)  
P: Japan...na Coréia eles vão falar o Coreano na China o chinês  
A4: (incompreensível)  
A7: só que é a mesma coisa né?  
P: não...são parecidos não são a mesma coisa...que nem o Português e o Espanhol...o Português e o Espanhol são a mesma coisa...não...mas são parecidos o Coreano o Chinês e o Japonês também são parecidos...por exemplo oh:...nomes japoneses nomes comuns japoneses éh:...Korosawa ( o professor vai escrevendo na lousa)  
Sala: (incompreensível)  
A8: Jack Shan  
A9: Jack Shan?  
P: Tamagoshi  
A2: que?  
A5: Tamagoshi  
A7: que nomes esquisitos  
P: isso daqui são nomes de que...agora prestem atenção em nomes chineses para vocês verem óh:...(começa escrever na lousa) Chen...Zao...Kim  
A8: são com poucas letras  
P: dá pra ver que são mais/são bem diferentes ´n´e tá vendo?  
A7: e (incompreensível)  
P: nomes japoneses são assim óh: (aponta para os nomes japoneses)...os Chineses (incompreensível) então pra gente parece que é tudo a mesma coisa mas não é a mesma língua...só pra/só pra gente prestar atenção em como/a gente vê que não é a mesma língua...Coreano eu não sei mas eu acho que Coreano é mais parecido com o Chinês  
Sala: (os alunos conversam entre si)  
P: they speak English in four countries...Inglaterra...como é que é Inglaterra?  
A2: England  
P: England...onde mais?

- A3: Estados Unidos Canadá  
A8: ah: não sei  
P: mais um aliás mais três  
A3: USA  
P: Estados Unidos né  
A8: (incompreensível)  
P: United States...USA  
A5: Canadá  
P: United States...Canada...que mais  
A8: (incompreensível)  
P: oh: gente...são só setenta países no mundo pelo menos quatro a gente consegue  
A5: ah: professor tá bom  
Classe: (incompreensível)  
P: onde mais Canada Estados Unidos onde mais  
Classe: (os alunos conversam entre si)  
P: óh:...South África  
A4: África Do Sul?  
P: África do Sul que mais...Australia...New Zealand  
A4: que que é isso?  
P: que que é New Zealand?  
A5: Nova Zelândia  
P: Nova Zelândia  
Sala: (incompreensível)  
P: Índia  
A3: Índia  
P: Ireland...na Irlanda  
A5: ah: chega  
P: (incompreensível) na América Central  
A3: professor e na Europa?  
P: Ireland...que é Irlanda e a Guiana não é nossa vizinha?  
A3: é  
P: Guiana...éh:...ela (incompreensível) das três Guianas cada uma fala uma língua não é?  
A2: (incompreensível)  
P: na Francesa fala o Francês no Suriname...fala Holandês e na Guiana fala  
A3: Guianês  
A4: (incompreensível)  
P: vocês têm/lugares em que fala inglês é muito (incompreensível) vocês têm lugares no mundo todo...vamos ver aí óh:...a atividade dois...which languages can you speak...agora aqui essa é uma atividade pra cada um falar...qual das/qual dessas languages...lembra do can...a gente tava vendo/a gente viu o verbo can desde o dia em que eu faltei que veio a substituta e explicou o can pra vocês...a gente/o can...usa o can pra dar a noção de...possibilidade...habilidade  
A2: ah: sei  
P: a capacidade lembra... ou seja o que você pode ou não pode fazer...quais dessas línguas vocês podem falar?  
A4: Português  
P: vocês conseguem falar  
A4: Português  
A2: Espanhol  
A4: Espanhol  
A8: você consegue falar Espanhol?  
A4: eu não sei tudo mas sei  
P: olha aí o exemplo do balão aí do xerox...o que que a pessoa do xerox ta falando óh:...I can speak English...and a little Spanish...um pouquinho...a little...Spanish...um pouquinho de Espanhol  
A4: ah: então eu também professor  
P: and of course I can speak my language...é claro que eu posso falar minha lingua também...in my case I can speak...Portuguese...English...and Spanish (vai escrevendo na lousa)  
Sala: (incompreensível)  
A3: ah:...eu só consigo Português e Espanhol  
P: and you A ( o professor começa a chamar os alunos pelo nome para responderem oralmente)  
A: I can

- P: speak  
A: I can speak Portuguese  
A3: ah:...não pergunta isso pra mim não  
A4: nem pra mim não  
P: psiu...óh:...como?  
A: a little Spanish...and a little English  
P: a little Spanish and a little English?  
A: é um pouquinho de cada um  
A7: como é que ta escrito ali?  
P: aí ele acabou de falar...não falou...I can speak a little English...tá falando um pouquinho vocês tão na sétima série  
A8: ah:...então eu vou falar em Germano Itália Português Japonês  
P: não mais ele falou I can speak...ele não ta falando em Inglês...bom...vocês estão na sétima série...um pouquinho de English e Spanish vocês têm que dar conta né?  
Sala: ah:  
P: L...você  
L: ah: eu to fazendo aqui  
P: (incompreensível)  
L: ah: eu tô copiando a matéria ( o aluno se recusa falar)  
P: D  
D: o que?  
P: which languages can you speak?  
D: ah:... eu tô com dor de garganta  
P: Você tá?  
A5: ah:...eu não sei falar  
P: L  
L: I can speak a little English and a little Spain  
P: Spanish...que mais...tem mais uma língua que você fala  
L: Spanish and Portuguese  
P: Portuguese óh: ele falou I can speak a little English a little Spanish and Portuguese  
A2: vê se o meu tá certo  
P: Italian?  
Sala: (incompreensível)  
A8: ah: eu falo Italiano mama mia  
P: como é que a gente fala eu...I...I can  
Sala: (incompreensível)  
P: psiu  
J: Português  
P: Portuguese  
J: éh:...English  
A8: mentiroso  
P: and Spanish?  
J: Spanish e Italian  
P: Italian?  
J: (incompreensível)  
P: D...agora é você...como é que você fala como é que você fala eu  
D: ei  
P: você não ouviu o A o L e o J falando?  
D: Português  
Sala: (incompreensível)  
P: M  
M: ah: não sei  
P: JA  
J: ah:...espera aí  
P: vai JA  
J: ah:...eu tô  
P: você ta olhando o M...S  
S: I speak  
P: I can speak  
S: éh:

- P: Portuguese and a little English...e Spanish  
 S: é  
 A5: mais ou menos né S...mais pra menos  
 P: JAQ  
 JAQ: professor fala o que é pra falar  
 P: você ta falando de quem...você não é...como é que você fala eu  
 JAQ: eu  
 P: I...pode ou não pode...I can lembra  
 JAQ: I can  
 P: can se você pode é can't se você não pode...I can speak  
 JAQ: I can o que?  
 P: speak  
 JAQ: speak ( os alunos riem) éh:  
 P: Portuguese  
 JAQ: Portuguese and Spanish  
 P: e qual dessas que vocês não sabem e gostariam de aprender?  
 Sala: (incompreensível)  
 A4: Alemão e Italiano  
 P: (incompreensível)  
 A2: o que gostaria de aprender?  
 P: é  
 A2: Japonês  
 Sala: (todos os alunos falam de uma vez só)  
 P: English?  
 A3: é  
 P: é só se esforçar...as aulas tão aí...é só se esforçar  
 A4: mais é difícil  
 Sala: (incompreensível)  
 P: vocês sabem falar alguma coisa em German?  
 A5: o que que é German?  
 Sala: Alemão  
 P: óh...o cumprimento é que...o cumprimento é gutenta  
 Sala: (incompreensível)  
 A5: vou tentar  
 P: e Japanese...vocês sabem alguma coisa?  
 A5: não  
 Sala: (incompreensível)  
 P: continuando aí...exercise four...match the sentences and pictures...vocês tão vendo...vocês têm one two three four five...six sentences...seis frases aqui and six pictures não tem...seis desenhos...vocês vão olhar o que que cada desenho ta falando e identificar com o desenho coloca o número da frase dentro dos desenhos aí  
 A5: você ajuda nós?  
 P: vamos tentar fazer primeiro...depois a gente vai ouvir  
 Sala: (incompreensível)  
 P: o que tá no desenho vocês têm que tentar identificar  
 Sala: (incompreensível)  
 P: olha o primeiro desenho...o que que tá acontecendo no primeiro desenho...o menino tá usando o computador não é uma criança?  
 A7: é  
 P: o desenho b...tá com cara de pergunta não é...não entendeu a pergunta...no c...os cachorros pulando na água óh:...o d  
 A3: tá espiando  
 P: tão espiando...o e...o cara tá com um nome muito esquisito aí né...(incompreensível)  
 A5: (incompreensível) a pergunta em inglês  
 P: o cara tá tentando escrever o nome dele e no F...olha no jornal que tipo de língua parece essa que tá no jornal?  
 A8: Japonês  
 P: Japonês  
 (após explicar cada desenho, o professor dá um tempo aos alunos para que realizem os exercícios)  
 A9: professor vem cá ver se está certo

P: a gente vai ouvir...eu quero que vocês vão corrigindo e ouvindo  
Sala: (todos os alunos falam ao mesmo tempo)  
P: vamos ouvir...ôh:...a...qual que seria a frase do desenho a...a não é (incompreensível)?  
A3: sim senhor  
A4: é o dois  
A2: dois  
A8: ôh: cala a boca gente  
P: psiu...ôh: ( o professor toca a fita no rádio)  
Rádio: a...she can use a computer  
P: de novo...confere  
Rádio: a...she can use a computer  
A8: é a dois  
P: ouviram o que que ele falou no meio?  
Sala: é  
Rádio: she can use a computer  
P: she can use a computer...tá falando de quem...quando fala de she eu tô falando de quem?  
A2: ela  
A8: ela  
P: ela...o que que ela pode fazer?  
A1: ela pode usar o computador  
P: ela é um bebezinho tão pequenininho que ela pode usar o computador...b  
A5: a b  
Rádio: b...we can't understand a question  
A8: seis  
A5: seis  
P: number six né...ouçam de novo  
Rádio: we can't understand a question  
P: tá falando de quem...quem é we  
A8: eles  
P: we...somos nós...que que nós...can't  
A8: fazer uma pergunta  
P: nós não conseguimos  
A8: entender  
A10: responder  
P: entender...entender  
A5: a questão  
A8: a questão  
P: question...a pergunta...a gente não conseguiu entender a pergunta...por isso que ele tá com essa cara  
A8: isso  
A4: agora é a c né?  
P: c  
Rádio: c...can dogs swim...yes they can  
Sala: três  
P: number three né...ouçam de novo  
Rádio: can dogs swim...yes they can  
P: tá perguntando o que?  
A10: os cachorros conseguem nadar?  
P: can dogs swim...os cachorros conseguem nadar?  
A10: sim  
P: yes they can...já nascem sabendo né  
A4: yes  
P: o cachorro (incompreensível) ele nada...four...d...vamos ver qual delas seria eu acho que é o d  
Rádio: he can ski really well  
A3: um/um  
A8: one/one  
P: de novo  
A4: é a b né?  
Rádio: he can ski really well  
P: he can ski really well...tá falando dele o que que ele pode fazer?  
A4: ele tá esquiando

- P: ele pode esquiara..really well...muito bem...tá vendo o povo tá aqui caindo (incompreensível) aí (letra e)
- A4: ai
- P: ouçam
- Rádio: e...I can't spell your name
- A8: ele escreveu o nome
- P: I can't spell your name...que que é spell...spell é dizer letter by letter...letra por letra
- A8: ele não (incompreensível)
- P: ele não consegue fazer o que?
- A11: dizer seu nome
- A8: dizer seu nome para mim
- P: soletrar
- A4: é assim professor?
- P: não consegue soletrar seu nome...olha o nome do cara...my name is Tom (incompreensível)
- A4: ah: ela é a cinco né?
- P: o cara falou éh:...eu não consigo soletrar teu nome não...f
- Rádio: f...can you speak Japanese
- A3: Japanese
- Rádio: no I can't
- P: você consegue falar Japonês?
- Sala: não
- P: não...não consigo no I can't ( o professor conversa com os alunos) vamos ouvir e repetir só pra tentar a pronúncia então dessas frases...primeiro...a...is number two...como é que a gente fala essa frase?
- A11: number two
- P: o number two ouçam
- Radio: a...she can use a computer
- Sala: (apenas três alunos repetem)
- P: she can use a computer...can use a computer...depois vem ah:...number six...ouçam
- Radio: b...they can't understand the question
- P: they can't understand the question...three
- Rádio: c...can dogs swim...yes they can
- P: can dogs swim...yes they can...one
- Rádio: d...he can ski really well
- P: he can ski really well
- Rádio: e...I can't spell your name
- P: I can't...spell your name
- Rádio: f...can you speak Japanese...no I can't
- P: can you speak Japanese...no I can't...vamos só pra terminar nessa folha agora...esse quadrinho de gramática aqui óh:...primeiro tá falando assim (incompreensível) person of can e can't pedindo pr você falar de duas pessoas do can e do can't...pra que isso...isso aqui é algo que a gente já viu...você lembra quando a gente tava vendo o presente...por exemplo...se eu pegava o verbo drink...o que que é o verbo drink mesmo?
- A8: bebida
- P: beber né...se eu quero falar que quem bebe sou eu
- A11: I can
- P: é I drink...quem bebe é você...you drink (vai escrevendo na lousa) agora quando eu falava que quem bebe é ela...se fala
- Sala: (incompreensível)
- P: vocês se lembram disso...lembra que se ganhava s quando se falava de alguém...que não fosse nem eu nem você?
- A8: terceira (pessoa)
- P: terceira pessoa
- A7: i...s
- P: ou aí dependendo tinha regra de s.i...s...tudo isso
- A7: se fosse com y
- P: isso com o can como é que vai ficar se quem pode sou eu...é I can (vai escrevendo na lousa)...se quem pode é ela...vai ser she can...ele não ganha s...ele é mais fácil ainda tão vendo...ele não muda absolutamente nada...ele vai ser can pra eu pra você pra ele pra ela pra nós pra todo mundo...qualquer pessoa que seja vai ficar sempre can...ele não vai pegar s como o presente simples dois verbos...porque ele é diferente...ele vai ter uma diferença de pronúncia no inglês britânico que fica mais fácil do que no

- americano na verdade...ouçam aí óh:...ele vai...a primeira frase...I can speak French...se vocês fossem classificá-la ela... é uma afirmação uma negação ou uma pergunta?
- A8: uma negação
- P: no dois...olha aí no dois...I can speak French
- A11: afirmação
- P: uma afirmação não é...a gente não tá negando nada nem tá fazendo uma pergunta ouçam
- Rádio: tapescript six point two...I can speak French
- P: I can speak French...a segunda é uma pergunta não é
- Rádio: can you speak French...yes I can
- P: agora ouçam a última...a última é na negação né...no I can't...tá vendo a gente usa isso aqui pra negar...veja a diferença na pronúncia
- Rádio: no I can't
- P: quando você usa na afirmativa você vai falar can...quando você usa na negativa você fala can't (o professor vai escrevendo na lousa) can...can't...(o professor faz a pronúncia britânica) isso daqui é do inglês da Inglaterra porque dos Estados Unidos fica mais difícil você diferenciar porque nos Estados Unidos vão falar...can can't (o professor faz a pronúncia americana)
- A8: ah:...can can't
- P: aí se eu falo...I can speak...English...fica difícil você saber se eu falei se eu posso ou se eu não posso falar Inglês...se eu falo I can speak English...I can't speak English (o professor faz a pronúncia americana) muito parecido...falar eu posso falar inglês ou eu não posso...agora na Inglaterra não...I can speak English I can't speak English (o professor faz a pronúncia britânica)... o can't...esse é fácil...a gente vai estar trabalhando com essa versão inglesa porque eu acho que fica mais fácil pra vocês também
- A4: professor eu to com sede
- P: ah:...senhor põe a mão meu deus do céu...como é que você pede?
- A4: não sei
- Sala: (incompreensível)
- A4: como é que pede? (os alunos conversam entre si)
- P: exercise two...listen and complete the sentences...vocês vão ouvir e vão completando as frases aqui tá...tá apertadinho mas vamos tentar fazer...a gente vai completar ou com can ou com can't e com coisas que a gente tirou do exercício/do próprio exercício de hoje tá...vamos ouvir a primeira frase
- Rádio: tapescript six point three...one...I can speak French but I can't speak German
- A3: (incompreensível)
- P: de novo
- Rádio: one...I can speak French but I can't speak German
- A2: difícil
- P: eu vou tocar a primeira unidade da frase para a gente tentar identificar
- A7: então vai
- P: ouçam
- Rádio: I can speak French
- P: tem I ela falou I...can speak (o professor vai escrevendo na lousa)
- A6: French
- P: French
- A4: é a primeira...é pra escrever?
- P: isso...I can speak french...ouçam ela falar isso óh:
- Rádio: one...I can speak French
- Sala: (incompreensível)
- P: continuação
- Rádio: but I can't speak German
- P: óh:
- Rádio: I can speak French but I can't speak German
- P: but I can ou can't
- A6: can't
- P: can't
- A2: (incompreensível)
- P: speak... o que?
- A11: speak French
- P: ouçam
- A4: calma
- Radio: I can speak French but I can't speak German

Classe: German

P: German (bate o sinal)...óh:...na próxima aula a gente termina isso e de ver o filme...faz uma discussão.