

CLECI IRENE TRENTIN

**ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM DESAFIO AOS PROFESSORES
INTEGRANTES DO PROJETO TOGETHER EM PATO BRANCO-PR**

**MARÍLIA
2000**



CLECI IRENE TRENTIN

ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM DESAFIO AOS PROFESSORES
INTEGRANTES DO PROJETO *TOGETHER* EM PATO BRANCO-PR.



Marília

2000



CLECI IRENE TRENTIN

ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM DESAFIO AOS PROFESSORES
INTEGRANTES DO PROJETO *TOGETHER* EM PATO BRANCO-PR

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual Paulista – Campus de Marília – SP, para a
obtenção do título de Mestre em Educação (Área de
Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

1410001045



Marília

2000



Ao meu esposo, Claudemir Krüger



AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena, pelo apoio e atenção dispensados na fase de elaboração da dissertação;

Ao professor Eurides Rossetto, pelas opiniões que enriqueceram esta dissertação;

Ao CEFET, que possibilitou a realização deste curso de Mestrado;

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Didiê, Maria Lúcia, Lourdes, Rosana e Thelma que assumiram as minhas aulas para que eu pudesse realizar a dissertação;

Aos meus pais e irmãos, pelo incentivo e carinho;

Ao meu marido, que contribuiu com idéias para a realização deste trabalho;

A todas essas pessoas, meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS

SÍMBOLOS USADOS PARA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO I 21

Histórico das Abordagens para o Ensino de Língua Estrangeira 22

1. O Método de Gramática e Tradução 25

2. O Método Direto 28

3. O Método Audiolingual 29

4. O Método de Ensino de Línguas Situacional 33

5. O papel do professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem
de língua estrangeira 36

CAPÍTULO II 38

Abordagem Comunicativa 39

1. As origens 39

2. A Teoria de Krashen 43

3. Hipótese de Aquisição e Aprendizagem de LE 43

4. Hipótese da Ordem Natural 44

5. Hipótese do Monitor 45

6. Hipótese do Input 46

7. Hipótese do Filtro Afetivo 48



8. O papel do professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, segundo a teoria de Krashen	51
CAPÍTULO III	52
O Material <i>Together</i> e sua Relação com a Abordagem Comunicativa	54
1. Introdução	54
2. Descrição do Material	55
3. As categorias	58
3.1 Programa	58
3.2 Atividades	63
3.3 Input	66
4. Análise do Material <i>Together</i>	67
4.1 Programa	67
4.2 Atividades	74
4.3 Input	79
5. Da análise	80
CAPÍTULO IV	84
Os Professores e a Abordagem Comunicativa	85
1. Introdução	85
2. Análise	85
2.1. Ambiente de sala de aula e filtro afetivo	86
2.2 Interação – O papel do professor em sala de aula	91
2.3 Input	98
2.4 Distinção Aquisição x Aprendizagem	103

3. Da análise da prática dos professores	110
3.1 O que mudou?	111
CAPÍTULO V	112
Por que ainda persistem as marcas do ensino tradicional nas Escolas Públicas	113
1. O salário	116
2. O tempo	121
3. A atividade solitária	124
4. A formação do educador	126
5. A organização escolar	133
6. O material didático	137
7. Participação e qualidade na educação	144
CONCLUSÃO	145
BIBLIOGRAFIA	149
ANEXOS	156

LISTA DE ABREVIATURAS

AC= Abordagem Comunicativa

CLT= Communicative Language Teaching – Ensino de Línguas Comunicativo

SLT= Situational Language Teaching – Ensino de Línguas Situacional

EFL= English as a Foreign Language- Inglês como Língua Estrangeira

ESL= English as a Second Language- Inglês como Segunda Língua

LAD= Language Acquisition Device – Órgão de Aquisição de Línguas

L= língua

LA = Língua-alvo

LE = Língua Estrangeira

LEM = Língua Estrangeira Moderna

LM = Língua Materna

SEED = Secretaria de Estado da Educação

SÍMBOLOS USADOS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

(baseados em Marcuschi, 1986)

P	Professora
A	Aluno
AA	Alunos
()	Comentário da pesquisadora
(incomp)	Fala incompreensível
é:	Alongamento do som
aham	Pausas preenchidas
_____	Transcrição parcial
/-----/	Conversas
...	Pausa de pontuação
BREAKfast	Pronúncia enfática

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo verificar quais foram os resultados obtidos com o Projeto *Together*, desenvolvido a partir de uma parceria entre os professores do CEFET- PR – Unidade de Pato Branco e o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco- Pr., desde o ano de 1994, o qual objetivava, entre outras finalidades, direcionar as aulas de Língua Inglesa, nas escolas públicas da cidade de Pato Branco, para uma Abordagem Comunicativa. Partiu-se da hipótese direcionadora de que os professores ainda estão vinculados à Abordagem Tradicional e, em suas aulas, continuam a utilizar técnicas referentes a essa abordagem para a realização do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Os dados foram coletados a partir da filmagem das aulas de cinco professores, correspondentes a uma unidade de conteúdo do material *Together*, já que todos esses professores utilizam o mesmo material, e foram analisados à luz de pressupostos da Abordagem Comunicativa e princípios da teoria de Stephen Krashen. Constatadas discrepâncias entre a prática dos professores e as categorias selecionadas para a análise, partiu-se então para as entrevistas com os professores, a fim de verificar que fatores contribuem para a permanência de marcas do ensino tradicional nas escolas públicas. Segundo os professores entrevistados, o baixo salário, a formação do professor, a estrutura escolar, o tempo e a atividade solitária e o material didático são fatores que interferem diretamente na atuação do professor em sala de aula.

Palavras-chave: metodologia da língua inglesa; formação do professor; abordagem comunicativa.



ABSTRACT

The present research has as an aim to verify what results were obtained from *Together Project*, which was developed through a partnership among teachers from CEFET-PR – Unidade de Pato Branco and Núcleo Regional de Educação de Pato Branco-Pr., since 1994, which had as objective, among other aims, to direct the classes of English language, in the public schools of Pato Branco, towards a Communicative Approach. We start from the leading hypothesis that the teachers are still joined to the Traditional Approach and, in their classes, they continue to use techniques concerning to this approach for the realization of the teaching/learning process of English Language. The data were collected through filming the classes of five teachers, correspondent to one unit of the content of the material *Together*, for the teachers are using the same material to their classes, and they were analyzed through presuppositions of the Communicative Approach and Stephen Krashen's theory principles. As discrepancies were observed between the teachers' practice and the categories selected for the analysis, interviews were developed with the teachers in order to verify which factors contribute for the permanence of the traditional teaching marks in the public schools. According to the interviewed teachers, the low wages, the teacher's background, the solitary activity, the school structure, the time and the didactic material all are factors that straightly interfere on the teacher's performance in the classroom.

Keywords: English language methodology; teacher's background; communicative approach.



INTRODUÇÃO

A busca por novas metodologias de ensino que melhor se adaptem ao contexto sócio-educacional tem sido uma constante entre os profissionais da educação. Entretanto, vários são os obstáculos que se interpõem nessa caminhada e impedem que realmente haja uma ruptura com o ensino tradicional nas escolas públicas.

O projeto *Together*, desenvolvido a partir de 1994, do qual a pesquisadora fez parte coordenando um sub-projeto para a produção de material didático para o ensino de língua inglesa para as 5^{as} séries do primeiro grau¹, foi uma tentativa de superar a visão tradicionalista do ensino de inglês nas escolas públicas, inicialmente da cidade de Pato Branco-Pr., estendendo-se, até 1998, para cidades da região sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina nos anos posteriores.

Esse projeto foi desenvolvido numa parceria entre os professores de Língua Inglesa do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Unidade de Pato Branco (CEFET –PR) e professores do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco-Pr, e entre os seus objetivos destacou-se o aperfeiçoamento de professores de Língua Inglesa, através do estudo e utilização de técnicas e métodos que seguiam os princípios da abordagem comunicativa no ensino de Língua Estrangeira.

Objetivando o aperfeiçoamento dos professores, em 1994, foram realizados os cursos de Fonética e Fonologia; em 1995, o curso de Metodologia

¹ Ver ROSSETTO, E. et. alii. *Together - Book 1*. 1994.



do Ensino de Língua Inglesa; em 1996, os professores do CEFET-PR – Unidade de Pato Branco – Cleci Irene Trentin, Didiê Ana Ceni Denardi, Eurides Rossetto, Lourdes Teresinha Graebin Parise e Rosana Martins Petry –ofereceram cursos para os professores da rede pública de ensino da cidade de Pato Branco, buscando o desenvolvimento das habilidades de *listening, speaking, reading e writing*, tendo em vista a dificuldade desses docentes com o uso da língua inglesa em sala de aula.

Os professores envolvidos no projeto ainda participavam de encontros semanais, fora do horário normal de atividades escolares para o estudo de material paradidático relacionado à Abordagem Comunicativa e para a produção de material didático aplicável ao ensino de língua inglesa desde a 5ª série até 8ª série do primeiro grau, buscando oferecer um material de baixo custo para os alunos que freqüentavam essas escolas.

Através do projeto Together, também aconteceram dois grandes encontros – um em 1996 e outro em 1997 – nominados de 1st. Teachers Together Meeting e 2nd. Teachers Together Meeting, os quais foram ministrados, respectivamente, pelas professoras, Sarah Dunmore, de Londres, e a canadense, Carolyn Fyffe, trazendo professores de toda a região sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina.

O projeto Together ainda trouxe para a cidade de Pato Branco um Curso de Especialização em metodologia do Ensino de Língua Estrangeira – Inglês, o qual teve início em julho de 1997 e término em dezembro de 1998, contemplando 35 professores do ensino de língua inglesa.



Desta forma, o projeto *Together* tornou-se muito importante para a comunidade educacional, pois traduz uma experiência participativa e interescolar de trabalho docente. A preocupação com o efeito comunicativo da língua estrangeira não é nova. Ela teve início há várias décadas, quando a ênfase do processo ensino/aprendizagem ainda recaía sobre os aspectos gramaticais da língua. O efeito comunicativo então ficava mais aos cuidados do aluno do que do professor.

Nos últimos vinte anos, entretanto, pesquisadores do processo de ensino e aquisição da linguagem começaram a enfatizar aspectos comunicativos no ensino da língua estrangeira. Muitas controvérsias surgem então no meio acadêmico, inclusive a respeito do significado do que é *comunicativo*.

Almeida Filho (1993,p.47) apresenta duas definições para o ensino comunicativo:

O ensino comunicativo de LE é 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 L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; ou o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizadoras das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

A ênfase sob esta perspectiva de ensino/aprendizagem de língua estrangeira promoveu uma revolução na produção de materiais didáticos. Os

autores passaram a direcionar o aspecto didático-metodológico para uma abordagem comunicativa, ou pelo menos se propuseram a isso.

Passados cinco anos (1994-1999) desde o início do desenvolvimento do projeto *Together*, procuramos verificar quais foram os resultados obtidos, se o objetivo de trazer para a sala de aula um ensino de língua inglesa baseado nos princípios da Abordagem Comunicativa foi atingido ou não; se o material didático que foi produzido na época traz em seu bojo esses mesmos princípios; e, ainda, se permanecem marcas do ensino tradicional nas escolas públicas investigadas, quais são os fatores que contribuem para que sejam utilizadas técnicas relativas à abordagem estrutural nas aulas de língua inglesa.

Entendemos que se há uma resistência por parte do professor às mudanças que ocorrem no setor educacional e uma dificuldade de adaptação aos novos modelos que se apresentam, isso se deve, particularmente, à formação do professor e, ainda, ao salário que é pago aos educadores; ao pouco tempo de que os professores dispõem para preparar suas atividades; à organização escolar, que não oferece condições para que professores e alunos se adaptem a novos modelos; à atividade solitária do professor, que, isolado, não se apercebe do processo acelerado da mudança social; e ao próprio material didático que, trazendo características da abordagem tradicional, irá dificultar o trabalho do professor que se propõe a empregar uma metodologia baseada nos princípios da abordagem comunicativa.

Assim, acreditamos que, apesar dos estudos feitos sobre a Abordagem Comunicativa e, mesmo havendo uma tentativa de superação do ensino tradicional, da roupagem nova com que os professores de Língua Inglesa

de 5ª a 8ª séries das escolas públicas da cidade de Pato Branco vestem as suas atividades de sala de aula, esses professores ainda utilizam-se, para o desenvolvimento de suas aulas, de técnicas que não correspondem ao que propõe a Abordagem Comunicativa.

A fim de comprovarmos a hipótese direcionadora da pesquisa, estabelecemos como objetivos verificar se os professores de Língua Inglesa de 5ª a 8ª séries das Escolas Públicas da cidade de Pato Branco, que participaram do projeto *Together* e/ou do curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira: Inglês, realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Unidade de Pato Branco (CEFET-PR), que dizem estar comprometidos com a Abordagem Comunicativa, estão aplicando os pressupostos teóricos referentes a essa abordagem em suas aulas e, ainda, buscar os fatores externos que contribuem para que o professor resista à aplicação de novos modelos em sua prática pedagógica.

No âmbito escolar, a língua estrangeira exerce papel fundamental na formação integral do indivíduo na medida em que ela possibilita a compreensão da cultura e valores de outros países e, conseqüentemente, auxilia na compreensão de nossos próprios valores e de determinados grupos sociais.²

A língua estrangeira, através da abordagem do professor, pode, desta maneira, influenciar na formação da consciência do ser humano, pois

² A respeito do Papel da Área de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental Diante da Construção da Cidadania ver *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira* p. 22, elaborado por Luiz Paulo da Moita Lopes e Maria Antonieta Alba Celani.



implícita ou explicitamente, o professor em sala de aula passa a sua posição política, suas crenças e valores, seus anseios, a sua visão de mundo e ideal de sociedade para os alunos que atentam às suas palavras e atitudes no contexto educacional. Wallon, citado por Vasconcellos (1993, p.11) afirma:

A ação educativa desenvolvida e os meios utilizados (metodologia, técnicas, conteúdos, relacionamentos) podem ajudar as pessoas a irem se libertando de tudo que as escraviza interior e exteriormente... mas pode também ser de natureza tal que mantenha as pessoas e os grupos em situação de dependência, manipulando-os como objetos e sujeitando-os às estruturas injustas... Deixa de ser educação para converter-se em instrumento de dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados.

Entendemos que por trás da manutenção das pessoas em situação de dependência está a não-superação do professor em relação a abordagens que não propiciam ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem, que não levam em conta necessidades e interesses dos alunos, enfim, que não vêem o aluno como ser humano, concreto, como ser pensante (nesse sentido, a pessoa que não é capaz de analisar criticamente fatos e relações).

Segundo Almeida Filho (1993, p.13):

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar



línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Assim, é a abordagem que orienta as ações e decisões do professor, é ela o fio condutor do processo ensino/aprendizagem; uma abordagem pode apresentar vários métodos, estes porém, pressupõem uma espinha dorsal, uma linha mestra que vai determinar os passos a serem dados para que se atinja o objetivo principal do processo ensino/aprendizagem. Esta espinha dorsal é a abordagem.

Entendemos que a Abordagem Comunicativa para o ensino de língua estrangeira atende a necessidades de aluno e professor, pois através dela eles são valorizados como seres humanos. Segundo Macowski (1987, p.8):

No movimento comunicativo, o aluno é respeitado no seu direito de aprender. Não se menospreza sua capacidade de pensar, de criticar só porque se está aprendendo L.E.(...) As aulas devem ser feitas com base em suas necessidades e desejos reais(...) Dentro dessa abordagem, o professor resgata o seu valor como profissional no sentido de ajudar o aluno a ser capaz de fazer coisas em L.E., ao mesmo tempo que resgata os próprios alunos para a grande tarefa de se aprender uma língua estrangeira, que é e deve ser direito de todos e não de uma minoria privilegiada.

Portanto, a presente pesquisa se justifica no sentido de que pode ser uma contribuição para se chegar a ações que propiciem o desenvolvimento e expansão do processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, bem como auxiliar professores e pesquisadores que vêem nela um elemento potencial para a



formação do indivíduo, a encontrar caminhos que direcionem a sua prática educativa para uma melhor qualidade de vida humana.

Esta pesquisa se justifica também pela sua viabilidade, haja vista que a pesquisadora participou do projeto *Together* e do curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira: Inglês, realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Pato Branco, o que lhe possibilitou maior acesso junto aos professores aos quais foi desenvolvida a pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos coletar material em campo, o qual foi obtido a partir da observação e filmagem das aulas de cinco professoras de Língua Inglesa, de 5ª a 8ª séries, em quatro Escolas Públicas da cidade de Pato Branco-Pr., e com entrevistas concedidas por elas.. Dessas professoras³ todas participaram do projeto *Together*, sendo que apenas duas – professoras M e S - fizeram o curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira: Inglês, realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Unidade de Pato Branco, no período de 1997 a 1998, possuindo, portanto, algum conhecimento a respeito da Abordagem Comunicativa e foram escolhidas pela pesquisadora pelo seu comprometimento com essa abordagem, cujos pressupostos norteiam esta investigação.

³ A fim de salvaguardar a identificação das escolas e professoras, foram usados letras e números para nominar tais elementos.



Todas as professoras escolhidas possuem mais de seis anos de magistério e têm nessa profissão a sua principal atividade.

Das escolas que fazem parte do contexto da pesquisa, três (1-3-4) situam-se em bairros próximos ao centro da cidade, sendo que duas (3-4) possuem Ensino Fundamental e a escola número 1 possui Ensino Fundamental e Médio, atendendo a, aproximadamente, 1500 alunos. No estabelecimento número 2, que se localiza em bairro periférico, funcionam duas escolas e uma creche; a Escola Municipal de tempo integral, que atende a 630 alunos desde a pré-escola até a 4ª série do Ensino Fundamental e a creche com 250 crianças; a Escola Estadual atende a 815 alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este estabelecimento oferece cursos extra-curriculares como aulas de Computação e de Inglês, cujo projeto foi desenvolvido pela pesquisadora e pela professora Maria Lúcia Pacheco Neves.

Além da observação, filmagem e transcrição das aulas dos professores envolvidos na pesquisa, propomo-nos a analisar o material usado por eles em sala de aula. Como todos esses professores estão usando a coleção *Together*, procedemos a análise desse material a partir de categorias consideradas princípios comunicativos, já que um dos objetivos da pesquisa é verificar se a coleção traz em seu bojo esses princípios.

A introdução compõe a parte inicial deste trabalho e, a fim de atingirmos os objetivos propostos, organizamos esta dissertação em cinco capítulos. O capítulo I apresenta um histórico dos métodos que compõem a visão estrutural do ensino de Línguas Estrangeiras, bem como os papéis do professor e aluno sob uma perspectiva de ensino tradicional. O capítulo II trata da



Abordagem Comunicativa, trazendo suas origens e pressupostos; a teoria de Stephen Krashen, cuja base teórica serve de escopo para este trabalho; e, ainda, dos papéis do professor e aluno na Abordagem Comunicativa.

O capítulo III apresenta as categorias levantadas para a análise do material didático utilizado pelos professores em sala de aula e a relação que o material *Together* possui com a Abordagem Comunicativa. O capítulo IV traz a análise da prática dos cinco professores já citados, os quais lecionam Língua Inglesa nas escolas públicas da cidade de Pato Branco, observando-se pressupostos comunicativos. O capítulo V discute os fatores que afetam o comportamento do professor em sala de aula, fazendo com que ele resista à incorporação de novos modelos educacionais, apresentando a fala dos professores investigados.

A conclusão apresenta uma síntese dos resultados das análises dos dados e sugestões para melhoria do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras.



CAPÍTULO I

HISTÓRICO DAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tem sofrido mudanças de paradigmas ao longo de sua história. Essas mudanças ocorrem especialmente pelo contexto sócio-político em que estão inseridas as escolas, cujos objetivos variam de época para época, influenciadas pelo próprio contexto. Se atualmente o *Inglês* é a língua mais estudada do mundo, devido à hegemonia dos Estados Unidos e o controle que exercem sobre os países de 3º mundo que possuem pouca força político-econômica, há, aproximadamente, quinhentos anos, a Igreja Católica, aliada ao poder político, é que possuía essa hegemonia. Todas as profissões e meios de vida estavam ligados à Igreja. Conforme Eby (1962, p.56):

...a maioria dos meios mais desejáveis de sustento estava nas mãos da Igreja. Prebendas, abaciados, benefícios eclesiásticos, bispados, cardinalatos, paróquias, bolsas, chancelarias, doações sacerdotais e várias outras posições clericais abundavam. Geralmente, os pobres entravam para os mosteiros. Os ricos e ambiciosos ingressavam nos serviços seculares da Igreja, devido às numerosas dignidades. Qualquer menino poderia ascender a uma posição de grande poder, riqueza e celebridade. O filho de um açougueiro poderia tornar-se cardeal; o filho de um pescador, ocupar a cadeira de São Pedro. As meninas tinham duas possibilidades: primeiro, casar-se e ter um lar; segundo, entrar para um convento, onde o sustento estava assegurado.

Assim, o *Latim*, língua da Igreja naquela época, era ensinado também nas escolas e universidades da Europa.

A decadência das escolas medievais, bem como a derrota da Igreja Romana durante a Renascença, repercutiu no ensino/aprendizagem da *Língua Latina*. A principal causa desse declínio teve início em 1517, quando Martinho Lutero pregou as 95 teses na porta da capela da Universidade de Erfurt, nas quais ele abordou a educação como um reformador religioso.

Em 1520, Lutero publicou três trabalhos (*Discurso à Nobreza Cristã; A Liberdade de um Homem Cristão e Sobre o Cativo Babilônico da Igreja*) onde proclamou a reforma da Igreja, imbuíu de auto-respeito as classes mais baixas e denunciou práticas do papado. Em uma de suas críticas, conforme Barnard⁴ (Apud Eby, 1962, p. 54), dizia:

Não era uma ardente vergonha que antes um menino necessitasse estudar vinte anos ou mais, somente para aprender uma algaravia de mau latim e então tornar-se padre e dizer missa? E ele, que finalmente chegou ao apogeu de suas esperanças, era considerado feliz... Mas, para tudo isso, permanecia um pobre homem iletrado toda sua vida e não servia nem para cacarejar, nem para pôr ovos. Assim são os professores e chefes que temos tido de suportar, que nada sabiam eles próprios e, conseqüentemente, eram incapazes de ensinar qualquer coisa boa ou verdadeira.

⁴ Barnard, Henry. *German teachers and educators*. 1878.



Devido às suas polêmicas, Lutero foi condenado pelo Papa Leão X e banido do Império em 1521. Ocultado no Castelo de Wartburg, iniciou a tradução da Bíblia para o Alemão e começou a organizar a sua Igreja.

Esses fatos marcaram profundamente as escolas da época, pois a massa popular já não via razão para estudar nelas. O povo não precisava mais do *Latim* para ler as Escrituras, que agora eram encontradas no vernáculo; as profissões de ordem eclesiástica foram ameaçadas de extinção, pois as pessoas sentiram-se enganadas pelos Padres que poderiam ter lhes ensinado os Evangelhos de forma simples.

O papel e a imprensa merecem importante destaque em meio a esse turbilhão de idéias e acontecimentos. Os livros, que antes eram restritos àqueles desenhados pelos monges copistas, surgiam agora para a difusão do conhecimento entre o povo, contribuindo para a valorização do vernáculo e decadência da *língua latina*. Entretanto, através do Concílio de Trento (1545-1563) restabeleceu-se a disciplina na Igreja Católica, quando foram tomadas várias decisões, inclusive a da manutenção do *Latim* na missa e o estabelecimento de que a Bíblia oficial era a Vulgata, tradução feita para o *latim* por São Jerônimo no século IV. É bom lembrar que a Igreja Católica só veio a substituir o *latim* pelo vernáculo na liturgia a partir do Concílio Vaticano II (1963-65).

Conforme Richards & Rodgers (1994, p.2) “O declínio do *Latim* trouxe com ele uma nova justificativa para ensinar *Latim*. Dizia-se que o *Latim* desenvolvia as habilidades intelectuais, e o estudo da gramática latina tornou-se um fim em si mesmo”. Assim, as crianças que entravam nas escolas nos séculos



XVI, XVII e XVIII recebiam uma rigorosa introdução à gramática latina e, quando o nível de proficiência básico era atingido, elas passavam para o estudo avançado de gramática e retórica.

As chamadas línguas ‘modernas’ só começaram a fazer parte do currículo das escolas européias no século XVIII, devido à expansão do capitalismo e à necessidade de comunicação entre os diversos países do mundo. Assim, a *língua latina* gradualmente foi perdendo terreno para o *Alemão*, *Francês*, *Italiano* e *Inglês* e o mesmo método que era usado para ensinar *Latim*, passava agora a ser usado no ensino de outras línguas estrangeiras. No século XIX essa abordagem tornou-se modelo para todas as escolas e ficou conhecida como o Método de Gramática e Tradução.

Tendo por objetivo, neste capítulo, expor um breve histórico das abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, iniciaremos pelo Método de Gramática e Tradução e, a seguir, colocaremos outras principais tendências para o ensino de línguas estrangeiras, como surgiram e como acabaram perdendo o seu ímpeto inicial.

1. O Método de Gramática e Tradução

O Método de Gramática e Tradução, aplicado ao ensino de línguas modernas, concordava com a visão dos psicólogos de que a disciplina mental era essencial para o fortalecimento dos poderes da mente. Este método era utilizado no final do século XIX e início do século XX e tinha as seguintes características, consideradas principais:



a) Os estudantes primeiro aprendiam as regras de gramática e listas bilíngües de vocabulário pertencentes à leitura ou leituras da aula. A gramática era aprendida dedutivamente por meio de longas e elaboradas explicações. Todas as regras eram aprendidas com suas exceções e irregularidades, as quais eram explicadas em termos gramaticais;

b) uma vez que as regras e vocabulário eram aprendidos, prescrevia-se a tradução de exercícios que seguiam as explicações gramaticais dadas;

c) a compreensão das regras e leituras era testada pela tradução. Os estudantes teriam aprendido bem a língua se eles pudessem traduzir bem as passagens;

d) a língua nativa e a língua alvo eram constantemente comparadas;

e) poucas oportunidades eram oferecidas aos alunos para ouvir e falar, pois o método se concentrava na leitura e tradução. Muito tempo da aula era dedicado a *falar sobre a língua* e nenhum tempo era despendido para *falar na língua*.

f) não havia necessidade do professor saber falar a língua alvo;

g) pouca atenção era dada ao conteúdo dos textos, que eram tratados como exercícios de análise gramatical.

Não havia orientação quanto a objetivos de proficiência lingüística; as explicações gramaticais detalhadas, as longas listas de vocabulário, a forma acadêmica da linguagem apresentada nos textos tornava a aprendizagem da língua algo monótono, sem motivação. Os alunos não podiam desenvolver a



habilidade oral e não tinham oportunidade de interagir entre si e expressar seus sentimentos e pensamentos criativamente. Assim, parecia não haver uma preocupação com o lado afetivo das pessoas.

Outros métodos foram desenvolvidos nessa época, entretanto, foram atitudes isoladas dentro do círculo educacional, e, por isso, não tiveram meios para disseminação e conseqüente aceitação.

A partir de 1880, uma liderança maior dos lingüistas, o surgimento da Fonética como ciência e o estabelecimento do Alfabeto Fonético Internacional dão novos rumos ao ensino de línguas estrangeiras. Houve uma grande valorização da fonética, a qual deveria ser aplicada no ensino e no treinamento de professores; os alunos deveriam ouvir a língua antes de vê-la na forma escrita; a prática oral era o principal objetivo da abordagem e procedimentos metodológicos deveriam ser desenvolvidos para este fim; a gramática deveria ser vista primeiramente dentro do contexto para depois ser estudada indutivamente; o vocabulário deveria estar contextualizado e a tradução evitada, contudo, algumas explicações poderiam ser feitas na língua materna.

Nenhum método que seguiu os princípios acima expostos atingiu o *status* de método e paralelamente a essas idéias houve um interesse no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que seguiam princípios naturalísticos, o que levou ao desenvolvimento dos métodos naturais e ao que veio a ser conhecido como Método Direto.



2. O Método Direto

A ampla exposição à língua era o fator primordial deste método, o qual originou-se no século XIX. Acreditava-se que as pessoas aprenderiam a segunda língua da mesma forma que as crianças aprendiam a língua nativa, todavia sem a sua interferência e associando-se as palavras e frases com objetos e ações.

O método direto possuía as seguintes características:

- a) iniciava-se a aprendizagem da língua utilizando-se objetos de sala de aula e ações simples. Quando os estudantes tinham adquirido linguagem suficiente, as aulas mudavam para incluir situações e cenários comuns;
- b) a tradução, estritamente proibida em sala de aula, era evitada usando-se figuras. O vocabulário novo era esclarecido por paráfrases na língua alvo, pela mímica da ação ou manipulando objetos para se obter o significado;
- c) desde o início da instrução, os estudantes ouviam sentenças completas e significativas em discurso simples;
- d) a pronúncia apurada é enfatizada desde o início. A fonética é usada freqüentemente a fim de se atingir este objetivo;
- e) a gramática era ensinada por indução ou na língua alvo;
- f) os objetivos de leitura eram atingidos pelo entendimento direto do texto sem o uso de dicionários ou traduções.

Segundo Richards & Rodgers (1994), este método apresentava várias dificuldades em sua aplicação. Inicialmente porque distorceu as similaridades existentes entre a aprendizagem naturalística da língua materna e a aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula; também faltava uma base rigorosa na teoria da lingüística aplicada e por esta razão foi academicamente



muito criticado; a proibição do uso da língua materna em sala de aula exigia professores que fossem falantes nativos da língua ou que possuísem fluência na língua estrangeira; grandes esforços eram despendidos na tentativa dar explicações aos alunos na língua alvo, quando uma simples explicação na língua materna seria suficiente.

Este método ficou conhecido nos Estados Unidos através de L. Sauveur (1826-1907), um de seus principais representantes, e Maximilian Berlitz que o usavam em suas escolas de línguas. Entretanto, ele se tornou impraticável nas escolas e faculdades americanas devido ao pouco tempo disponível para o ensino de línguas estrangeiras, às habilidades limitadas dos professores e também porque a prática de conversação era tida como irrelevante pela maioria dos alunos.

Assim, a leitura torna-se o objetivo principal do ensino de línguas estrangeiras na maioria dos programas desenvolvidos pelos Estados Unidos, visão essa que persistiu até o início da Segunda Guerra Mundial.

Algumas visões modernas deste método usam a prática estrutural, seqüências e explicações gramaticais, admitindo, por vezes, a tradução.

3. O Método Audiolingual

Em 1942, estabeleceu-se o Programa de Treinamento Especial para o Exército (*Army Specialized Training Program- ASTP*) e cinquenta e cinco universidades americanas foram envolvidas nele, no início de 1943. Esse programa tinha por objetivo oferecer proficiência na prática oral de língua estrangeira (Alemão, Francês, Italiano, Chinês, Japonês, etc.) para o pessoal do



exército, pois os Estados Unidos se engajaram na II Guerra Mundial e necessitavam de pessoas que trabalhassem como intérpretes, tradutores, etc.

Esta nova perspectiva de ensino exigia novas abordagens, já que até então a proficiência em conversação não havia sido o principal objetivo dos cursos de línguas nos Estados Unidos.

O método utilizado para o ASTP derivou daquele utilizado por Leonard Bloomfield para o estudo das línguas indianas americanas e que era conhecido como Método Informante. Este consistia de um falante nativo (o informante) que era a fonte das sentenças e vocabulário que seriam imitados pelos alunos e um lingüista para esclarecer a estrutura básica da língua do informante. O lingüista não precisava necessariamente saber a língua do informante. Os alunos em tais cursos estudavam dez horas por dia, seis dias por semana, faziam exercícios com falantes nativos e tinham aulas particulares.

Este programa durou apenas dois anos e, mais do que uma teoria subjacente e uma base metodológica bem desenvolvida para o ensino de línguas estrangeiras, o que se sobressaía no método usado era a intensidade do contato com a língua alvo, convencendo muitos lingüistas do valor de uma abordagem baseada na prática oral e intensiva para o ensino de línguas.

Após a Segunda Guerra, os Estados Unidos surgem como potência mundial. Milhares de estudantes chegam ali para estudar, porém, antes que possam iniciar seus estudos, eles necessitam aprender *Inglês*. Houve uma crescente demanda por profissionais estrangeiros que ensinassem *Inglês*. Estes fatores levaram ao surgimento do que se chamou Abordagem Americana de



Inglês como Segunda Língua (ESL) e que, por volta de 1950, transformou-se no Audiolingualismo.

Este método estava baseado nos princípios da lingüística estrutural, os quais foram aplicados por Charles Fries no I Instituto de Língua Inglesa nos Estados Unidos (Universidade de Michigan), em 1939, para quem a gramática, ou estrutura, era o ponto de partida. A abordagem desenvolvida por lingüistas da Universidade de Michigan e outras universidades ficou conhecida como Abordagem Oral, Abordagem Aural-oral e Abordagem Estrutural.

A incorporação dos princípios da lingüística dessa abordagem com a moderna teoria psicológica da aprendizagem, conhecida como Psicologia do Comportamento (behavioral), baseada no estudo empírico do comportamento do ser humano, deu origem ao audiolingualismo.

Para os empíricos, a linguagem era um fenômeno oral que consistia de sinais concretos os quais podiam ser descritos. As metodologias empíricas tratavam a aprendizagem de línguas como uma formação de hábito através do mimetismo, memorização e treino, colocando grande prioridade na reprodução das formas corretas da linguagem.

Lado (1964) propôs as cinco leis empíricas de aprendizagem, as quais estavam relacionadas à *contigüidade*, ao *exercício*, à *intensidade*, à *assimilação* e ao *efeito*. Baseado nessas leis, Chastain (1976) apresentou os cinco princípios básicos do método.

a) O objetivo do ensino da segunda língua é desenvolver nos estudantes as mesmas habilidades que os falantes nativos têm. Os estudantes trabalham com a linguagem em um nível inconsciente;



b) a linguagem nativa deve ser banida da sala de aula; uma ilha cultural deve ser mantida. Ensine segunda língua sem se referir à primeira língua;

c) Os alunos aprendem línguas através de técnicas de estímulo-resposta. Não deve ser dado tempo para pensar a respeito das respostas e de como a língua funciona. Respostas condicionadas são adquiridas através da memorização de diálogos e treino de modelos;

d) O treino de modelos deve ser ensinado inicialmente sem explicação. As explicações devem vir após a prática e a gramática deve ser mínima;

e) A sequência natural seguida na aprendizagem da língua nativa deve ser mantida no desenvolvimento das quatro habilidades, ou seja, primeiro o aluno deve ouvir, depois falar, ler e finalmente escrever na língua alvo.

O livro texto do método audiolingual apresentava três partes básicas:

- a) o diálogo
- b) treino de modelos
- c) atividades de aplicação.

Basicamente, esse método consistia em apresentar um modelo oral para o aluno, seja através de fitas gravadas ou pelo próprio professor, seguido de intensa prática oral. Uma vez que as atividades e o material eram cuidadosamente controlados, era suficiente que o professor tivesse proficiência apenas nas estruturas e vocabulário que estivesse ensinando.

Todo e qualquer erro era corrigido imediatamente à sua ocorrência. Se um aluno cometia um erro, normalmente, o professor pedia que a turma repetisse em coro a forma correta. A aprendizagem significativa não era tomada em consideração e as situações eram descontextualizadas. A repetição exaustiva era monótona e cansativa, assim os aprendizes ficavam frustrados e muitas vezes não sabiam o que estavam aprendendo e por que o faziam. O que os estudantes aprendiam em sala de aula eles não conseguiam usar para a comunicação na vida real.

Nos Estados Unidos, o audiolingualismo teve maior aceitação na década de 60 para o ensino de línguas estrangeiras e para o ensino de *Inglês* como segunda língua ou como língua estrangeira, mesma década em que Chomsky propõe a teoria da gramática transformacional, rejeitando a abordagem estruturalista, bem como a teoria behaviorista para o ensino de línguas.

Inicia assim o declínio do Método Audiolingual, entretanto, ainda hoje existem escolas que utilizam suas técnicas para o ensino de língua estrangeira. *English 900* (1964) e *Lado English Series* (Lado, 1977), são livros didáticos que refletem os princípios do audiolingualismo e são usados em cursos de língua inglesa. O próprio material *Together* (1994) sugere técnicas audiolinguais para a leitura dos diálogos.

4. Método do Ensino de Línguas Situacional –(Situational Language Teaching)

Este método foi desenvolvido e aplicado por lingüistas



Britânicos desde a década de 30 até a década de 60 e tem em H. Palmer e A. S. Hornby (Palmer, 1917, 1921) dois de seus principais representantes.

Inicialmente, atenção especial foi dedicada ao vocabulário, pois era de consenso geral entre os lingüistas britânicos da época que o vocabulário era um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Paralelamente ao estudo do vocabulário, enfatizava-se o estudo da gramática. Neste sentido, Palmer e Hornby analisaram modelos de sentenças em *Inglês*, os quais, mais tarde, foram chamados de *tabelas de substituição*.

Gramáticas, livros e dicionários da época incorporaram esses modelos de sentenças trazendo também listas das palavras mais usadas da língua inglesa, estabelecendo-se assim os fundamentos da abordagem britânica para o Ensino de *Inglês* como Língua Estrangeira (EFL) e Ensino de *Inglês* como Segunda Língua (ESL).

Segundo Richards & Rodgers (1994, p.34) as principais características do Ensino de Línguas Situacional eram as seguintes:

1. O ensino de línguas se inicia com a linguagem oral. A matéria é ensinada oralmente antes de ser apresentada na forma escrita.
2. A língua alvo é a língua da sala de aula.
3. Os novos pontos de linguagem são apresentados e praticados dentro de situações.
4. Os procedimentos de seleção de vocabulário são seguidos para assegurar que um vocabulário de serviço geral e essencial será coberto.
5. Itens de gramática são graduados seguindo o princípio de que formas simples devem ser ensinadas antes das mais complexas.

6. A leitura e escrita são introduzidas uma vez que a base lexical e gramatical seja estabelecida.

Podemos ainda destacar os elementos abaixo como sendo os componentes do método de ensino de línguas situacional:

1. O aluno deverá deduzir o significado de uma estrutura ou item de vocabulário a partir da situação na qual ele é apresentado.
2. O aluno deve transferir a língua aprendida em sala de aula a situações da vida real.
3. Os erros devem ser evitados a todo custo.
4. A pronúncia correta é de fundamental importância.
5. O controle das estruturas básicas e modelos de sentenças é adquirido através da prática oral.
6. O controle das estruturas básicas e modelos de sentenças é fundamental para as habilidades de leitura e escrita.
7. O comportamento do aluno deve ser sabiamente manipulado pelo professor, pois o aprendiz não tem controle sobre o conteúdo da aprendizagem.
8. As aulas são dirigidas pelo professor e é este que estabelece o ritmo de aprendizagem.
9. Os materiais são organizados em torno de estruturas gramaticais.
10. O elemento visual juntamente com o conteúdo gramatical é aspecto fundamental do SLT.

O *Situational Language Teaching* pode ser considerado uma espécie de estruturalismo ao qual os teóricos britânicos acrescentaram a noção de *situação*. Assim, as novas estruturas e o novo vocabulário seriam apresentados



através de situações. Pittman (1963), lingüista australiano da década de 60, entendia por *situação* o uso de objetos concretos, figuras e *realia* que, juntos com ações e gestos poderiam demonstrar os significados dos novos pontos de linguagem.

Os lingüistas da época viam a aprendizagem de línguas como uma formação de hábitos, assim, a repetição dirigida, repetição em grupo, atividades de substituição, ditado e tarefas controladas de leitura e escrita eram comuns no *Situational Language Teaching*.

Como aconteceu com o método audiolingual nos Estados Unidos, o *Situational Language Teaching* começou a ser questionado na metade da década de 60 e assim inicia-se o seu declínio. Apesar disso, esse método continua a ser usado por professores em todo o mundo.

Exemplos de livros didáticos que refletem os princípios do SLT podem ser observados em *Streamline English* (Hartley e Viney, 1979), *Access to English* (Coles e Lord, 1975) *Kernel Lessons Plus* (O'Neill, 1973), entre outros.

5. Papel do professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem de LE

Os métodos dependem fundamentalmente dos papéis de professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pois são estes papéis que definem a espécie de relacionamento que ocorre em sala de aula. Richards & Rodgers (1994) sugerem que estes relacionamentos podem ser simétricos, como de amigo para amigo, companheiro para companheiro; ou assimétricos, como o condutor do membro de uma orquestra, o terapeuta para o paciente, o técnico para o jogador.

Nos métodos tradicionais, (gramática e tradução, direto, audiolingual e ensino de línguas situacional), o professor de línguas era visto como um sistematizador gramatical, o qual exercia pressão sobre seus alunos para que a sua produção lingüística fosse gramaticalmente correta. Ele tinha que corrigir para fazer aprender. O professor era uma *grande autoridade* no assunto, um treinador lingüístico, juiz e disciplinador. O professor tinha papel central no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira e era um modelo que deveria ser imitado pelos alunos.

Ao aluno cabia reter as informações que eram repassadas pelo professor. Ele necessitava saber sobre a língua para que pudessem ser efetuadas as auto-correções. Sua função era obedecer ao professor, praticar, fazer os exercícios designados e repetir palavras e frases correta e mecanicamente.

Com o advento do movimento comunicativo, esses papéis sofreram mudanças, conforme será exposto no relato sobre a Abordagem Comunicativa.



CAPÍTULO II

1. As Origens

O movimento comunicativo tem suas origens a partir de teóricos funcionalistas da Escola de Praga e da Tradição Britânica.

A Escola de Praga dedicou-se ao estudo da morfologia e da fonologia e, através de Mathesius (In Berns, 1990), também fez estudos no nível da sentença, destacando a função de cada parte da sentença sobre a forma. Conforme Berns (1990), este autor identifica as necessidades comunicativas e expressivas do discurso como ponto inicial para uma análise lingüística.

A tradição britânica, especialmente através dos trabalhos de John Firth (1930, 1937), se fundamenta na mútua dependência entre língua, cultura e sociedade. A língua deve ser vista como parte do processo social, pois a sua função é a de ser o meio pelo qual as pessoas funcionam, fazem coisas na sociedade. Firth (1930, 1937) também enfatiza a importância do significado e do contexto. O significado é a função que a língua desempenha no contexto e está relacionado ao uso de determinadas formas e elementos lingüísticos em contextos específicos. Quanto ao contexto, Firth *“o vê mais do que o ambiente de uma situação, constituindo-se na relação entre língua e todos os vários aspectos da situação em que ela é usada, ao que o autor chama de contexto de situação”*. (Berns, 1990, p. 56).

Influenciado pelas correntes funcionalistas acima, M. A. K. Halliday (1970, 1975) desenvolveu a sua gramática sistêmico-funcional. Esta gramática busca estabelecer relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo, assim, chegaríamos à resposta do por

quê determinado falante escolhe determinados itens dentre tantos disponíveis naquela língua para fazer o seu enunciado. A partir das funções comunicativas da linguagem, que já haviam sido estudadas por Firth, Halliday (1975), que em 1970 havia proposto um sistema descritivo para a linguagem do adulto, afirma que a linguagem da criança pode ser descrita em termos de seis categorias funcionais: as funções instrumental, regulatória, interacional, pessoal, eurística e imaginativa.

A teoria chomskyana, com seus pressupostos, especialmente do *inatismo* e da *competência lingüística*, foi outro aspecto que influenciou a mudança no ensino de línguas estrangeiras e direcionou para uma nova abordagem. O *inatismo*, segundo Noam Chomsky (1965), seria a capacidade inata que o indivíduo tem para adquirir a linguagem através do LAD (*Language Acquisition Device*), órgão que juntamente com outros propiciaria a aquisição da língua materna; e a *competência lingüística* seria a capacidade que todo falante nativo tem de adquirir a gramática implícita de sua língua materna pela exposição natural a ela. Este pressuposto considera a existência de uma gramática universal, comum a todos os falantes. O enfoque da teoria lingüística de Chomsky (1965) se concentrava nas habilidades abstratas que os falantes possuem capacitando-os a produzir sentenças gramaticalmente corretas em uma língua.

Nenhum método foi desenvolvido para o ensino de línguas estrangeiras a partir da teoria de Chomsky (1965), entretanto, a visão de que a competência lingüística não estava relacionada à formação de hábito, mas a sistemas de aquisição internos do indivíduo, provoca uma mudança na maneira de se encarar o ensino de línguas estrangeiras.



Assim, a contribuição de Firth (1930,1937) para a Abordagem Comunicativa está na visão da língua como interação; Halliday (1970,1975) colabora com a noção de função e Chomsky (1965) com a crítica à teoria behaviorista para o ensino de línguas estrangeiras.. Além da contribuição dessas teorias, dos trabalhos americanos de sociolingüística como de Dell Hymes (1972), John Gumperz (1972) e William Labov (1970), estudiosos como Chistopher Candlin (1976) e Henry Widdowson (1978), que defendiam o enfoque do ensino de línguas na proficiência comunicativa, mais do que no domínio de estruturas, contaram também com os trabalhos de filosofia de John Austin (1962) e John Searle (1969).

Em 1972, o lingüista britânico David Wilkins escreveu um documento preliminar que serviria de base para se desenvolver currículos comunicativos para o ensino de línguas.

A contribuição de Wilkins foi uma análise dos significados comunicativos que um aprendiz de línguas precisa entender e expressar. Mais do que descrever a essência da língua através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins tentou demonstrar os sistemas de significado que estavam por trás do uso comunicativo da língua. (Richards & Rodgers, 1994, p.65)

Nesse documento, Wilkins descreveu dois tipos de significados: as categorias nocionais como *tempo, seqüência, quantidade, localização e freqüência* e categorias de funções comunicativas como *pedidos, negações, oferecimentos*, etc. Mais tarde, depois de revisado e ampliado, o documento de Wilkins toma a forma de livro e é publicado em 1976, com o título de *Notional*



Syllabuses dando origem ao método Nocial/funcional, onde juntaram-se às funções (coisas que se pode fazer com a língua), as noções (idéias expressas por nós).

A rápida aceitação dessas idéias por especialistas britânicos e por autores de renome, deu proeminência nacional e internacional ao ensino comunicativo de línguas, o que acabou consolidando o que se chamou *Abordagem Comunicativa* (também chamada de abordagem nocial-funcional ou abordagem funcional).

Conforme Richards & Rodgers (1994), como teoria de linguagem a Abordagem Comunicativa tem uma rica, se um tanto eclética, base teórica. Algumas das características são as seguintes: a língua é um sistema para expressão do significado; a principal função da linguagem é interação e comunicação; a estrutura da língua reflete seu uso funcional e comunicativo; as principais unidades de linguagem não são meramente suas características gramatical e estrutural, mas categorias de significado funcional e comunicativo.

Em relação à teoria da aprendizagem podem ser relacionados os seguintes princípios comunicativos:

Atividades que envolvem real comunicação promovem aprendizagem.(...) Princípio de tarefas: atividades nas quais a língua é usada para realizar tarefas significativas promovem aprendizagem. (...) princípio do significado: a linguagem que é significativa para o aprendiz auxilia no processo de aprendizagem. (Richards & Rodgers, 1994, p.72)

Vários autores têm desenvolvido teorias compatíveis com os princípios da Abordagem Comunicativa como Savignon (1983), Johnson & Littlewood (1984), Widdowson (1979), Almeida Filho (1993, 1997), Krashen (1981, 1982, 1983), entre outros que, se discordam em alguns pontos, concordam que o principal objetivo do ensino de línguas estrangeiras é o *uso da linguagem para a comunicação*.

Considerando-se que os professores envolvidos nesta pesquisa não só estudaram e analisaram, mas tentam aplicar a teoria de aquisição de segunda língua proposta por KRASHEN & TERREL⁵ e que as categorias levantadas para a análise dos dados desta pesquisa estão diretamente relacionadas a essa teoria, passaremos a expor as idéias de Krashen relativas ao ensino aprendizagem de língua estrangeira.

2. A Teoria de Krashen

Stephen KRASHEN (1981, 1982, 1985, 1987) (da University of Southern California) é um dos pioneiros do movimento comunicativo e formulou uma teoria de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira, a qual é composta de cinco (5) hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua; a ordem natural; o monitor; o insumo e o filtro afetivo.

3. Hipótese de Aquisição e Aprendizagem de uma Língua

Segundo Krashen uma pessoa pode desenvolver a competência

⁵ Stephen Krashen propôs a teoria para aquisição de Segunda língua; Tracy Terrel elaborou as atividades referentes a essa teoria e que constam na obra *The Natural Approach* (1983).



em uma segunda língua de duas maneiras: através da aquisição (*acquisition*) ou através da aprendizagem (*learning*).

A aquisição de uma língua se dá através de um processo subconsciente, similar, se não idêntico, à forma como as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua. Normalmente, as pessoas não estão conscientes do fato de que estão adquirindo a linguagem, mas estão conscientes de que elas a estão usando para a comunicação. Não há preocupação com as regras e as sentenças gramaticais “soam” ou “sente-se” que elas estão certas ou erradas, mas não se sabe que regra foi violada.

A aprendizagem (*learning*) refere-se ao conhecimento consciente de uma segunda língua, o conhecimento das regras, estar consciente delas e ser capaz de falar sobre elas. É o conhecimento formal da língua. “Learning” é aprender sobre a língua.

4. Hipótese da Ordem Natural

Krashen, Dualeý & Burt (1974, 1975) e Brown (1973) afirmam existir uma ordem natural para a aquisição de alguns morfemas gramaticais. Isto quer dizer que alguns morfemas seriam adquiridos antes e outros mais tarde.

Brown (1973), por exemplo, nos afirma que a criança que está aprendendo *Inglês* como primeira língua aprenderia primeiro os morfemas “ing” (que marca o tempo progressivo) e o “s” que marca o plural; mais tarde ela iria adquirir o “s” que marca a 3ª pessoa do singular e o caso genitivo.

Krashen afirma que a ordem de aquisição para uma segunda língua não é a mesma que a ordem de aquisição para a primeira língua, entretanto,



existem similaridades e, embora a língua inglesa seja a mais estudada neste sentido, estudos com outras línguas também demonstram que existe uma ordem natural para a aquisição de uma língua, seja ela, língua materna, língua estrangeira ou segunda língua.

Outro ponto a ser abordado sobre a Hipótese da Ordem Natural é que ela se aplica somente no caso de *aquisição* da língua, pois a *aprendizagem* causa uma ordem não natural e conseqüentemente a monitoração da produção.

5. Hipótese do Monitor

A Hipótese do Monitor diz respeito ao uso de regras formais na realização de uma segunda língua. Para que um falante possa usar as regras conscientemente, são necessárias três condições:

1. *Tempo*- para que um falante possa pensar o que vai falar e usar efetivamente as regras, ele precisa dispor do tempo necessário para isso, entretanto, o excesso de uso de regras na conversação pode levar à confusão, a um estilo hesitante de falar e à desatenção em relação àquilo que o seu interlocutor está falando, por isso esta hipótese está mais ligada à *aprendizagem* da língua e não à *aquisição*.
2. *Enfoque na forma* - Não apenas o tempo é necessário para o falante usar o Monitor; é também necessário o enfoque na forma, ou pensar sobre a correção. O falante preocupa-se mais com a forma como vai transmitir a mensagem do que com a própria mensagem.
3. *Saber as regras* - para que o falante possa usar o Monitor é necessário que ele conheça as regras gramaticais, pois a correção só poderá se efetuar se o falante puder distinguir a forma correta da não correta.



Krashen nos diz que existem três tipos básicos de usuários do monitor aos quais ele denomina de : a) *Monitor Over-user*; b) *Monitor Under-user* e c) *Optimal Monitor user*.

O primeiro tipo (*Monitor over-user*) refere-se às pessoas que usam o monitor o tempo todo e constantemente examinam a sua produção com seu conhecimento consciente da segunda língua. Este usuário, normalmente, possui fala hesitante e preocupa-se demais em corrigir-se, assim, ele não consegue falar fluentemente.

O segundo tipo (*Monitor under-user*) refere-se às pessoas que não aprenderam sobre a língua ou, se aprenderam, preferem não usar o seu conhecimento consciente sobre ela. Estas pessoas, normalmente, “sentem” se a sua produção está ou não correta, possuem fluência, pois adquiriram a segunda língua e não estão preocupadas se a sua produção está formalmente correta.

O terceiro tipo (*Optimal Monitor user*) refere-se às pessoas que usam o Monitor de forma apropriada e quando não interfere na comunicação. *Optimal users* não usam o Monitor quando este irá interferir na sua produção. Krashen nos diz que *Optimal users* usam a competência aprendida como um complemento à competência adquirida.

6. Hipótese do *Input*

A Hipótese do *Input* se relaciona à *aquisição* e não à *aprendizagem* e tenta explicar como acontece a aquisição da língua à qual o aprendiz está exposto. “Quando a aquisição (...) está acontecendo existem estágios nos quais o aluno está recebendo linguagem – linguagem que de alguma

maneira está sendo posta dentro do aluno (embora eles decidam se querem ou não recebê-la).” (Harmer, 1994, p. 40)

A essa linguagem nova é que Krashen denomina de *Input*. Segundo Krashen, o *input* pode advir dos materiais, do professor e dos próprios alunos. Este *input* deve ser compreensível aos alunos, portanto deve estar um pouco acima do seu nível de competência para que ocorra a aquisição da língua e o aluno possa mudar do estágio *i* (onde *i* significa o nível atual de competência do aluno) para o estágio *i + 1* (onde *i + 1* significa o estágio imediatamente superior a *i*).

O *input* fornecido se torna compreensível através da situação e contexto em que é apresentado, informação extralingüística e conhecimento de mundo que o aprendiz possui. Entretanto, o *input* não precisa estar estritamente ligado ao atual nível de competência dos aprendizes (mesmo porque isto não é possível, pois em uma sala de aula de línguas haverá vários diferentes níveis de competência lingüística) pois, conforme Krashen, quando o falante usa uma linguagem através da qual o adquirente entende a mensagem, o falante projeta uma rede envolvendo o atual nível de competência do receptor.

Para o fornecimento de *input*, também pode ser usado o *foreigner talk* (conversa de estrangeiro), que se refere ao discurso que os falantes usam para simplificar a conversação e se caracteriza por uma velocidade mais lenta, repetição, exposição de outra forma e o uso de questões com respostas de sim/não, para que possa ocorrer comunicação entre participantes. Assim, conforme a teoria de Krashen, as aulas devem ser na língua alvo, sem o uso da língua materna.



De acordo com essa hipótese, o aprendiz progride de forma natural quando ele recebe o *input* de segunda língua.

7. Hipótese do Filtro Afetivo

De acordo com Krashen, os fatores afetivos influenciam na aquisição de uma segunda língua porque os aprendizes variam de acordo com a força ou nível do filtro afetivo. Os aprendizes cujas atitudes afetivas não são favoráveis à aquisição de uma língua estrangeira têm um filtro afetivo alto. Aqueles que estão mais predispostos a adquirir a língua estrangeira têm um filtro afetivo mais baixo. Assim, o filtro afetivo age no sentido de facilitar ou evitar a aquisição da língua alvo. Baseado em uma pesquisa sobre aquisição de segunda língua que identificou três tipos de variáveis afetivas, Krashen construiu a sua hipótese do filtro afetivo. As três variáveis são *motivação*, *autoconfiança* e *ansiedade*.

Baixa motivação, falta de autoconfiança e autoestima e ansiedade (tanto individual, como do grupo) combinam-se para aumentar o filtro afetivo e formam uma espécie de bloqueio mental que não permite que o *input* compreensível seja usado na aquisição da LE. Por outro lado, um ambiente de sala de aula com baixa tensão, onde os alunos se sentem estimulados, favorece a aquisição da língua alvo.

Conforme Richards & Rodgers (1994, p.133) estas cinco hipóteses têm implicações óbvias no ensino de línguas, que, em resumo são:

1. Quanto mais compreensível o *input*, maior é a possibilidade de ser apresentado.

2. O que quer que seja que ajude a compreensão é importante. Recursos visuais são úteis, pois é exposição a uma ampla variedade de vocabulário, mais do que o estudo de estrutura sintática.
3. O enfoque na sala de aula deve ser no *listening* e *reading*; o *speaking* deve emergir.
4. A fim de abaixar o filtro afetivo, o trabalho do aluno deve estar centrado na comunicação significativa, mais do que na forma; o *input* deve ser interessante e assim contribuir para uma atmosfera relaxada de sala de aula.

Além dessas hipóteses, Krashen (1987) estabelece quatro princípios para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme o *Natural Approach*.

O primeiro princípio diz respeito à compreensão. Segundo Krashen, a compreensão precede a produção, isto é, a compreensão de *listening* (ou *reading*) precede as habilidades de *speaking* (ou *writing*). Isto decorre das hipóteses apresentadas anteriormente, tendo em vista que a aquisição é a base para a habilidade de produção e, a fim de que ocorra aquisição, o aluno deve entender as mensagens. Assim, o ponto inicial na instrução de língua é ajudar os alunos a entenderem o que está sendo dito para eles. Deste princípio decorrem algumas implicações. Primeiro, em sala de aula, o professor sempre deve usar a língua alvo, neste caso o *Inglês*. Segundo, o enfoque da comunicação será sobre um tópico de interesse do aluno e, terceiro, o professor deve ajudar o aluno a entender aquilo que está em estudo.

O segundo princípio geral do *Natural Approach* é que se permite que a produção aconteça em estágios. Estes estágios tipicamente consistem de: (1) resposta por comunicação não verbal, (2) resposta com uma única palavra, (3) combinações de duas ou três palavras, (4) frases, (5) sentenças e, finalmente, (6) discurso mais complexo. A precisão gramatical é muito baixa nos estágios iniciais e aumenta lentamente com o aumento das oportunidades de interação comunicativa e aquisição. Por esta razão, no *Natural Approach*, os alunos não são forçados a falar antes que eles estejam prontos. Ainda, erros de discurso que não interferem na comunicação não são corrigidos; enquanto a correção de erros pode ajudar na aprendizagem, a competência adquirida origina-se do *input* compreensível.

O terceiro princípio geral do *Natural Approach* é que o currículo do curso é organizado por tópico, não por estrutura gramatical. Assim, um possível objetivo pode ser aprender a comunicar sobre viagens que os alunos fizeram ou ser capaz de pedir um menu em um restaurante. A prática específica de estruturas gramaticais não é enfocada nestas atividades. Krashen afirma que a gramática será efetivamente adquirida se os objetivos são comunicativos. Se os objetivos são gramaticais, o aluno poderá aprender um pouco de gramática, mas muito pouco será adquirida. Assim, mesmo que nós estejamos interessados em produzir estudantes que possam falar com correção gramatical, a habilidade comunicativa é enfatizada e não a precisão gramatical, na compreensão inicial e nos estágios de produção.

O último princípio proposto por Krashen (1987), é que as atividades feitas em sala de aula que objetivam aquisição, inicialmente, devem



abaixar o filtro afetivo dos alunos. As atividades de sala de aula sempre devem enfatizar tópicos que são interessantes e relevantes para os alunos e os encorajar a expressarem suas idéias, opiniões, desejos, emoções e sentimentos. Um ambiente que conduz à aquisição deve ser criado pelo professor – baixo nível de ansiedade, boa harmonia com o professor, relacionamento amigável com outros alunos; de outra maneira a aquisição será impossível. Tal atmosfera não é um luxo, mas uma necessidade.

8. O papel do professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem de LE, segundo a teoria de Krashen

Segundo essa teoria, o professor possui três papéis centrais. Primeiro, o professor é a principal fonte de *input* da língua alvo, assim ele deve produzir um fluxo constante de linguagem e ao mesmo tempo fornecer pistas para auxiliar os alunos na interpretação do *input*. Segundo, o professor deve criar uma atmosfera favorável, que seja interessante e amigável para que se obtenha um baixo filtro afetivo. O assunto da aula deve ser de interesse dos alunos e não se deve corrigir os seus erros. Finalmente, o professor deve escolher e dirigir uma grande variedade de atividades de sala de aula, envolvendo variados grupos, conteúdo e contextos. Os materiais devem estar baseados não apenas na percepção do professor, mas também nos interesses e necessidades dos alunos.

O papel do aluno muda de acordo com o estágio de desenvolvimento lingüístico. É ele quem decide quando falar, o que falar e que expressões usar. O aluno é desafiado pelo *input* que está ligeiramente além de seu

nível de competência lingüística a desvendar o significado desse *input*, através do contexto e conhecimento extralingüístico.

Inicialmente, eles não precisam responder na língua alvo. Eles podem participar usando comandos através de gestos, identificar colegas através da descrição do professor, apontar para figuras, etc. Em seguida, eles podem usar palavras simples, fazer e responder a questões simples, como *what's your name?*, *etc.* e usar modelos de conversação. Finalmente, eles participam de *role-plays*, jogos, dão opiniões e informações pessoais e resolvem problemas em grupo.



CAPÍTULO III

O MATERIAL *TOGETHER* E SUA RELAÇÃO COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA

1. Introdução

Quando nos referimos à Abordagem Comunicativa, é impossível pensarmos apenas em um único método. Vários métodos surgiram -conforme Almeida Filho (1993), os não-ortodoxos como o método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopedia - e continuam surgindo, até mesmo aqueles ditos *comunicativizados*, os quais possuem enfoque na forma; ou aqueles que incentivam o uso da prática da língua sem se referir a tópicos conflitivos ou construtivos e, por último, os chamados comunicativos progressivistas que incluem atividades de auto-conhecimento e tópicos conflitivos e reais.

Devido a essa variedade de métodos, uma grande quantidade de material foi elaborada. A maioria deles traz, em sua introdução, pressupostos comunicativos, mas no seu desenvolvimento podemos verificar que eles ainda enfatizam pontos gramaticais e estruturais, tornando difícil de chegar-se a uma comunicação efetiva entre os participantes do processo ensino/aprendizagem.

Pensamos que o professor deve levar em conta fatores afetivos e sociais que influenciam a aquisição da língua estrangeira sendo que o material adotado é um importante recurso para a performance de professores e alunos, pois ele pode apresentar atividades significativas que envolvam o aprendiz como um todo (idéias, sentimentos, cultura e vida social) ajudando a relacionar o que está sendo aprendido ao universo de conhecimento do aluno.



Assim, pretendemos, neste capítulo, descrever e analisar a coleção *Together*, a qual está sendo usada pelos professores colaboradores da pesquisa. Para tanto, selecionamos algumas categorias que julgamos compatíveis com a abordagem comunicativa:

1. Com relação ao programa, o material *Together* objetiva aquisição ou aprendizagem da língua alvo?

2. As atividades propostas são:

a) significativas ou não?

b) interativas ou não?

3. O encadeamento das unidades propostas possibilita, de acordo com Stephen Krashen, a realização de *input igual a $i+1$* ?

2. Descrição do material

Todos os professores investigados estão usando a coleção de livros *Together*, devido ao projeto realizado com esses professores. A coleção *Together* é composta de um livro do professor, um livro do aluno e uma fita cassete para cada série, desde a 5ª até a 8ª série do primeiro grau. Nos livros 1 e 2, respectivamente projetados para a 5ª e 6ª séries, o livro do professor apresenta uma introdução que explica as razões para a criação do material e as idéias nas quais ele está baseado. Após a introdução, os livros apresentam onze unidades trazendo um guia com procedimentos gerais e notas detalhadas de ensino. Neste livro estão também as respostas dos exercícios constantes no livro do aluno. Os livros 3 e 4, respectivamente projetados para a 7ª e 8ª séries, apresentam os mesmos itens, contudo, o número de unidades foi reduzido para 10 e 8.



O conjunto de livros e fitas contém uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa de forma comunicativa, que pode ser resumidamente expressa como segue:

a) o uso apropriado e significativo da língua estrangeira como um eficiente instrumento de comunicação para estabelecer relacionamentos sociais em sala de aula entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor;

b) o professor é visto como um mediador do processo de ensino aprendizagem. Ele deve fornecer contextos significativos e organizar estratégias que facilitem a aquisição da língua estrangeira pelo aluno;

c) as amostras de linguagem fornecidas em sala de aula devem ser significativas, isto é, relacionadas ao universo de conhecimento dos alunos, experiências de vida, a fim de proporcionar a sua participação e co-responsabilidade em seu próprio processo de aprendizagem e estimular mudanças de comportamento.

d) as funções de linguagem e suas realizações são o ponto principal do programa.

O professor é aconselhado a seguir as instruções do Livro do Professor para atingir os objetivos propostos em cada unidade, pois nele estão práticas importantes que não são apresentadas no Livro do Aluno. Em geral, as unidades seguem o mesmo padrão. No início, atividades de *listening* e *speaking* são propostas para realizar as funções. Depois, a prática de leitura e, finalmente, atividades escritas e/ou orais.

No início de cada unidade, o material sugere que o professor apresente as funções a fim de criar uma atmosfera favorável para a aquisição da



língua alvo. A realização das novas funções, inicialmente, é vista pelos alunos durante a primeira prática de *listening* e *speaking*, quando o professor introduz a unidade. Para fazê-lo, sugere-se que ele use recursos que sejam significativos para os alunos, isto é, que o conteúdo seja tirado da vida real, através de desenhos, figuras, *flashcards* ou *realia*, estimulando-os a ouvir e a participar oralmente, promovendo interação. Depois, os alunos são envolvidos em trabalhos de grupo ou pares. Logo após, o professor escreve a prática oral no quadro e os alunos a copiam. Esta é a primeira prática escrita. Estes passos podem ser repetidos de acordo com o número de funções existentes na unidade.

Os alunos somente irão ver o diálogo da unidade depois que tiverem praticado as habilidades de *listening*, *speaking* e *writing*. Para realizar a prática de leitura, o professor pode usar técnicas audiolinguais, especialmente quando é feita a leitura do diálogo da unidade que está no Livro do Aluno. De acordo com tais técnicas, primeiramente, os alunos ouvem o diálogo na fita, ou através da leitura do professor. Depois eles podem repeti-lo, em coro, em grupos e/ou individualmente. Finalmente, eles lêem em grupos de acordo com as personagens de cada diálogo ou encenam os papéis das personagens.

Após a leitura do diálogo, os alunos fazem os exercícios no Livro do Aluno. Estes exercícios podem ser: questões de compreensão sobre a realidade dos alunos, colocar palavras em ordem para formar sentenças ou colocar sentenças em ordem a fim de formar diálogos, composição direta, ditado, relacionar figuras ou colunas, exercícios de múltipla escolha, quebra-cabeças, palavras-cruzadas, pintura, questões sobre figuras, questões sobre o conteúdo da unidade, escrever antônimos e completar espaços em branco.



No final de cada unidade existem atividades de passatempo como músicas, jogos, quebra-cabeças, pinturas ou desenhos. O conjunto de fitas contém os diálogos de cada unidade e as músicas que compõem algumas unidades do livro.

3. As Categorias

Foram selecionadas as seguintes categorias para a análise do material: Programa, Atividades e *Input*, . A seguir fazemos uma breve descrição dessas categorias e depois passaremos para a análise do material.

3.1. Programa

Com relação ao programa, selecionamos duas sub-categorias: *Aquisição ou Aprendizagem?* e *Funções de Linguagem*.

a) Aquisição ou Aprendizagem?

Estudos recentes a respeito de como as pessoas tornam-se usuárias da língua estão baseados na distinção entre *aquisição* e *aprendizagem*. Krashen, particularmente, afirma que a *aquisição* é um processo subconsciente; é aprender a língua através de atividades comunicativas. *Aprendizagem* seria aprender sobre a língua, um processo consciente, onde o aluno aprende as normas da língua. No último caso, as atividades desenvolvidas em sala de aula não seriam comunicativas.

Almeida Filho (1993, p.36) afirma que os métodos

comunicativos possuem em comum uma característica: “... o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”.

Portanto, a abordagem comunicativa não prioriza a gramática, o que não quer dizer que ela não possa ser utilizada para auxiliar na aquisição da língua estrangeira, quando houver dúvidas dos alunos.

Harmer (1994, p.50) apresenta um quadro de distinção entre atividades comunicativas e não comunicativas:

Atividades não-comunicativas	Atividades Comunicativas
Não há desejo comunicativo	Desejo de comunicar-se
Não há propósito comunicativo	Existe propósito comunicativo
Ênfase na forma, não no conteúdo	Ênfase no conteúdo, não na forma
Apenas um item de linguagem	Variedade de linguagem
Intervenção do professor	Não há intervenção do professor
Controle de materiais	Não há controle de materiais

Basso (1998) faz distinção entre as atividades para o ensino de língua estrangeira, as quais poderiam ser: *formais*, *pseudocomunicativas* ou *comunicativas*, conforme o quadro que segue:

Formais	Pseudo-comunicativas	Comunicativas
Reter informações formais e conscientemente.	Reter informações formais através de atividades lúdicas.	Adquirir informal e subconscientemente.
Transmissão de conteúdos	Prática de conteúdos	Construir significados em

gramaticais.	formais através de atividades prazerosas.	conjunto e saber utilizá-los.
Corrigir para aprender.	Correção pelos colegas e pelo professor, visando ao modelo.	Significado em foco, depois a acuidade.
Repetição em conjunto como estratégia principal para aprendizagem.	Repetição contínua, porém em grupos, pares ou individual, executando tarefas.	Trabalho em pares que leve à negociação e busca de informações verdadeiras.
Prática mecânica automatizada.	Prática com fins específicos, ainda que formais.	Oportunidade de crescimento individual e social. Pensar e fazer pensar.
Estoque de cultura ou ilustração da cultura.	Imersão na cultura através de músicas, jogos.	Comparação e interpretação das duas culturas: LM e LE.

Para a análise do material *Together*, foi observado se o enfoque está na forma ou no propósito comunicativo dos exercícios apresentados para cada uma das séries; se os exercícios apresentados não estão apenas travestidos de comunicativos, os quais seriam chamados de pseudocomunicativos.

b) Funções de Linguagem

A Abordagem Funcional está intimamente ligada à Abordagem Comunicativa, entretanto, conforme Savignon & Berns (1984), não existe uma interpretação padrão para os termos *função*, *noção* ou *comunicação*.



Segundo Savignon & Berns (1984, p.4):

Para alguns uma função é tão geral como “descrever uma pessoa ou lugar” ou “descrever processos mecânicos”; para outros é tão específico como “pedir ajuda com a bagagem” ou “responder questões sobre o que as pessoas têm feito”.

Essa falta de clareza e uniformidade a respeito de termos como *funcional/nocional*, *funções comunicativas* e *noções comunicativas* tem levado à produção de materiais que não são nem funcionais, nem comunicativos.

Conforme Halliday (Apud Savignon & Berns, 1987, p.25) “*a função está relacionada ao que é dito, oposto a como é dito.*” A teoria Atos da Fala mostra que o falante faz uso de uma grande variedade de formas para desenvolver as funções da linguagem, tais como recusas, aceites, convites, comandos, pedidos, descrições, etc.

Pesquisa feita por Dore (Apud Coulthard, 1985, p.161) tipifica a principal mudança na entonação da palavra. Ele afirma que é inviável descrever a produção de crianças pequenas puramente em termos gramaticais; o fato mais importante sobre tal produção é que as crianças estão *usando-a para fazer coisas* e portanto uma descrição mais adequada está em termos de *atos do discurso*. Dore afirma que a produção de uma palavra da criança pode ter vários significados. Assim, a palavra “mama” com uma queda na entonação final era usada em circunstâncias onde a criança meramente rotulava sua mãe ou alguma boneca como a mãe; “mama” com uma ascensão no final era usada para pedir se um objeto pertencia a sua mãe e a palavra “mama” com uma ascensão e queda final

abrupta era usada para chamar sua mãe. Dore sugere que todas as produções com uma palavra, das duas crianças que ele estudou, eram realizações de um dos nove atos de discurso primitivo: (rotular, repetir, responder, pedir (ação), pedir (resposta), chamar, cumprimentar, protestar, praticar).

Outros teóricos, além de Halliday (1973, 1975) e Dore (1973, 1975), também fizeram estudos com crianças e adultos a respeito das funções de linguagem, entretanto, é o trabalho de Wilkins (1976) que provoca maior impacto nos materiais para o ensino de línguas. Wilkins atuava, juntamente com outros colaboradores, num projeto de ensino de línguas estrangeiras para adultos junto ao Conselho da Europa. *“Essa nomenclatura servia inicialmente para planejar conteúdos de programas chamados nocionais/funcionais por combinarem conceitos gramaticais e funções comunicativas”*. (Almeida Filho, 1993, p.49). Em 1976, Wilkins lança o livro *Notional Syllabuses*, em favor de cursos nocionais/funcionais para o ensino de línguas estrangeiras.

Conforme Wilkins (1976, p.42):

Toda a base de uma abordagem nocional para o ensino de línguas deriva da convicção de que o que as pessoas querem fazer através da língua é mais importante do que o domínio da língua como um sistema não aplicado.

Em 1978, na obra *Teaching Language as Communication*, Widdowson propõe uma distinção entre *forma* (gramatical) e *uso* (comunicativo) da língua e afirma que *“uma frase poderia ser apropriada num contexto específico*

em razão da sua forma, mas ainda assim poderia não ser apropriada a sua função numa dada situação." (Widdowson, 1978, p.38).

Widdowson ainda faz uma crítica a Wilkins dizendo que este tinha *"ideal comunicativo mas tentava implementá-lo com fragmentos semânticos ao invés de fragmentos sintático-morfológicos dos movimentos gramaticalistas anteriores."*(Almeida Filho, 1993, p.49).

A proposta desses autores é trabalhar funções de linguagem ao invés de estruturas gramaticais, assim, com relação ao material *Together*, foi observado como são apresentadas e trabalhadas essas funções.

3.2 Atividades

Com relação à categoria *Atividades*, selecionamos duas subcategorias.

As atividades propostas pelo material *Together* são:

- a) significativas ou não?
- b) interativas ou não?

a) Atividades Significativas

Na abordagem comunicativa, o enfoque recai sobre o significado e não sobre a forma. Entendemos que para uma atividade ser significativa o assunto deve ser familiar ao aluno. A familiaridade auxilia na compreensão daquilo que está sendo aprendido. O conhecimento e experiência anterior efetivamente contribuem para o desenvolvimento da compreensão. Os alunos relacionam e aplicam o que eles já sabem à nova aprendizagem.



O contexto é de fundamental importância para a aprendizagem da língua estrangeira. Se os alunos usam a língua para completar uma tarefa, trocar informações ou resolver um problema que é de interesse e relevância para eles, o resultado será de desenvolvimento cognitivo e de competência lingüística. Não se adquire linguagem em partes isoladas. Conforme Almeida Filho (1993, p.36):

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

Assim, para a análise do material *Together*, foi observado se as atividades estão relacionadas ao universo de conhecimento dos alunos, à sua cultura e vida real.

b) Atividades Interativas

Na abordagem comunicativa, a interação é um dos aspectos fundamentais para que possa ocorrer aquisição da língua alvo, pois através dela permite-se que alunos e professores participem ativamente como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Kleiman (1991), *interação* é conjunto das relações sociais estabelecidas entre os interlocutores em sala de aula, em diversas condições configuradas e em diferentes tipos de estruturas de participação. Assim,

o material didático pode ou não promover esse relacionamento na medida em que dá as diretrizes de estratégias e exercícios que são realizados em sala de aula.

Harmer (1994) diz que apenas a exposição à língua alvo (*input*) não é suficiente para que haja aquisição de uma língua, é necessário também que haja produção (*output*). Conseqüentemente, a produção a que Harmer se refere só pode acontecer através da interação entre os sujeitos da sala de aula.

Krashen (1987) não apresenta a interação como princípio para a aquisição da língua estrangeira. Segundo ele, a habilidade de falar uma língua estrangeira *emerge* por si só, depois de uma quantidade suficiente de competência que foi adquirida através do *input*. Krashen nos diz que, para muitos aprendizes, há um *período de silêncio* que teria a duração de poucas horas até vários meses, dependendo da situação e da idade do aluno. Entretanto, ele fala que deve haver interação uns com os outros, porém, sem aprofundar-se no tópico, conforme segue:

Para nós o principal objetivo nos estágios iniciais do Natural Approach é abaixar o filtro afetivo. Isto porque um filtro afetivo alto evita a aquisição – principal objetivo do Natural Approach. Nós queremos que os alunos sintam-se confortáveis com as atividades da aula e interagindo uns com os outros na língua alvo. (Krashen, 1987, p. 91)

Conforme Almeida Filho (1993), a comunicação é o objetivo do processo ensino/aprendizagem, e comunicação, segundo ele (1993, p.8) “*é uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re) construção de*

conhecimento e troca de informações.” Segundo este mesmo autor, “interação é um processo de negociação cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua.”

Assim, para a análise do material *Together*, adotamos o princípio da interação porque consideramos que a aquisição da língua alvo só pode acontecer quando há produção, negociação de significado e troca de conhecimentos.

3.3 Input

Stephen Krashen foi quem popularizou o termo *Input*, usando-o para se referir à linguagem que os alunos ouvem ou lêem. Conforme explicitado no capítulo anterior, o *input* deve conter a linguagem que os alunos já conhecem, bem como a linguagem que eles ainda não viram, mas em um nível em que eles sejam capazes de compreender. Segundo Krashen (1982, p.61):

o input compreensível é responsável pelo progresso na aquisição da língua. Output (a produção) é possível como um resultado da competência adquirida. Quando os realizadores falam, eles estimulam o input (as pessoas falam com eles). Isto é conversação.

Existem várias críticas a esse respeito. Uma delas é feita por Harmer (1994), que diz que apenas através do *input* – exposição à língua – não haveria aquisição. Seria necessário que houvesse *output* – ou seja, o aluno precisaria usar a língua para que houvesse aquisição da mesma. Stevick (1976) apresenta um modelo para as relações existentes entre *interação*, *input* *compreensível* e *aquisição da língua*.

Input Compreensível

Interação Negociada

Aquisição da Língua

Segundo esse modelo, através da interação negociada chegaríamos ao *input*; também através da interação negociada haveria aquisição da língua; o caminho proposto ainda pode seguir a rota interação negociada $\Rightarrow$ *input* compreensível $\Rightarrow$ aquisição da língua. A explicação para isso seria a supremacia da interação negociada, levando ao *input* compreensível, pois através da negociação obtém-se o significado do *input*; este, então, proporcionaria a aquisição da língua.

Na análise do material *Together* observamos se o encadeamento das unidades propostas possibilita, de acordo com Stephen Krashen, a realização de $input = i + 1$.

4. Análise do material *Together*

4.1 Programa

4.1.1 Aquisição ou Aprendizagem?

Conforme exposto anteriormente, *aquisição* se refere a *adquirir a língua* e não a *aprender sobre a língua*. Isto quer dizer que de acordo com o

Natural Approach, exercícios gramático-estruturais ficam em segundo plano, pois, segundo Krashen, a *aprendizagem não leva à aquisição*.

... dar aos aprendizes regras e então pedir-lhes para praticar as regras geralmente é referido como ensino dedutivo, enquanto encorajar os alunos a descobrir as regras sozinhos é chamado de ensino indutivo. (...) Ambas, aprendizagem de regras dedutiva e indutiva são tipos de aprendizagem consciente; não é aquisição. (Krashen, 1987, p.48)

Ainda segundo Krashen, o aluno deve estar preocupado com a mensagem e não com a forma, pois isso elevaria o filtro afetivo fazendo com que houvesse um bloqueio, evitando a aquisição da língua alvo.

A coleção *Together* traz, para cada unidade a ser trabalhada, exercícios desde a letra A até a letra D, sendo que a unidade que mais possui exercícios vai até a letra L. Destes, os exercícios A e B de cada unidade, de acordo com o quadro apresentado por Basso (1998), são considerados comunicativos, pois o exercício A é de interpretação de texto e o B, em geral, refere-se à vida do aluno, conforme exemplo:

Writing: A- Responda: 1. What's your name? 2. What's your father's name? 3. What are your parents' names? 4. What's your teacher's name? What's your occupation? What's your brother's name? What's your brother's occupation? (Together – Student's Book 1 – p. 10)

Além dos exercícios A e B, existem outros que também são comunicativos, pois envolvem troca de informações e tratam de situações reais.



Exceto a primeira e última unidades do livro 3 e primeira e sexta unidades do livro 4, os livros 3 e 4 da coleção *Together*, trazem a seção *Grammatical Notes* e, como diz o próprio nome, apresenta exercícios gramaticais, conforme o exemplo abaixo:

C- Grammatical notes: Present Continuous Tense.

Observe as sentenças abaixo:

We're studying English now.

The teacher is standing in front of the students.

The students are reading.

Sublinhe o verbo das sentenças acima.

O verbo em cada sentença é: ☐ simples ☐ composto

O verbo em cada sentença indica:

☐ uma ação que ocorreu no passado.

☐ uma ação que está ocorrendo agora.

4. O Present Continuous é:

☐ um tempo simples.

☐ um tempo composto.

5. O Present Continuous é formado de:

☐ verbo "to be" + outro verbo.

☐ verbo "to do" + outro verbo.

☐ qualquer verbo auxiliar + outro verbo. (Together – Student's Book 3 – Unidade 8 - p.42)

Segundo Krashen, este seria um exercício de gramática indutiva, o que não levaria à *aquisição* da língua alvo, estando, portanto, relacionado à aprendizagem consciente da língua.

Consideremos o excerto abaixo:

E- Having Fun

Listen to the tape and complete the lyrics below:

Perhaps Love

(Plácido Domingo)

Perhaps love is like a _____ place.

A shelter from the _____

It exists to _____ comfort.(...) (Together – Student's Book 3 – p.8)

Conforme a definição de Basso (1998), este seria um exercício pseudocomunicativo, pois o mesmo não envolve negociação de significado, mas busca a acuidade e trata-se de uma imersão na cultura do país da língua alvo através da música.

4.1.2 Funções de Linguagem

Na coleção *Together*, as funções de linguagem são apresentadas logo no início de todas as unidades do Livro do Aluno, conforme exemplo:

O que vamos aprender na 'unit 1'?

vamos aprender a pedir opinião sobre pessoas;

vamos aprender a perguntar sobre família;

vamos aprender a responder sobre família;

vamos aprender a dar opinião sobre pessoas. (Together, Student's Book 2, p. 9)

Nos livros 1 e 2, as funções são apresentadas na língua materna, ou seja, em Português; nos livros 3 e 4, as funções são apresentadas em Inglês, da maneira como segue:

In this Unit we're going to learn how:

to ask/answer about one's birth;

to ask/answer about one's childhood;

to ask/answer about one's recent past events. (Together, Student's Book 4, p.16)



No livro do professor, sugere-se que as funções sejam apresentadas logo no início da aula, a fim de abaixar o filtro afetivo dos alunos:

Introduction: The teacher explains the students the functions they're going to learn in this Unit. Follow the Student's Book: "O que vamos aprender na 'unit 2'?" (Together, Teacher's Book 1, p.7)

Em seguida, o professor deve iniciar o *Speaking Practice*, trabalhando as *realizações da função* apresentada e depois a parte escrita. Todas as funções são trabalhadas separadamente. Assim, se houver mais de uma função em uma unidade isso será feito através do *Speaking Practice A, B*, e assim por diante, sempre intercaladas pela parte escrita referente a cada função. Feitos o *Speaking Practice* e o *Writing Practice*, passa-se então para a leitura do diálogo.

O exemplo abaixo é a Unidade 9 – *My daily routine* – constante no Livro do Professor 1:

NINTH UNIT

MY DAILY ROUTINE

INTRODUCTION: The teacher explains the students the functions they're going to learn in this unit. Follow the Student's Book: "O que vamos aprender na 'unit 9'?"

PART 1 – SPEAKING PRACTICE A:

1. The teacher starts the class speaking in Portuguese, and telling students his main daily activities. He asks some students to do the same.

2. The teacher repeats his main daily activities, this time in English, e.g.:

I get up at 6:30 in the morning.

I have breakfast at 7:00 o'clock...



Take note: The teacher should take some pictures to class in order to illustrate each one of the activities he's referring to.

3. The teacher (pointing to a corresponding picture) makes students repeat after him some of the sentences, e.g.:

TEACHER: I get up at six-thirty in the morning.

STUDENTS: I get up at six-thirty in the morning.

4. The teacher repeats, sentence by sentence, his own daily activities. After each one, he encourages students to answer with their own daily activities, e.g.:

TEACHER: I get up at six-thirty every morning. What time do you get up?

STUDENT: I get up at seven o'clock...

PART 2 – WRITING PRACTICE A:

5. The teacher writes samples of daily activities on the board, and students copy them, e.g.: I get up at 7 o'clock every day

I have breakfast at 7:30

I come to school at 7:45

I teach from 8:00 o'clock until 11:45

I go back home at 11:50

I have lunch at 12:00 o'clock

I stay home in the afternoon

I have dinner at 6:00 in the afternoon

I watch TV in the evening

I go to sleep at 10:00 o'clock

PART 3 – SPEAKING PRACTICE B:

6. The teacher asks, and students answer about daily activities, e.g.:

TEACHER: What time do you have lunch?

STUDENT(S): I have lunch at 12:00 o'clock.



7. The teacher makes students repeat questions about daily activities, e.g.:

TEACHER: What time do you have breakfast every day?

STUDENT(S): What time do you have breakfast every day?

8. Students ask and answer questions about their daily activities, e.g.:

STUDENT A: What time do you have breakfast every day?

STUDENT B: I have breakfast at 7:15.

Optional: Use this same model for a chain drill or a pair work.

PART 4 – WRITING PRACTICE B

9. The teacher writes some samples of the above questions and answers on the board and students copy them, e.g.:

What time do you go to work in the afternoon?

I go to work at 2:00 o'clock in the afternoon...

PART 5 – READING PRACTICE

10. The teacher may begin the reading practice with the sentences on the board.

11. After, read the dialogue of the lesson in the Student's Book. Use audiolingual techniques if you think students' pronunciation isn't well

Teacher's reading of the text or listening to the tape;

Students' choral, group and individual repetition;

Group A reads Bob's part. Group B reads Alice's part.

Student A reads Bob's part. Student B reads Alice's part.

PART 6- WRITING PRACTICE C: (Follow the Student's Book) (Together – Teacher's Book 1, p.31-33)

Na parte *Writing Practice C* – no livro do aluno - vamos encontrar exercícios escritos desde a letra A até a letra H.



4.2 Atividades

As Atividades são interativas ou não?

Sob a perspectiva dessa categoria, a coleção *Together* estimula a interação através das práticas de conversação, inicialmente, pela atividade denominada *Speaking Practice*, por meio da qual há interação entre professor e alunos; depois, pelas atividades desenvolvidas em pares ou grupos de alunos, conforme se observa nos exemplos a seguir:

Teacher: you are here (points on the map). How do you get to the bank? Where is the bank?

Student: I go one block ahead. It's on the left. (It's one block from here, on the left.) (Together, Book 4, Teacher's Book, p.5)

O exemplo acima integra o *Speaking Practice*, do Livro do Professor *Together – Book 4*.

O excerto abaixo é um exercício de *pair work* constante no Livro do Professor *Together- Book 3*.

Part 3 – Speaking Practice B:

Pair work

The students ask and answer each other questions about their childhood. (Together- Book 3 – p.18)

Stephen Krashen propõe o *período de silêncio* para que o aluno só comece a falar quando estiver pronto, quando já tiver adquirido competência lingüística, através do *input* compreensível, especialmente para aqueles alunos que estão aprendendo a língua alvo como língua estrangeira. Para aqueles estudantes que estão aprendendo a língua alvo como segunda língua, isto é, que residem no

país em que se fala a segunda língua em estudo, Krashen sugere duas formas: a) *L1 plus Monitor Mode* e b) *Routines and patterns*; apontando vantagens e desvantagens no uso das mesmas.

A forma *L1 plus Monitor Mode* se refere às regras da L1 que são transferidas para a L2. A vantagem de se transferir regras da L1 para a L2 é que o aluno pode comunicar-se, de forma correta quando a regra for a mesma, ou incorretamente quando a regra for diferente. Outra vantagem é que a produção inicial permitida pelo uso das regras da L1 também convida a produção – ela permite que o aluno participe mais na conversação e isto pode significar mais *input* compreensível e assim mais aquisição da segunda língua.

Uma das desvantagens do uso do *L1 plus Monitor Mode* é que o uso das regras da L1 requer constante vigilância por parte do Monitor, assim, torna-se uma forma extremamente inadequada e cansativa de se produzir sentenças formalmente corretas em uma segunda língua, pois requer, conforme Krashen, uma grande ginástica mental da qual a maioria das pessoas não são capazes.

Além disso, de acordo com a teoria, a correção de tais erros não produz aquisição, ou mudança permanente. Ela não erradica a regra da primeira língua, mesmo se feita efetivamente por longos períodos de tempo. A real aquisição somente advém do *input* compreensível.

Conforme Krashen (1987, p.42):

Em situações de língua estrangeira, entretanto, nós temos o luxo de esperar pela competência adquirida construída via *input*, e uma grande transferência de primeira língua pode ser evitada.

Outra forma de produção aventada por Krashen é *routines and patterns*. *Routines and Patterns* são sentenças completa ou parcialmente memorizadas pelo falante que ainda não adquiriu ou não aprendeu as regras envolvidas na língua alvo. Sentenças do tipo *What's your name? Where are you from? etc.*, podem ser consideradas *routines and patterns*. Krashen & Scarcella (1978) afirmam que *routines and patterns* não são formas de *aquisição* nem de *aprendizagem*, nem se transformam em *aquisição* ou *aprendizagem* diretamente, exceto ocasionalmente servem como *input compreensível*.

Segundo Krashen, embora *routines e patterns* não sejam de benefício direto para a *aquisição* da língua ou para a *aprendizagem* da língua, podem ser de considerável benefício indireto. Como foi discutido no L1 plus Monitor Mode, este tipo “premature” de *output* permite que haja produção e assim “convida” o *input*. Esta produção prematura pode também ser conveniente em situações onde nós não podemos esperar pela *aquisição* para produzir um discurso fluente.

Há, porém, desvantagens no uso de *routines and patterns*. Primeiro, porque seu uso pode levar o falante à confusão quando ele receber uma resposta completa para a pergunta feita. Isto é, o seu conhecimento de língua não está à altura da resposta obtida, como no exemplo citado por Krashen:

(...) *routines and patterns* podem levar à confusão. O turista que pergunta *where is the opera?* Pode obter uma resposta completa! (you go straight for two blocks, then turn right, go until you come to a gas station....) Em outras palavras, *routines and patterns* podem fazer com que você não compreenda a resposta. (Krashen, 1987, p.43)

Segundo Krashen (1987), outro problema com *routines and patterns* é familiar a muitos aprendizes de diálogos. O uso efetivo de *routines* e diálogos requer ter uma “linha” pronta para quando a situação surge: a situação para a qual você está preparado pode não surgir, ou, ainda pior, você pode não ter uma linha para qualquer situação.

Tendo em vista a impossibilidade de se aguardar o *período de silêncio* proposto por Krashen (o qual teria a duração de algumas horas até a vários meses), devido à própria estrutura da escola que exige a atribuição de notas aos alunos a cada bimestre, o material *Together* apresenta *routines and patterns* tanto nos diálogos como em exercícios orais e escritos, forçando a produção do aluno e conseqüentemente a interação entre os sujeitos do processo ensino/aprendizagem em língua estrangeira.

As Atividades são Significativas ou não?

Na abordagem Comunicativa, é colocada maior ênfase no significado do que na estrutura. As atividades devem ser relevantes, significativas e organizadas a fim de atender aos interesses e necessidades reais dos alunos para a comunicação e para promover o inter-relacionamento entre alunos e outros que falam a língua alvo.

A aprendizagem significativa inclui sistemas de memória e estruturas existentes, e as ligações associativas resultantes criam uma retenção mais forte. (Brown, 1994, p.18) Se o professor trabalha com assuntos conhecidos pelos alunos, há uma chance maior de se criar uma memória de longa retenção e oportunidade para os alunos adquirirem a língua alvo. Isto torna a relação entre o

conteúdo a ser aprendido e o universo de conhecimento do aluno indispensável em sala de aula.

A coleção *Together* apresenta os três estágios propostos por Krashen (1987, p.73) como *General Communicative Goals*.

No primeiro estágio, chamado de *estágio de identificação pessoal*, os alunos aprendem como descrever a si próprios, sua família, e seus amigos na língua alvo. (...) O segundo estágio consiste em dar aos alunos *input* compreensível sobre *experiências* e permitir oportunidades para engajarem-se em conversações sobre suas experiências.(...) O terceiro estágio que nós sugerimos para os iniciantes consiste de *input* e discussões relacionados a *opiniões*. Eles discutem assuntos políticos, direitos civis, casamento, família e assim por diante, e adquirem competência para expressar suas próprias visões.

Assim, a coleção *Together* oferece aos alunos oportunidades de expressarem situações e fatos relacionados a sua própria vida, conforme o exemplo:

B – Answer according to yourself:

1. Where are you from? _____
2. Where are you living now? _____
3. Where do you study? _____
4. Who sits beside you? _____
5. Who sits behind you? _____

(*Together* – Student's Book 3 – p.7)

Segundo o que foi exposto, esse tipo de exercício facilitaria a aquisição da língua alvo.

4.3 Input

Nesta categoria observamos se o encadeamento das unidades propostas pelo material *Together* possibilita, de acordo com a visão de Stephen Krashen, a realização de $input = i + 1$.

Segundo Krashen, para que haja aquisição o *input* deve ser compreensível ao aluno e um pouco além de seu nível corrente de linguagem. Ele se torna compreensível na medida em que se refere ao mundo do aluno. Assim, embora o novo item de linguagem não seja conhecido do aluno, pela contextualização, pelo tópico de interesse do aluno e que faz parte de seu dia-a-dia, é possível tornar esse item compreensível. Krashen (1987, p.55) nos diz que:

A exigência de que o *input* seja compreensível tem várias implicações interessantes para a prática de sala de aula. Primeiro, implica que qualquer ajuda para a compreensão é importante. É por isso que os materiais visuais são tão úteis. (...) Eles fornecem contexto extralingüístico que ajuda o adquirente a entender e portanto a adquirir. Segundo, implica que o vocabulário seja importante. Abordagens baseadas na gramática para o ensino de línguas deliberadamente limitam o vocabulário a fim de se concentrar na sintaxe. Nós sugerimos que o vocabulário não seja evitado: com mais vocabulário, haverá mais compreensão e com mais compreensão, haverá mais aquisição! Isto não quer dizer que o vocabulário é suficiente; é dizer que a sua importância não deve ser negada. Uma terceira implicação é que num dado *input*, na fala com os alunos, o professor precisa estar preocupado principalmente se os alunos entendem a

mensagem. Instrutores não precisam estar preocupados se eles estão usando certas estruturas.

O material *Together* apresenta novos itens de linguagem gradativamente, partindo dos mais simples para os mais complexos e em situações familiares aos alunos, o que facilita a compreensão e conseqüentemente a comunicação na língua alvo, conforme podemos observar nas funções apresentadas nas unidades 1 e 2 do Livro 1.

Unidade 1 – O que vamos aprender na ‘unit 1’?

- a) vamos aprender a nos cumprimentar em inglês;
- b) vamos aprender a perguntar o nome um para o outro;
- c) vamos aprender a nos apresentar. (*Together- Student’s Book 1- p..5*)

Unidade 2- O que vamos aprender na ‘unit 2’?

- a) vamos aprender a perguntar o nome de pessoas da família de nossos colegas;
- b) vamos aprender a responder com o nome de pessoas de nossa família. (*Together- Student’s Book 1 – p.9*)

A coleção também sugere que se faça uso de recursos visuais para que se facilite o entendimento da mensagem pelos alunos.

5. Da Análise

Tradicionalmente, o conteúdo de um material para o ensino de línguas estrangeiras tem sido subdividido em categorias seriadas de estruturas ou funções. Conforme Breen & Candlin (1981) em *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching*, uma visão comunicativa do



conteúdo evita essa fragmentação e defende a subdivisão em termos de *frameworks* onde haja interação entre todos os vários componentes do sistema de conhecimento – ideacional, interpessoal e textual – e de todas as habilidades envolvidas no uso de tal conhecimento. O conteúdo, então, seria subdividido em termos de atividades e tarefas a serem realizadas, onde ambos, conhecimento e habilidades estariam engajados na comunicação e metacomunicação dos aprendizes. As várias atividades e tarefas estariam relacionadas, dividindo uma ‘essência’ holística de conhecimento e habilidades. Assim, nós não estaríamos preocupados com unidades de conteúdo, mas com unidades de atividade que gerariam comunicação e metacomunicação.

Esse pensamento difere da visão de Krashen (1987) e Doff (1995), conforme exposto a seguir, muito embora todos eles se apresentem como defensores do movimento comunicativo.

Stephen Krashen (1987) menciona as funções de linguagem para o processo ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras, ou segunda língua. O currículo proposto por Krashen apresenta objetivos que são divididos de acordo com *habilidades de comunicação pessoal e habilidades de aprendizagem acadêmica*, conforme exemplo:

Habilidades de comunicação pessoal: oral

- a) participar em uma conversação com um ou mais falantes de L2
- b) ouvir uma conversação entre outros falantes
- c) ouvir anúncios em lugares públicos
- d) pedir informação em lugares públicos
- e) ouvir o rádio, televisão, filmes, música. (...)

Habilidades de aprendizagem acadêmica: oral

- a) apresentar um relatório para a classe
- b) ouvir uma palestra
- c) ouvir um filme ou outra apresentação audiovisual com conteúdo acadêmico
- d) ouvir e participar em painéis e discussões de sala de aula. (Krashen, 1987, p.66)

Para o plano de unidade, Krashen (1987, p. 66) estabelece objetivos que podem ser expressos em termos de situações, funções e tópicos. *“Por exemplo, nós definimos situações nas quais os alunos devem usar a língua alvo, por exemplo, em um hotel, a função de interação, neste caso o pedido de informação, e o tópico de comunicação, e.g., obter alojamento”.*

Unidade Preliminar: Aprender a Entender**TÓPICOS**

Nomes

Descrição de alunos

Família

Números

Roupas

Cores

Objetos da sala de aula

SITUAÇÕES

Cumprimentos

Comandos de sala de aula.” (Krashen, 1987, p.67)

Para Doff (1995), saber *Inglês* significa saber como comunicar em Inglês. Isto envolve não apenas a produção correta de linguagem, mas o uso da linguagem para objetivos específicos. Por exemplo, *estar apto a dar conselhos*



em Inglês, fazer previsões, descrever pessoas. Nós chamamos a isso de *funções comunicativas* de linguagem. Entretanto, uma função comunicativa pode ser expressa por uma série de estruturas diferentes. Assim, uma *intenção* pode ser expressa por *I'm going to*, *I'm planning to*, *I intend to*, etc. Se os alunos são capazes de produzir e entender estruturas como essas e também usá-las para expressar *funções comunicativas*, podemos dizer que eles têm competência comunicativa na língua alvo.

Doff (1995) também afirma que os alunos não precisam *aprender* as funções, pois elas são universais para todas as línguas, entretanto eles precisam aprender como expressar estas funções em Inglês. Assim, pensamos que a apresentação das funções no material *Together* é desnecessária, já que os alunos irão praticar as realizações das funções durante toda a unidade.

Confrontada a categoria *Aquisição ou Aprendizagem?* com a coleção *Together*, podemos dizer que esse material aproxima-se da *Abordagem Comunicativa*, quando usa funções para o desenvolvimento do programa e enfatiza a *aquisição* da língua alvo, pois sugere atividades interativas e significativas para os alunos, entretanto, ele também traz exercícios gramaticais e, apesar de serem de gramática indutiva, esse é um princípio da *Abordagem Tradicional*. Na visão de Basso (1998), esse material apresentaria exercícios *Formais, Pseudocomunicativos e Comunicativos*. Assim, combinados estudos de gramática e funções comunicativas, conforme Almeida Filho (1993), a coleção *Together* traz um programa *Nocional/Funcional*, seguindo modelo proposto por Wilkins (1976) no *Notional Syllabuses*.



CAPÍTULO IV



OS PROFESSORES E A ABORDAGEM COMUNICATIVA

1. Introdução

O arcabouço teórico deste trabalho nos permitiu estabelecer categorias para a análise da prática dos professores de língua inglesa nas escolas públicas da cidade de Pato Branco-Pr. Esta análise está vinculada a um dos objetivos desta pesquisa que visa identificar possíveis atitudes dos professores que correspondem ao ensino tradicional na sala de aula de língua inglesa, as quais, conseqüentemente não compõem a Abordagem Comunicativa.

Seguindo os princípios da Abordagem Comunicativa, foram selecionadas, para a análise da prática dos professores, as seguintes categorias:

- a) Ambiente de sala de aula e filtro afetivo
- b) Interação - O papel do professor na sala de aula
- c) *Input*
- d) Distinção Aquisição x Aprendizagem da língua alvo

Cinco professores de escolas públicas da cidade de Pato Branco foram observados e filmados, os quais, participando do Projeto Together ou do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira – Inglês, realizado no CEFET – PR – Unidade de Pato Branco, manifestaram estar comprometidos com essa abordagem. Assim, a análise da prática dos professores seguiu a ordem estabelecida pelas categorias acima expostas, com exemplificação de atitudes a elas relacionadas.

2 Análise



2.1 Ambiente de Sala de Aula e Filtro Afetivo

De acordo com a Hipótese do Filtro Afetivo, de Krashen (1981) , é essencial estabelecer uma atmosfera de baixa tensão na sala de aula para evitar ansiedade, falta de motivação ou auto-confiança, o que poderia interferir de forma negativa na aquisição da língua estrangeira. Na verdade, toda a aprendizagem deve estar baseada em uma boa relação interpessoal para promover uma atmosfera favorável a diálogos, colaboração mútua, participação dos alunos, trabalho de grupo e confiança entre as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem.

Almeida Filho (1993) estabelece quatro macro-fases para uma aula comunicativa: 1ª fase: *Clima e confiança*; 2ª fase: *Apresentação* (de insumo novo); 3ª fase: *Ensaio e Uso* e a 4ª fase: *Pano*. A primeira fase diz respeito ao estabelecimento de uma atmosfera propícia à aprendizagem, quando o professor procura baixar o filtro afetivo dos alunos; na segunda fase , *apresentação*, busca-se familiarizar o aluno com amostras de uso da linguagem e pontos de conteúdo lingüístico; na terceira fase, *ensaio e uso*, “o aluno será instado a ensaiar linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar” (Almeida Filho, 1993, p.30); a quarta fase, *pano*, “é o fechamento do período de trabalho com o re-conhecimento dos conteúdos enfocados e um sumário daqueles que eram ou se tornaram objetivos específicos para a aula” (Almeida Filho, 1993, p.31).

Destas fases, reportamo-nos especificamente à primeira, *Clima e Confiança*, pois a mesma converge com a Hipótese do Filtro Afetivo, de Krashen, categoria em pauta neste capítulo.

Conforme Almeida Filho (1993, p.30):

A confiança (...) visa reduzir uma eventual impermeabilidade do filtro afetivo, que se obtém geralmente



pela ansiedade alta, pela percepção de irrelevância no plano pessoal, timidez, cansaço, motivação insuficiente, falta de identificação cultural com a língua em estudo. A manifestação desses fatores ou combinação específica de mais de um deles é freqüentemente desconhecida pelo aprendiz. Ao professor resta a ação concreta de minimizá-los direta ou indiretamente através de procedimentos específicos para esta fase, mas que absolutamente não deverão ser negligenciados nas fases posteriores.

Almeida Filho ainda estabelece um tempo entre cinco e dez minutos para que se estabeleça essa confiança desde o início da aula. Ao utilizar o material *Together*, essa atmosfera favorável deveria iniciar-se quando o professor apresenta as funções de linguagem e implementa a primeira prática de conversação. Para a apresentação das funções não foi estabelecida uma atividade específica no material *Together*, pois as atividades irão variar dependendo da realidade dos alunos com os quais o professor está trabalhando.

A professora R, leciona na escola número 1, tem 33 anos de idade e 9 anos de magistério. Essa professora iniciou suas aulas fazendo solicitações aos alunos, como: *open your book on page...leiam as funções enquanto eu faço a chamada* ou *leiam as funções enquanto eu procuro o diálogo na fita*.

Parece que a forma como ela iniciou não seria a melhor para estabelecer *clima e confiança*, pois esse tipo de atitude pode trazer falta de motivação para os alunos logo no início da aula.

A professora C também trabalha na escola número 1, tem 42 anos de idade e 14 anos de magistério. Essa professora inicia a aula da mesma maneira que a professora R, conforme exemplo:



P- Hoje nós vamos trabalhar com a unidade 5... e na unidade 5 nós vamos aprender a perguntar e a responder sobre profissões... então eu vou apresentar para vocês alguns cartazes... e vocês olham bem... bastante atenção à gravura, à figura, ao desenho do cartaz e vocês vão associar com a palavra que vocês vão repetir. (Professora C)

Apesar da professora trazer cartazes, ela não os utiliza para tornar a sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem, ao contrário, eles são usados para uma técnica eminentemente audiolingual, a repetição descontextualizada, feita individualmente e em grupos, com os alunos repetindo após a fala da professora, conforme se vê num ensino estruturalista. O excerto que segue é parte da aula da professora C:

(A professora mostra um flashcard)

P- a farmer

AA- a farmer

P- a farmer

AA- a farmer

P- yoU

A- a farmer

P- a farmer... yoU

A- a farmer

P- He's a farmer

AA- He's a farmer

P- a farmer

AA- a farmer

P- He's a farmer

AA- He's a farmer

P - O.K.

(A professora cola o cartaz no quadro e então mostra outro cartaz para os alunos)

Doff (1994) apresenta dois argumentos que vão contra esse tipo de visão (a repetição) para a aprendizagem de línguas. O primeiro argumento está relacionado com a natureza criativa da língua. Usar a língua continuamente exige de nós que produzamos novas sentenças que nunca foram usadas ou ouvidas antes e assim, torna-se difícil saber como nós poderíamos fazer isso se a aprendizagem dependesse inteiramente da imitação e do reforço. O segundo argumento está baseado em pesquisa sobre a forma como as crianças aprendem sua primeira língua. Pesquisas sugerem que as crianças não aprendem sua primeira língua apenas, ou principalmente, pela imitação. Elas freqüentemente produzem sentenças que poderiam nunca ter ouvido antes dos adultos, e assim devem ter desenvolvido independentemente. Um exemplo simples disso, afirma Doff (1994), é o uso de nomes no plural pelas crianças. Quando as crianças falantes de Inglês começam a usar o plural, elas freqüentemente dizem frases como *two mans*, *three sheeps* e, obviamente, elas não aprenderam a produzir isso por imitação.

Segundo Tilio (1995), as repetições ocorridas em uma Abordagem Comunicativa devem ser significativas, isto é, devem acontecer a partir da necessidade de esclarecer alguma dúvida, ou, então, como forma de eco, realizadas pelo professor após a participação dos alunos.

Em observação de uma das aulas da professora que leciona na escola número 4, com 39 anos de idade e 6 anos de magistério, e que chamaremos de professora D, ocorre o seguinte:

P: let's now read by ourselves (a professora novamente divide a turma em grupos – lê a introdução – os alunos lêem – a professora lê a sentença e os faz repetirem quando há erro de pronúncia. Depois, pede que alguns voluntários façam as

personagens do diálogo. Três alunos lêem o diálogo. A professora faz todos os alunos repetirem algumas sentenças, quando aqueles que estão lendo o diálogo erram na pronúncia de algumas palavras. Novamente a turma é dividida em 3 grupos para a leitura do diálogo. Agora, são formados grupos de três alunos para lerem o diálogo. A aula termina.)

Total de repetições: seis - cinco vezes do diálogo e uma das respostas dos exercícios.

De acordo com os autores de *Together*, a repetição sugerida para a leitura de diálogos objetiva colocar os alunos em contato com a pronúncia da língua alvo. Entretanto, se levar muito tempo, a repetição pode tornar-se uma atividade cansativa, pois os alunos não têm um alto nível de concentração para fazê-la, o que pode elevar o nível do filtro afetivo dos mesmos. Vejamos o exemplo da professora S – professora da escola número 3, com 37 anos de idade e 8 anos de magistério:

(Ela lê o diálogo e os alunos repetem... faz gestos para que entendam)

P: Let's go... então... let's read now... do you understand?

AA: yes

P: So let's read again with intonation

(a professora lê e os alunos repetem – alguns repetem sem ler, outros desenham, uma aluna boceja --a seguir a professora pede para que alguns alunos leiam o diálogo, cada qual fazendo o papel de uma das personagens)

No exemplo acima, percebe-se que os alunos estão desinteressados pela atividade, pois a repetição tornou-se algo cansativo.

A professora M trabalha na escola número 2, tem 33 anos de idade e 6 anos de magistério. Essa professora inicia a aula explicando para os alunos que eles

irão estudar a respeito de atividades que são realizadas diariamente. Faz questões em Português a respeito da vida dos alunos, atividades que eles praticam diariamente:

P- O que é que vocês fazem pela manhã?

A- tomo café

A- escovo os dentes

A- venho para a escola

A seguir ela pede para os alunos sentarem em pares e escreverem uma frase a respeito de uma atividade diária.

A- em Inglês ou em Português?

P- quem sabe em Inglês faz em Inglês, quem não sabe, faz em Português.

(Os alunos sentam-se em grupos de dois e escrevem as suas frases. A professora passa pelas carteiras)

P- agora, os grupos que fizeram em Português ergam as mãos, que a *teacher* vai ajudar vocês a fazerem em Inglês. Enquanto isso, os outros grupos pegam as folhas que estão sobre a mesa para fazer um cartaz com a frase que vocês escreveram e um desenho representando a atividade diária.

Podemos observar neste excerto de aula que há um ambiente favorável ao processo ensino/aprendizagem, pois os alunos estão envolvidos na tarefa e procuram auxiliar-se uns aos outros. Percebemos que o filtro afetivo dos alunos está no ponto ideal, pois não há inibição entre colegas e todos procuram participar das atividades.

2.2 Interação - O papel do professor em sala de aula

Um grande número de pesquisas aponta a idéia de que a participação ativa e interação aumentam o nível de *aquisição* (Seliger & Long, 1983;



Kagan, 1988; Enright & McCloskey, 1988; Cummins, 1989, 1993), pois a língua precisa ser usada para ser adquirida. Assim, a interação comunicativa e a negociação de significado entre os usuários da língua alvo são essenciais no processo de aquisição da língua.

Seliger (1983), em pesquisa feita com alunos adultos de língua estrangeira, realizada em Nova York, divide os aprendizes em dois grupos: os HIGs (*high input generators*), alunos que iniciam e mantém a conversação, fazendo com que outras pessoas também façam uso da língua: e os LIGs (*low input generators*), alunos que parecem participar minimamente, falam apenas quando são chamados e geralmente são passivos na interação de sala de aula. Em sua pesquisa, Seliger (1983) concluiu que os aprendizes HIGs, aqueles que iniciam a conversação, são mais aptos a internalizar o *input*, ou seja, adquirem mais facilmente a língua alvo.

De acordo com Almeida Filho (1993), os alunos devem desenvolver as habilidades de linguagem através de assimilação natural, intuitiva e subconsciente em uma situação de interação, o que significa que deve haver um processo de negociação cujo objetivo é chegar à compreensão mútua.

Allright & Bailey (1981) afirmam que a participação, ou mais especificamente, o *engajamento*, também chamado *envolvimento* ou *investimento* na tarefa de aprendizagem da língua, pode, algumas vezes, ser amplamente um fenômeno mental, interno. Isto quer dizer que, quando o aluno apenas observa, não significa que não esteja acontecendo aprendizagem. Nesta pesquisa, entretanto, serão analisados os dados *observáveis* relacionados à interação entre professor-alunos, aluno-professor e alunos-alunos.

No exemplo abaixo, a professora R, 33, da escola número 1, interrompeu a interação e a atmosfera na sala de aula tornou-se um tanto confusa porque ela precisou chamar a atenção dos alunos para manter a ordem, o que não é favorável ao processo de ensino-aprendizagem, pois aumenta a tensão do grupo.

(A professora coloca a fita)

A- Não é essa

A- Não é essa

A- não é essa... professora...

P- eu sei que não é essa...

(O professor procura pela unidade correta)

P- o.k... enquanto isso vão vendo as funções... o que que nós vamos aprender

(Os alunos lêem as funções em voz alta)

T- silêncio:... olha com os olhos... lê com os olhos...
shshshshshshsh -----

(O professor encontra a unidade que procurava)

O nível de interação entre os elementos do processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira está diretamente ligado ao **papel do professor em sala de aula**. Na Abordagem Comunicativa, o professor deve agir como mediador no processo de aquisição da língua: ele promove interação através da qual irá acontecer a necessária negociação para a comunicação. Podemos ter negociação apenas quando o professor e alunos mantêm um relacionamento dialético, onde todos os discursos são considerados para se chegar a uma compreensão mútua.

A professora S, 37, da escola número 3, é o centro do processo ensino/aprendizagem em sala de aula e, quando são feitos exercícios de *pair work* ou grandes grupos, a professora não oferece o tempo necessário para as atividades. Conforme exemplo:

P: agora pay attention... free conversation... speak with your classmate... pergunte uma questão para o colega e (incomp)

(Os alunos fazem a conversação, perguntando a respeito de comidas e bebidas, entretanto, após um minuto, a professora interrompe batendo palmas. Os alunos demoram a atender o seu chamado)

P- Qual foi o nosso trato?... que trato vocês fizeram com a teacher?... (os alunos ficam em silêncio)...que quando a teacher batesse palmas vocês parariam com o que estivessem fazendo e prestariam atenção... não é isso?...OK... now...open on page 29... exercise letter E... what is fish?

AA- peixe.

O nível de interação na aula da professora S fica entre professor e alunos, numa relação pergunta/resposta, de iniciativa da professora.

Também a professora C, 42, da escola número 1, torna-se o centro do processo de ensino/aprendizagem, pois a participação dos alunos resume-se à repetição de palavras soltas. Não houve interação seja entre professor-alunos ou alunos-alunos; não houve negociação de significado e tampouco o conteúdo foi relacionado à vida real dos sujeitos de sala de aula., conforme se observa no exemplo abaixo.

(A professora cola o cartaz no quadro e então mostra outro cartaz para os alunos)

P- a teacher

AA- a teacher

P- she's a teacher

AA- she's a teacher

P- she's a teacher

AA- she's a teacher

P- a teacher

AA- a teacher

P- she's a teacher

AA- she's a teacher

P - a teacher

AA- a teacher

(A professora mostra o cartaz para um aluno específico)

P- yoU

A- she's a teacher

P- yoU

A- she's a teacher

P- she's a teacher

AA- she's a teacher

P- she's a teacher

AA- she's a teacher

(A professora mostra o cartaz para um aluno específico)

P- yoU

A- she's a teacher

P- she's a ...

AA- teacher

(The teacher glues the card on the board)

Como exemplo de professor mediador, nós podemos citar a professora D, 39, da escola número 4, quando ela incentiva os alunos a usarem a língua alvo para falar a respeito de suas próprias vidas. Eles trabalham em pares falando sobre local e data de nascimento, sua infância e o que eles fizeram no passado recente. Embora eles estivessem falando sobre o passado, eles não estavam preocupados com as normas da língua, mas sobre o contexto, como no exemplo:

P- past events... let's... let's start?... O.K. ... everybody now are going to talk about past events... please... in pairs... do this... O.K.?

(Os alunos conversam uns com os outros)

A- I was born i:n 19:79

A1- where are you was born?

A2- I was born in Francisco Beltrão.

A1- when were you born?

A2- I was born in 1982

/-----/

A- when did you grow up?

Enquanto eles praticam a conversação, a professora atende a possíveis chamados dos alunos. Entretanto, só há interferência da professora quando a iniciativa parte dos próprios alunos.

Na aula da professora M, 33, apesar de haver um exercício de repetição, quando os alunos apresentam os cartazes eles participam da aula, pois a professora relaciona as frases dos cartazes com situações da vida real, conforme o exemplo abaixo:

P- cake

AA- CAKE

P- sempre no nosso birthday... sem:pre não:... geralmente no birthday a gente espera que a mãe faça um cake bem bonito (faz gestos) assim com velhinha em cima.

A- bolo

A2- bolo

P- O.K. Cake

AA- CAKE

P- I eat

AA- I EAT

P- Do you eat at school?

(silêncio)

P- yes or no?

AA- YES

P- Do you eat... at the hospital?

AA- YES (-/-/-/-/-/-/-) NO:

P- Se você fica internado SIM...não?



AA- YES

P- Do you eat at the REStaurant?

AA- YES

P- Do you eat at the church?

AA- YES (-/-/-/-/-/-/-/-) NO:

P- Yes or No?

AA- NO (-/-/-/-/-/-) YES

A- Depende...

A2- Depende né

P - Do you eat at the bank?

AA- (silêncio)

P- Banestado... Bamerindus...Do you eat at the bank?

A- NO

AA- NO:

P- And... in the morning... in the morning... do you eat?

AA- YES

P- in the afternoon... do you eat?

AA- YES

P- Do you eat in the evening?

AA- YES

P- and...sleeping (faz gestos) ... do you eat?

AA - NO

Breen & Candlin (1981) afirmam que dentro de uma metodologia comunicativa o professor tem dois principais papéis. O primeiro papel é facilitar o processo comunicativo entre todos os participantes na sala de aula e entre estes participantes e as várias atividades e textos. O segundo papel é agir como um participante interdependente dentro do grupo de ensino/aprendizagem. Este último papel está intimamente relacionado ao objetivo do primeiro papel e surge a partir dele. Estes papéis implicam um conjunto de papéis secundários para o professor: primeiro, como um organizador de recursos e ele mesmo como um recurso. Segundo,

como um guia dentro dos procedimentos e atividades de sala de aula. Neste papel o professor se esforça para tornar claro aos aprendizes o que eles precisam fazer a fim de realizar alguma tarefa ou atividade específica, se os alunos indicam que tal guia é necessário. Este papel de guia é contínuo e imprevisível, assim o professor precisa dividi-lo com outros aprendizes, possibilitando o oferecimento e a procura de *feedback* nos momentos apropriados nas atividades de ensino/aprendizagem.

O terceiro papel do professor é aquele de pesquisador e aprendiz – com muito a contribuir em termos de conhecimento e habilidades apropriadas, experiência real e observada da natureza da aprendizagem e capacidades organizacionais. Como um observador participante, o professor tem a oportunidade de retroceder e monitorar o processo comunicativo de ensino-aprendizagem. Como um participante interdependente no processo, o professor precisa dividir ativamente a responsabilidade pela aprendizagem e ensino com os aprendizes.

2.3 *Input*

Reportando-nos ao papel do professor proposto por Breen & Candlin (1981), o professor também é fonte de *input*, na medida em que ele apresenta novos itens de linguagem. Entretanto, para que ele seja fonte de *input*, é fundamental que a língua utilizada em sala de aula seja a língua alvo e não a língua materna.

O primeiro princípio da teoria de Krashen refere-se à compreensão e também sugere que as aulas sejam realizadas na língua alvo e que o professor auxilie os alunos a entenderem o que está sendo dito para eles, usando para isso a contextualização e o conhecimento prévio dos alunos.



Em uma das aulas da professora R, 33, da escola número 1, ela pede aos alunos para dizerem as palavras que eles sabem em Inglês:

P- quem que sabe como que eu digo casa em inglês?

A- house

A- house

A- house

P- quem que sabe... viu ou ouviu alguma parte de uma casa em inglês... como que se diz banheiro... como que se diz sala... como que se diz...

A- bedroom

P- bathroom?

A- bedroom

P- bedroom ou bathroom?

A- qualquer um

P- mas qual que você quer dizer?

A- bedroom

P- bedroom...

(O professor escreve a palavra no quadro)

P- e o que significa bedroom?

A- é quarto? quarto... quarto.

Nós poderíamos dizer que houve interação entre professor e alunos, mas não na língua alvo, como deveria acontecer em uma aula de língua estrangeira. Professora e alunos comunicaram-se em *Português* o tempo todo, embora o vocabulário que os alunos estivessem aprendendo fosse em *Inglês*. Este tipo de ensino favorece mais a *aprendizagem* do que a *aquisição*, pois é uma forma mais consciente do que subconsciente de estudar a língua estrangeira. Nós poderíamos dizer que o excerto de aula acima possui fortes características da Abordagem Tradicional.

A professora R, 33, apenas escreve as palavras no quadro, pede para os alunos repetirem-nas e traduzi-las. O que se verifica aqui é uma cena muito

interessante: os alunos estavam tentando falar em *Inglês* enquanto a professora falava em *Português*. Os alunos estavam afetivamente abertos para receber o *input*, mas o processo foi de certa forma desviado pela professora quando as palavras foram traduzidas, promovendo mais *aprendizagem* do que *aquisição*.

A professora tentou mediar a nova informação e o conhecimento dos alunos. Na verdade, o conhecimento anterior dos alunos torna-se o ponto ideal para apresentar a nova informação (as funções) para realizar o que Krashen chama de *optimal input*, que, convencionalmente, é igual a $i+1$. O i é o conhecimento que os alunos têm e $+1$ é a parte do *input* que os alunos estão aptos a receber. Entretanto, de acordo com a hipótese do *Input* de Krashen, o *input* deve acontecer na língua alvo, neste caso, em *Inglês*.

Conforme sugestão do material *Together – Teacher's Book*, a professora deveria trazer para a sala de aula a figura de uma casa, ou mesmo desenhar uma casa no quadro a fim de esclarecer o novo conteúdo, entretanto, a professora R não segue essa sugestão e trabalha com a tradução dos novos itens de linguagem. O Livro do Professor *Together* sugere trabalhar com pinturas, *flashcards*, desenhos, mapas, *posters* ou *realia* para apresentar as funções novas e proporcionar condições para os alunos mudarem do estágio i para no próximo nível $+1$, seguindo a proposta do Natural Approach. A professora D, 39, da escola número 4, tenta seguir as sugestões apresentadas no Livro do Professor trazendo objetos concretos para a sala de aula, contudo, também ela usa o recurso da tradução, conforme exemplo:

Now, take a look here... dá uma olhadinha aqui (para o quadro negro) informal way of... maneira informal de perguntar... de oferecer... offer food... do you want some rice?... do you want an apple... do you want a slice of

melon... slice (faz gestos para que entendam a palavra slice)...
 fatia... OK... accept food... aceitar... refuse food... recusar...
 now... please... copy... copy in your notebook.

A professora D, 39, inicialmente, utiliza-se de gestos para que os alunos entendam a palavra nova, porém, logo em seguida traduz essa mesma palavra, sem oferecer oportunidade aos alunos para descobrirem o seu significado.

A professora M, 33, utiliza-se tanto da língua materna quanto da língua alvo no desenvolvimento de suas aulas, conforme exemplos abaixo:

Exemplo 1:

P- então leia para nós

AA-(o grupo) - I work...(incomp)

P- I WORK

AA (o grupo) - I work

P- AT HOME

AA- at home

P- I WORK AT HOME

AA- I WORK AT HOME

P- vocês colocaram uns tracinhos aqui...I WORK AT HOME

AA- I WORK AT HOME

P-Ah:... Does your mother... does your mother work at home?

A- YES

P- wash clothes...

AA- yes.. yes...

P- and YOU? Do you help your mother?

A- NO

P- NO?

AA-YES

A- Yes né professora?

 P- do you help your mother?

Exemplo 2:

AA (o grupo) - I talk

P- I...

AA(toda a turma)- I TALK...I TALK

P- You talk so much...do you talk at school?

AA- YES

A- Até demais né professora!

P- (ri)... Como se chama a pessoa que talk demais?

AA- tagarela... tagarela

P- In English

AA- talk...

A- talkative

P- TALKative...-----do you talk on the phone?

AA- YES

Conforme podemos observar no segundo exemplo, apesar da professora falar também em Português em sala de aula, ela estimula os alunos a descobrir novas palavras em Inglês, a partir de uma informação dada, o que também pode ser considerado uma fonte de *input*.

As aulas da professora C, 42, são exemplos típicos de aulas tradicionais. Após a leitura e repetição do diálogo, a professora faz questões em Português, induzindo os alunos a responderem na língua materna, conforme verificamos abaixo:

P- Marise vai à loja para comprar roupas... que roupa ela sai para comprar?

A- a shirt

P- que cor?

A- preta

P- que tamanho?

A- médio

P- ela viu uma na vitrine.... que tamanho era?

AA- grande



P- como ela pediu um tamanho menor?

A- could I

A- could I see

A- could I see a smaller one in the same color? (os alunos lêem o diálogo todos juntos)

Das professoras observadas, a professora S, 37, é a que possui maior fluência na língua inglesa e, portanto, é aquela que mais oferece *input* aos alunos.

P: o. k. ... another... outra maneira

A: what would you like for drink or food?

P: O .k. what would you like to drink?(escreve no quadro) I suppose... I want coffee... can you give me ... (faz gestos) ask question for me... offer food and drinks for your teacher....offer food and drinks for your teacher

A: what would you like to drink coffee?

P: what would you like to drink... coffee or... (faz gestos)

A: (rindo) what would you like to drink... coffee or milk?

P: another question... another question for me... offer food and beverage for me

A: what would you like fish or rice?

A: what would you like... water or milk?

P: I prefer water cause I don't like milk... understand... I don't like milk (faz gestos) I don't like. ..another... another question

(Ela lê o diálogo e os alunos repetem... faz gestos para que entendam).

2.4 Distinção Aquisição x Aprendizagem

Todas as atividades orais e escritas contidas e sugeridas na coleção *Together* correspondem à fase *ensaio* de Almeida Filho (1993), pois os alunos usam



as amostras da língua que eles aprenderam em exercícios interativos, trabalhando com seus colegas e professor.

Os exercícios escritos apresentados no Livro do Aluno vêm logo após o diálogo e eles podem ser feitos individualmente ou em pares (apenas os exercícios relacionados à vida dos alunos são sugeridos que sejam feitos individualmente).

A professora R, 33, explicou os exercícios para os alunos, eles responderam e a correção foi feita em conjunto. Os alunos leram suas respostas e a professora escreveu-as no quadro, como segue:

P: ... então vamos lá ... writing exercise ... letter a ... responda ... number one ... what does your father look like? ... o que será que está pedindo nessa aqui?

A: pra ... pra dar as características de seu pai

P: yes ... as características de seu pai ... como que é seu pai fisicamente

.....

P:...number two ... what does your mother look like?

.....

P: ok ... number three ... what does your best friend look like? ... que que é best friend ... best friend ... o que que é friend que vocês já conhecem

A: amigo

P: amigo ... o que que é BEst friend?

A: se ... como é seu amigo

P: seu ME...

AA: lhor amigo.

Nós podemos observar que, enquanto a professora explica os exercícios, ela induz os alunos a traduzirem perguntas e respostas. A professora parece estar amarrada à Abordagem Tradicional, assim ela não pode evitar a tradução.

Os alunos estavam entendendo quando ela estava falando em *Inglês*, mas ela insistia em traduzir o tempo todo, enfatizando a aprendizagem consciente.

Na verdade, o Livro do Professor sugere trabalhar com o conhecimento prévio, forma de vida ou realidade diária dos alunos a fim de promover aprendizagem significativa, envolvendo-os em situações da vida real. Assim, a língua alvo não seria vista em estruturas isoladas, mas dentro de contextos reais. Na aprendizagem significativa, as atividades devem ser significativas, isto é, elas devem focalizar temas relevantes, de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes, a fim de atingir objetivos comunicativos, enquanto se desenvolve a língua alvo. Parece que, se as práticas de sala de aula são significativas e as atividades enfatizam as quatro habilidades (*listening, speaking, reading e writing*), a língua pode ser assimilada através de um processo natural e subconsciente, de acordo com a Hipótese de Aquisição, de Krashen.

O excerto abaixo é parte de uma das aulas da professora D, 39:

Please... listen... ouçam and follow the dialogue in your book e sigam o diálogo no livro de vocês... while you're listening to the dialogue ... enquanto vocês estão ouvindo o diálogo... take your pencils... pencils... understand pencils?... ok... yes... and circle (faz gestos) the words you doesn't understand the meaning... yes?... you have (incomp) about them... circle... (arruma a fita no aparelho de som) are you ready?

AA: yes

(os alunos ouvem a fita)

P: do you have any questions?

AA- yes

P: do you understand?

AA: yes

P: vocês entenderam as palavras aqui... a comida.... a bebida aqui... do you have any questions? Tem perguntas?

AA: no... no

P: understand the prices... e os preços?

AA: yes

P: good... let's follow

(os alunos ouvem outra parte da fita)

P: what are your questions about the words?... what are your questions about the vocabulary? Do have any questions?

A: no

P: no... no one?

A: yes

P: yes?

A: yes... no

P: ok.. I'm asking... eu pedi se vocês tem dúvida de vocabulário... do you have any questions... so remember... to ask for the meaning is... (aponta para um cartaz na parede) what's the meaning of... pra pedir o significado da palavra eu vou usar a pergunta *what's the meaning of*... so... don't be afraid... então se você tem dúvida você pergunta... what's the meaning of... por exemplo... what's the meaning of *need*?

A: não sei

Como podemos observar, a professora D, 39, da escola número 4, procura utilizar a língua alvo a fim de elucidar dúvidas dos alunos a respeito do texto visto, entretanto, em seguida ela fala em *Português* o que já havia sido dito em *Inglês*. Conforme entrevista, a professora D justifica o freqüente uso da tradução em suas aulas:

.... às vezes o que me faz passar para o método gramatical...seria a ... a ... não ter assim a a ... clareza de que os meus alunos estão entendendo...

Também a professora C procura justificar o uso da tradução em suas aulas:



P: nós estudamos bastante a respeito da abordagem comunicativa... que tipo de técnicas assim... você pensa que não seriam comunicativas?

E: que não seriam comunicativas...como assim?

P: é... como pairwork... trabalhar com grupos grandes... repetição...tradução...

E: acho que traduzir né... mas eu acho também que está na questão do material... se o aluno não entende o que eu estou falando... eu não tenho material nenhum para mostrar para ele que...por exemplo parede... né... vamos supor um outro objeto qualquer que eu não tenha como mostrar para ele... e eu não tenho material... que é que eu faço senão traduzir... se ele não entende o que eu quero dizer (aham)... então... em certos momentos a gente faz também a tradução... o que dentro do comunicativo não seria uma técnica ideal... né ... a tradução...

O exemplo abaixo, parte de uma das aulas da professora C, 42, apresenta características do Método de Gramática e Tradução:

P- (mostra uma gravura para os alunos) What's this?.... this is a dress... (escreve no quadro)... como nós vimos na aula passadaem *Inglês* tem palavras que são dois objetos... só vemos no plural... aqui nós temos... (mostra outra gravura)

AA- shoes

P- aqui nós temos (mostra outra figura)

AA- sandals

P- pants (mostra outra figura)

AA- pants

P- boots (mostra outra figura)

AA- boots



P- então... toda vez que tiver objeto com dois... ela vai ficar no plural.... What are these? (escreve no quadro) esse vocês já sabem ... *this* singular...*these* ...

AA- plural

P- what are these?... these (mostra gravura)

A- this is shoes

P- these are sandals (escreve no quadro).... what color are they? (escreve no quadro)... what color are they?

A-Pink.

Neste caso, a professora C utiliza as gravuras para dar uma aula de gramática, falando a respeito de objetos no singular e plural, os demonstrativos *this* e *these* e incentivando a repetição por parte dos alunos. Assim, o que foi dito pela professora C na entrevista pode ser parcialmente considerado, pois, realmente, a falta de material adequado para o ensino/aprendizagem da língua inglesa dificulta o trabalho do professor que opta pela Abordagem Comunicativa, entretanto, pelo exemplo de aula anterior, podemos observar que a professora possui o material adequado para trabalhar em sala de aula e mesmo assim faz uso de técnicas tradicionais para a realização de sua aula.

Os excertos abaixo são partes das aulas das professoras M e S:

Professora S

P: Let's go to make a pray

(Alunos e professora rezam, logo após, a professora faz a chamada)

P: Open your book on page twenty-six... please..... page twenty-six...please...lesson four... yes...yes...ok... então... let's go... é... Daniela... can you read for your teacher about o que nós vamos aprender na lesson five?...A ...B ...C...

A: (incomp)... offer and accept food and beverage

P: então... what's food and beverage for you?

A: comida ou bebida

P: comida ou bebida... can you give me an example of food... please?... One

A: a cake

P: and an example of food... Jose... um exemplo de comida... pay attention... Jose

(Os alunos dão exemplos de comidas em Inglês e a professora vai escrevendo no quadro negro)

P: O. K. very good... look here (a professora pega a apostila e lê) offer and accept or refuse food or drinks. Now pay attention... in your opinion for example... por exemplo... a Dani quer tomar alguma coisa. Como você vai oferecer alguma coisa para ela em inglês?

Professora M.

P - vamos ver aqui o que tem mais (procura no cartaz)... here... milk...choco-milk...

A- Yes

A- yogurte

P- do you drink choco-milk?

AA- YES

P- Coffe... do you drink?

AA- YES

P - water... do you drink water?

AA- YES

P- nessas caixas aí (aponta para fora da janela) tem water.

AA- YES

P- do you drink water?

AA- YES

Conforme se observa nos exemplos citados, as professoras S, 37, e M, 33, falam em Português e em Inglês, e estão ensinando as funções para os alunos, entretanto, não há referência a regras de gramática em suas aulas e, embora a

professora M utilize outro material além do livro didático em sua aula, a professora S trabalha apenas com o livro didático e a participação dos alunos.

3. Da análise da prática dos professores

Após a análise das aulas, nós pudemos observar uma discrepância entre os pressupostos da *Abordagem Comunicativa* e a prática dos professores no que se refere ao papel do professor em sala de aula, oferecimento de *input*, aquisição da língua alvo e ambiente de sala de aula.

Todas as categorias abordadas estão relacionadas ao papel do professor em sala de aula. Como já foi citado anteriormente, o professor na Abordagem Tradicional é o centro do processo ensino/aprendizagem, assim, algumas oportunidades de real interação e participação dos alunos nas aulas foram observadas, pois, apesar da ligação dos professores à Abordagem Tradicional, eles estão tentando mudar e procuram trabalhar conforme os pressupostos da Abordagem Comunicativa. Entretanto, as características predominantes ainda são aquelas de um ensino tradicional.

A dificuldade que os professores têm com relação ao domínio da língua alvo acaba prejudicando o oferecimento de *input* e descarta o professor como fonte dessa categoria.

Também no que se refere à distinção *aquisição/aprendizagem* da língua alvo, pudemos observar que pressupostos da Abordagem Tradicional ainda continuam presentes, como a tradução, a repetição e o ensino de gramática. A teoria de Krashen (1987) não abomina o ensino de gramática, isso, porém, deveria acontecer nos estágios mais avançados e como parte opcional do programa. A Abordagem

Comunicativa também assume que o estudo de itens gramaticais pode auxiliar na aprendizagem da língua alvo, entretanto, deve ocorrer apenas quando houver solicitação por parte dos alunos a fim de dirimir dúvidas.

Com relação à tradução, inicialmente, os professores tentam não traduzir, porém, poucos minutos após essa tentativa recorrem ao uso da língua materna, como para que confirmarem a compreensão pelos alunos.

A repetição é de uso constante nas aulas observadas e parece que os professores estão convictos de que essa técnica é de fundamental importância para a aquisição da língua alvo, apesar de saberem ser uma atividade mecânica e que não corresponde à Abordagem Comunicativa.

3.1 O que mudou?

Apesar de ainda persistirem algumas marcas da Abordagem Tradicional, o projeto *Together* trouxe para as escolas públicas da cidade de Pato Branco uma nova visão para o ensino de Língua Inglesa, provocando mudanças de atitude tanto de professores como de alunos. Uma das mudanças ocasionadas pelo projeto *Together* é a visão da língua para comunicação, enfatizando as quatro habilidades (*listening, speaking, reading e writing*), o que não acontecia anteriormente, já que se dava prioridade para o ensino de leitura e gramática.

Outro fator relevante são os conteúdos relacionados ao dia-a-dia dos alunos, fazendo com que eles percebam que a Língua Inglesa não é algo que está distante de sua realidade, ou seja vista como algo inatingível, presente apenas no livro didático. Essas características do projeto *Together* trouxeram maior motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa, pois os alunos descobrem a sua utilidade imediata.



CAPÍTULO V

PORQUE AINDA PERSISTEM AS MARCAS DO ENSINO TRADICIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A investigação sobre a prática pedagógica nos remete à questão do tradicionalismo ainda presente na sala de aula da maioria das escolas públicas. Como observamos nas aulas dos professores participantes da pesquisa, ainda permanecem marcas do ensino tradicional que, nas aulas de Língua Inglesa, se traduzem por técnicas como a repetição, a tradução, o ensino de itens gramaticais nos estágios iniciais e o professor como o centro do processo de ensino/aprendizagem.

A pedagogia tradicional tem sido um dos principais fatores responsáveis pelo processo de dominação, opressão e alienação do ser humano, principalmente pelo seu caráter de inculcação da ideologia dominante, porque apenas o discurso de uma das partes é tido como verdadeiro e inquestionável, contribuindo assim para a manutenção do *status quo* e conseqüentemente para a não evolução do processo educacional.

O processo acelerado da mudança social exige uma formação continuada dos professores, que eles mudem de atitude conforme o contexto da sociedade na qual estão inseridos. Talvez por comodismo, ou por necessidade de se encontrar um bode expiatório, sociedade e governantes concluíram que o professor é responsável por todos os males por que passa o sistema de ensino. O professor deve inovar, atrair a atenção de crianças dispersas e adolescentes problemáticos. Deve resolver o problema da criança com fome, da carteira quebrada, do adolescente drogado e (sem exagero) do aluno suicida.

Esses são problemas que chegam à escola, mas que, na realidade, têm sua origem nos males que afetam toda a sociedade brasileira. São as drogas, a crise econômica, a violência e a instabilidade familiar. Devido, em parte, às mudanças ocorridas na sociedade, responsabilidades que há vinte anos pertenciam à família, atualmente pertencem aos encargos do professor, os quais aumentam gradativamente, dia após dia.

Conforme Esteve (1995, p.100):

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (...) são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.

O professor deve estar atento às mudanças que ocorrem na escola, na sala de aula e com cada aluno individualmente. É ele quem deve saber informar se algum aluno não esteve presente, se algum aluno está agindo de maneira estranha ao convencional. Além disso, ele também deve atender às exigências da própria comunidade escolar e ouvir as opiniões de diretores, supervisores, orientadores e pais de alunos referentes ao seu modo de ensinar, pois, segundo Esteve (1995, p.105) *“se tudo corre bem, os pais pensam que os*

filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais”.

Se há algumas décadas ao professor só cabiam direitos e aos alunos só deveres, atualmente vivemos uma situação inversa. Aos alunos cabem todos os direitos e ao professor só deveres. As relações na escola mudaram, por isso há necessidade de se encontrar novos modelos para o bom funcionamento do meio educacional.

Conforme Esteve (1995, p.107):

As relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados de convivência e de disciplina.

Entretanto, além das situações conflituosas vividas em sala de aula, o professor também é pessoa e, como toda pessoa, possui seus problemas, conflitos e limites individuais, os quais não deixam de existir quando ele entra em sala de aula.



A adaptação aos novos modelos torna-se um processo doloroso, tanto para o professor quanto para o aluno, pois a mudança de atitude do professor ocorre lentamente devido a alguns fatores citados pelos professores em entrevistas que, segundo eles, influenciam diretamente o seu comportamento como profissional: o salário, o tempo, a atividade solitária, a formação do educador, a organização escolar e o material didático.

Entendemos que se o professor resiste à mudança, devido aos fatores já mencionados, no que se refere ao ensino da Língua Inglesa isso irá traduzir-se pelo uso em sala de aula de técnicas de ensino que têm sua origem na abordagem estrutural, a qual, conforme Almeida Filho (1997), é uma forma indutiva e mecânica de aprendizagem, correspondente à prática do ensino tradicional nas diversas disciplinas do currículo escolar e que se destina à elite da sociedade brasileira.

Assim, a seguir, iremos expor como esses fatores interferem na prática pedagógica do professor.

1. O Salário

Na história da educação brasileira podemos mencionar uma série de reformas realizadas no setor educacional, como a Reforma Capanema, a Reforma Francisco Campos (1930), a Reforma Rivadávia Correa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915); as Reformas Caetano de Campos, Bernardino de Campos e Cesário Mota (1890-1893), entre outras que buscavam atender melhor a população, tanto quantitativamente como qualitativamente, entretanto, os recursos destinados à educação sempre foram insuficientes,



impedindo que houvesse um avanço em números absolutos. Ocorre que, a educação sempre foi considerada uma peça importante da sociedade, conforme nos fala Nagle (1974, p. 95):

.. era uma peça entre outras, uma peça importante, sem dúvida, mas justamente pelas suas ligações com problemas de outra ordem, geralmente problemas de natureza política.

E nesse vaivém da nossa história política, a educação fica ao Deus dará, inclusive o salário do professor. Para ele, lecionar em uma escola é *mais um* trabalho, porque além deste, o professor precisa assumir outros compromissos que venham a complementar a sua renda, pois aquilo que recebe por 40 horas semanais é insuficiente para que possa levar uma vida digna, conforme diz a professora S, 37 anos de idade:

E: Ah,...o salário está péssimo... Cleci. eu nessa situação... o ano passado trabalhando em quatro escolas... esse ano em três...então você imagine... em três escolas e carga máxima né.. sem dúvida nenhuma... se eu tenho acesso a material assim... revistas... jornais... não é com o salário da escola pública... sem dúvida... porque não dá... não dá pra cobrir as despesas... eu não consigo dar o giro... eu sinto assim que você sempre consegue ter... mas não assim pra comprar o material mais caro... então... muitas vezes até... quero o material... então tiro cópias de CDs... de fitas... mas nada original que tem qualidade melhor né...(Professora S)

Assim, como a professora S, 37, centenas de outros professores cumprem essa jornada de trabalho e chegam a fazer 60 horas semanais, muitas vezes em várias escolas.

O bom trabalho de um professor depende de um salário digno, que dê condições para ele aperfeiçoar-se e possibilite-o a levar o material necessário para a realização de suas aulas. Um baixo salário mantém professor e alunos em uma situação de alienação, pois os conhecimentos novos que surgem simplesmente não chegam até eles pela impossibilidade de acesso. Advém daí, parcialmente, a queda do nível de ensino e a desvalorização da profissão professor, pois a situação obriga-o a buscar mais trabalho e, conseqüentemente, o nível da qualidade de suas aulas acaba caindo devido ao estado de fadiga a que se submete.

No Estado do Paraná, o ensino de Língua Inglesa acontece em duas (2) horas semanais por turma de 35 a 45 alunos. Podemos dizer, portanto, que o professor que trabalha 60 horas semanais atende 30 turmas por semana e de 1050 a 1350 alunos. Seria uma inconveniência perguntarmos se este professor estaria disposto a mudar a sua forma de ensinar e abandonar totalmente a pedagogia tradicional. Conforme a professora D, com 39 anos de idade:

...o professor sofre por causa do baixo salário... ele sofre porque ele não tem apoio para desenvolver um bom trabalho... ele não tem hora/atividade para preparar... ele não tem um incentivo diferente... então... ele acaba às vezes desmotivado para a aula... (Professora D)

Muitas vezes, o professor está ciente da sua contribuição para o agravamento da situação da educação brasileira. Trata-se, porém, de uma questão de sobrevivência.

Segundo a professora C, 42:

... tem que ter condições também né... porque você sabe que o nosso salário também não é... você não dispõe... você não consegue tirar do teu salário para adquirir esse material necessário...

A professora R, 33, também cita o baixo salário como um entrave para a melhoria do nível educacional:

depende tudo da gente... se quer... tem que mandar fazer...é caro... tem que comprar...(e o salário está bom?)... está uma maravilha!... eu disse... ainda que tem professores que dizem assim para a gente... vocês fazem milagre... eu não entendo como que na aula de Inglês os alunos fazem as atividades... eu não entendo como vocês conseguem...

Assim, essa impossibilidade de acesso a materiais melhores para a realização das aulas desses professores, devido ao baixo salário que recebem, acaba contribuindo para o empobrecimento do nível educacional e, conseqüentemente, abalando a imagem do professor e da escola pública.

Portanto, juntamente com a desvalorização salarial acontece a desvalorização profissional, pois a sociedade acaba por considerar que o professor é professor porque não foi capaz de arranjar uma profissão melhor remunerada. Segundo Esteve (1995, p.105): *De acordo com a máxima contemporânea “busca*



o poder e enriquecerás”, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. Ou, por outro lado, consideram a profissão professor um sacerdócio, o trabalho é uma vocação, quando não voluntário, milagres devem ocorrer por suas mãos, inclusive o da multiplicação do próprio salário.

Devido a esse pensamento, muitos professores acabaram abandonando a profissão, buscando maior valorização, tanto em termos financeiros como sociais, numa outra ocupação e se tornaram então nos carrascos daqueles que continuam a lecionar, criticando o trabalho do professor que continua em sala de aula, quando, ao contrário, por conhecerem a jornada de um professor de escola pública deveriam unir-se a ele e reivindicar uma remuneração mais justa por tão difícil profissão.

Segundo Esteve (1998, p.105):

...se não se promoverem, em termos de salários, os professores que se encontram efectivamente no ensino e se não se melhorar a sua imagem social, a batalha das reformas dos sistemas de ensino ocidentais será perdida por um exército desmoralizado.

A situação dos professores das escolas públicas do Paraná é realmente difícil. Em cada início de ano letivo acontece o “leilão de aulas” e há uma disputa acirrada entre os professores para conseguirem maior número de aulas, pois, quanto mais aulas o professor tem maior é o salário. Não há que se culpar os professores por essa luta, eles estão buscando recursos para sobreviverem. Por outro lado, muitos professores que conseguem muitas aulas

fazem o seu trabalho com um único livro didático que é usado por vários anos, cujos conteúdos estão em páginas de exato conhecimento desses professores

Assim, necessário se faz que haja uma valorização da profissão professor em termos concretos, que se lhe proporcione condições para buscar o conhecimento, o que lhe é de direito como cidadão concreto e histórico, pois percebermo-nos como sujeitos com direito ao saber, à dignidade, está intimamente relacionado à forma como vivemos, trabalhamos e produzimos.

2. O Tempo

Se, como foi dito anteriormente, o professor chega a trabalhar 60 horas semanais em sala de aula, pouco tempo lhe resta para preparar adequadamente as suas aulas, corrigir trabalhos de alunos elaborar atividades novas que realmente atendam às exigências de determinados conteúdos. Conforme a professora D, com 39 anos de idade e que leciona na escola número 4:

outro problema seria... por exemplo... você não ter horas para preparar o material... na escola estadual você tem vinte horas...vinte horas em sala de aula... né... então o que você faz né... é no seu tempo livre...(Professora D)

Essa professora, além das vinte horas que trabalha para a escola estadual, possui uma carga horária de quarenta horas em outra escola pública e mais oito horas em uma escola particular. Assim, o tempo de que ela dispõe para preparar suas aulas é o mínimo e, além disso, ela precisa deslocar-se de uma escola para outra para cumprir suas funções. Esse tempo despendido no partir de



uma escola para outra, na adaptação de públicos diferentes de escolas diferentes poderia ser aproveitado no desenvolvimento de atividades que proporcionassem uma melhor qualidade de ensino. Assim, muitas vezes, o livro didático, novo ou velho, qualquer que seja a abordagem, nas mãos desse professor, passa a ser a única ferramenta de trabalho que, na sala de aula, se transforma para se adequar à metodologia do professor.

A professora M, com 33 anos de idade, 6 anos de magistério e que leciona na escola número 2, nos conta da dificuldade de se trabalhar com a abordagem comunicativa:

....bom eu tenho um padrão... vinte horas... mas e o professor que trabalha quarenta?... Ele não agüenta... não tem voz para... para trabalhar...

Esse desgaste por que passa o professor também contribui para que as suas aulas sejam mais improvisadas do que preparadas e como o tempo dedicado à tarefa de planejar suas aulas é escasso, o professor opta pelo já conhecido, pela aula tradicional. Conforme a professora S, 37, que também leciona em três escolas diferentes:

P:...e assim... para dar as suas aulas ... você não precisa levar um material diferente... ou... você tem tempo para elaborar esse material...

E: não... não... não... eu teria que

P: ou... ou é bastante o número de aulas que você tem que pegar...

E: no meu caso é bastante... o número de aulas é bastante mesmo... às vezes... eu vejo que ... dependendo da turma assim... eu consigo improvisar um... um... jogos... ou coisas assim... da prática do dia a dia... que você vai se

habitando...eu vejo que hoje eles estão muito assim... é bom você experimentar fazer tal coisa... e aí às vezes dá certo...(Professora S)

Podemos ressaltar também que a vida do professor não se resume em preparar aulas, corrigir provas e trabalhos de alunos, mas também é função do professor preencher diários de classe, organizar atividades extra-classe, como semanas culturais envolvendo também a comunidade, participar de reuniões, que freqüentemente são feitas fora do horário normal de aulas, atender a pais de alunos, além de atender a sua família e cuidar de si próprio.

Segundo Esteve (1998, p.108):

... muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

Assim, o professor sofre um desgaste muito grande, sem que haja reconhecimento por parte da sociedade e responsáveis pela aplicação das políticas públicas.

No que se refere às políticas educacionais, o governo do Estado do Paraná, através do Plano de Desenvolvimento do Pessoal da Educação (PLADEPE), propõe que o professor leccione em um único estabelecimento de ensino, entretanto, não ficou definida a jornada de trabalho e o professor

continuará a receber apenas pelas aulas dadas, o que significa que o seu salário poderá ser reduzido e ele ficará impossibilitado de complementá-lo trabalhando em outras escolas. Na realidade, não existe um vínculo entre as políticas, as práticas educacionais e ao modo de vida do professor. Parece-nos que a lacuna *educação* sempre permanecerá em aberto para que os sucessores dos atuais governantes também possam beneficiar-se da precariedade do setor educacional com as eternas promessas de valorização da educação, de valorização do professor, da eterna promessa de escola para todos. As políticas educacionais devem estar vinculadas aos processos sociais e à educação escolar; olhar para o trabalhador da educação como ser humano que constrói saberes, valores, cultura, conhecimentos; como ser humano que constrói a sociedade e a si próprio.

3. A Atividade solitária

Um dos fatores mais importantes que contribuem para a permanência das marcas do ensino tradicional na prática pedagógica do professor é o isolamento em que ele se encontra, devido, ou ao tempo não disponível para reunir-se com os colegas ou porque pensa que o que ensina está muito bem e não admite outras possibilidades.

Cavaco (1995, p.145) nos fala que:

Parece natural que as pessoas não se encontrem, embora movimentando-se nos mesmos espaços, que não consigam reconhecer-se porque isso é inevitável, sempre assim foi e há de continuar a ser... Como entender este efeito de fecho à consideração de outros possíveis, esta fuga ao aprofundamento da causa das coisas? Não se irão

construindo por esta via os mecanismos de isolamento e da incompreensão dos processos?

Muitas vezes, a formação precária do professor leva-o ao isolamento, pois ele se inibe pela falta de conhecimento e não se propõe a discutir determinados assuntos pelo medo de expor-se perante os colegas. Entretanto, a mudança de comportamento e atitude do profissional prescinde fundamentalmente do comunicar-se e/ou encontrar-se entre professores, da formação de grupos, da discussão sobre experiências, idéias e conselhos de colegas. É através desses encontros que o professor adquire teoria pedagógica aliada à prática de sala de aula. A partir desses encontros surgem novas idéias, novas formas de se ensinar, de se construir conhecimentos. Segundo a professora S, 37:

... é preciso que o professor tenha assim olha... o texto é isso...isso foi bom... que o professor tenha como se fosse uma troca de experiência com outros professores.. eu vejo muito nisso também... porque há poucos dias eu fiz um curso... e como foi bom quando uma professora falou... olha não deu certo aquilo...mas aquele outro... aquele outro...aquela outra técnica que você me passou deu certo na minha turma... no caso para mim não tinha dado... e... e ao contrário... a técnica dela tinha dado certo para mim... então essa troca de experiência... eu acho que quando você troca... você explica...e você demonstra aquilo que deu certo ...dá para você melhorar... (Professora S)

Assim, além do tempo que deve ser disposto para este fim, o professor deve estar aberto para novas perspectivas. O refletir sobre a prática pedagógica, os sucessos e as dificuldades, a adaptação e melhoramento das



práticas de intervenção como os objetivos, métodos e conteúdos só farão enriquecer e melhorar a sua atividade profissional.

4. A Formação do educador

A forma como cada professor age em sala de aula aponta para modos distintos de ser professor, e nem poderia ser diferente, já que através da prática ele vai formando a sua identidade profissional. Esta vem marcada pela adoção de métodos e técnicas que melhor se adaptam à maneira de ser do professor.

A identidade profissional do professor também traz as marcas da sua formação no tempo da graduação que, apesar da mudança do contexto social, ainda persistem em permanecer. Podemos atribuir esta característica de permanência das marcas de uma pedagogia de ensino, parcialmente, à atitude de resistência do professor à inovação, à insegurança quanto ao desconhecido. E quando coloca-se a dúvida sobre as reformas exigidas devido à mudança do contexto social, o professor acaba optando pelo conhecido, pela maneira como ele aprendeu determinado conteúdo e, principalmente, por aquilo que foi empregado em determinada época e obteve sucesso. Podemos citar como exemplo disso a professora D, 39, quando diz:

E: eu acho assim que... uma pessoa tem que ter bastante clareza do que seja um método e do que seja outro (aham)... e... e às vezes até tendo a clareza do que seja um método... se é o que ele pensa.... ele terá mais condições de ele seguir o método que ele escolher...o tradicional ou o comunicativo... digamos que ele tenha a clareza e que ele optou pelo comunicativo... então será

mais difícil de ele passar pro outro método (isso)... mas mesmo assim... a formação... que ele teve... sei lá... vendo o meu caso...eu tive uma formação tradicional...(tradicional) eu estudei na escola... na escola pública... meu professor era gramatical... isso me referindo de quinta a oitava série... bastante gramatical... então a gente traz consigo essa história (aham)... depois na faculdade veio o método comunicativo... não comunicativo... o método... o método (audiolingual) é... audiolingual... então você viu uma outra possibilidade... mais interessante... mais dinâmica...né... mais isso tudo é minha formação... então... talvez até inconsciente (aham) acaba fazendo uma outra...

Assim, na formação de sua identidade profissional, o professor tende a fixar-se em conteúdos e metodologias que ele domina, pois nas faculdades ainda se lhes ensinam de acordo com modelos normativos, enfatizando os aspectos cognitivos. Não há uma preparação do professor no plano das relações em sala de aula, de o que é e como acontece a formação humana, de como a escola contribui nessa formação. As próprias professoras que integram esta pesquisa possuem uma formação tradicional. Os currículos da época de sua graduação apresentavam um programa gramatical, que não atendia ao desenvolvimento das quatro habilidades para o ensino / aprendizagem de língua estrangeira (*listening, speaking, reading e writing*) e também não via o estudo de línguas para comunicação, daí a sua dificuldade com o uso da língua inglesa em sala de aula. Conforme a professora M, 33:

P- você acha que um professor que não tem a sua formação... você acha que ele vai ter mais dificuldade...



você acha que ele vai trabalhar direitinho... o que você acha que esse professor pode fazer?

E: eu acho que depende muito... mesmo... nós encontramos professores que mesmo... que mesmo tendo especialização não trabalham com a abordagem comunicativa.. sabendo que deve ser trabalhado dessa forma... depende muito da formação que ele teve antes...a forma com que ele aprendeu...

P: e por que será que eles caem no tradic... qual que é a sua opinião?...por que será que eles caem no tradicional? Por que que eles não superam essa visão?

E: a dificuldade que eles têm de se comunicar com a língua inglesa... porque eles conhecem a parte estrutural... quando você tem dificuldade em alguma coisa.. você faz o que?... você tende a trabalhar da forma que você encontra mais possibilidade....eu acredito que seja isso... mesmo o professor conhecendo a abordagem comunicativa... se ele não acredita que...que a língua pode ... que você pode aprender uma língua sem aprender primeiro a gramática... ele vai trabalhar a forma mais simples para ele... (Professora M)

Mesmo na observação e análise das aulas dos professores que participaram desta pesquisa, pudemos constatar essa dificuldade em comunicar-se na língua alvo. Observamos que as professoras, apesar de seu esforço em comunicar-se através da língua inglesa, possuem uma certa inibição e preocupação com a correção, influência esta advinda de sua formação educacional.

O projeto *Together*, além de buscar oferecer um material de baixo custo para os alunos de língua inglesa das escolas públicas, visava também

desenvolver as habilidades de *listening* e *speaking* dos professores integrantes do projeto. Para isso, aconteciam encontros semanais que eram coordenados por professores mais habilitados; entretanto, isso era feito fora do horário normal de atividades e por iniciativa do próprio grupo, que via a necessidade de melhorar profissionalmente. Nesse sentido, a atitude desses professores é louvável, já que dispunham de suas horas de descanso e as quais poderiam desfrutar com suas famílias, para buscar maior qualificação. Assim, quando salientamos a precariedade da formação do educador, esta nem sempre se deve à indiferença desse profissional perante à realidade de nossas escolas, mas, particularmente, ao próprio sistema educacional em vigor neste país, pois, além da formação precária por que passa o professor na universidade, não há um planejamento por parte da SEED (Secretaria de Estado da Educação) para uma formação continuada dos professores. O que se promovem são cursos esporádicos de *reciclagem* (é como chamam os cursos de aperfeiçoamento de professores), sem um plano efetivo e que funcionam mais como forma de opressão do que de auxílio no desenvolvimento do seu trabalho e, fundamentalmente, possuem um caráter político de promoção do sistema educacional que vigora neste Estado.

Neste sentido, as autoridades educacionais promovem cursos de capacitação para os docentes. Entretanto, nestes cursos, o professor torna-se objeto de estudo e o culpado das mazelas por que passa o setor educacional. Se existe evasão ou reprovação, o responsável por isso é o professor.

Conforme Esteve (1995, p.106):

... O bom funcionamento do sistema de formação permanente dos professores deve garantir uma

compreensão adequada dos objectivos e das reformas curriculares, evitando, com um número suficiente de cursos de reciclagem, a desinformação e a insegurança dos professores perante as mudanças que se projectam.

Assim, ao retornar para a sala de aula, o professor volta ainda mais inseguro a respeito do trabalho que vem desenvolvendo.

Também não existe apoio ao professor para melhor qualificação profissional. Quando ele se dispõe a estudar ele não é liberado. Se consegue um título de especialista ou mestre, isto ocorre a duras penas, pois além de pagar o próprio curso, o professor deve providenciar um substituto para o seu lugar e inclusive a remuneração desse profissional. Conforme a professora S:

...eu acredito assim que precisa ter um acompanhamento para os professores... sem dúvida nenhuma...sem dúvida nenhuma... ele tem que reciclar o conteúdo...o professor fala... ah tô indo bem... tô indo bem...pô!... tô indo bem aonde?... né? (é) tem um monte de gente que está fazendo... outras coisas (Professora S)

Portanto, não é de causar estranheza o fato de o professor manifestar receios e insegurança diante das novidades relacionadas ao setor educacional que lhes são apresentadas, pois as tensões que sofre levam-no a uma atitude imobilista e solitária, cumprindo o seu papel como um ritual e mantendo-se ausente aos temporais que desabam sobre a sua pessoa. Esse absentismo e a rotina profissional do professor acabam contribuindo para a queda do nível da qualidade da educação. Entretanto, conforme Arroyo (1996, p.48), *a formação do professor está no final da ponta de um processo de interações e não pode*

continuar sendo equacionada como milagroso remédio para todos os males da escola. Segundo esse autor, o dever de governos e universidades para com a formação dos educadores iniciaria pela superação da imagem do professor que está marcada pelo caráter precário de conteúdos, métodos e organização do sistema público de educação. Assim, a própria sociedade não reconhece o professor “como uma pessoa culta, um intelectual, um intérprete dos anseios culturais das comunidades, nem de seus próprios alunos” (Arroyo, 1996, p.50).

Essa imagem pobre da escola pública se manifesta então através do desinteresse dos alunos pelo estudo de determinadas disciplinas que não são valorizadas, como a *língua inglesa* que, pelo fato de não reprovar causa maior desmotivação para a aprendizagem. Conforme a professora M, 33, que leciona na escola número 2:

Os alunos ainda acham que para aprender Inglês eles precisam ir para um cursinho específico de Inglês... que eles não vão aprender na escola pública (...) eu dizia para eles... vocês querem ir?... para mim é bom... é verdade... porque lá vocês vão estar pagando... e eu vou estar ganhando mais... mas por quê? a mesma que eu sou no cursinho eu sou aqui... só a diferença é o interesse deles...

A clientela escolar, especialmente a mais carente, não se apercebe de que a língua estrangeira também é fator de exclusão social, na medida em que saber uma segunda língua, traz maiores oportunidades de ascensão social, enquanto que, não havendo valorização dessa disciplina, os alunos da escola pública continuam a serem excluídos socialmente, principalmente do mercado de trabalho. Portanto, quando a SEED não fornece o material didático de língua

inglesa para os alunos das escolas públicas do Paraná, está contribuindo para que a sua clientela receba uma formação precária. Por outro lado, se a SEED não fornece o material para os cursos regulares, há um empenho muito grande no sentido de priorizar as turmas pertencentes ao curso de Correção de Fluxo. Através da Correção de fluxo, oferece-se aos alunos com idade superior à série correspondente, a oportunidade de concluírem o ensino fundamental em metade do período de um curso normal. Conforme a professora R, 33, professora da escola número 1:

Todas as outras disciplinas tem material sobrando... jogam fora... vem de penca...que nem esse negócio do Fluxo aí (Correção de Fluxo)... veio de Inglês... um esbanjamento de papel... uns joguinhos tão sem graça... imagine... para a oitava série... eles mandaram oito profissões em *memory games*...feito em papel especial... oito profissões... com nove desenhos... quem vai jogar?... aluno de oitava série? Imagine... dois três minutos e acabou o joguinho... e é feito com aquele material caríssimo sabe!... para quê?... então... é falta de noção das coisas sabe...acho que é isso que acontece... então esse material da Correção de Fluxo... os joguinhos facilimos... aí quando vinham os textos... umas pesquisas não sei de onde sabe.. e hospitais não sei de onde... e umas coisas que os alunos se olhavam sabe...até eu... a gente não vai ficar passando isso para o aluno né (aham)... mas umas coisas assim que não tinham nem pé nem cabeça... se for fazer uma pesquisa... faz uma pesquisa aqui do Brasil... que o aluno se localiza... sabe o que está fazendo (...) por que citar uma coisa que ninguém sabe né? Depois a gente fica assim sabe.. foge muito... então já que são professores brasileiros... poderiam ter feito uma coisa acessível... já que no Fluxo o aluno tem que dominar o

básico... uma coisa assim... (dentro da realidade do aluno)
é isso... que faça parte da vida dele.

Assim, se o Estado não se preocupa com a formação de professores e alunos que integram as suas escolas, há uma preocupação excessiva com a imagem do setor educacional quando existe o envolvimento de números, pois são esses números que elevam a imagem de políticos e governantes. Se o índice de evasão e repetência é baixo, isso significa que a educação oferecida pelo Estado do Paraná é uma educação excepcional, entretanto, sabemos que não é isso o que acontece. Apesar do empenho de professores e pessoal administrativo para realmente oferecer uma educação de qualidade, o estigma que marca a escola pública ainda é muito latente e, infelizmente, enquanto não houver preocupação e vontade política para eliminar as marcas das carências por que passam as escolas públicas, a própria sociedade brasileira continuará a sofrer as conseqüências desse descaso.

5. A organização escolar

As mudanças sociais e reformas curriculares exigem mudança de atitude do professor. Este, porém, muitas vezes, vê a sua ação pedagógica limitada pelas condições que lhe são oferecidas para desenvolver o seu trabalho.

...então para você ter um material você tem que fazer milagre mesmo ...eu sinto que na escola pública é assim... você tem que gostar da profissão mesmo! porque se não...não dá certo não...então eu... eu gosto do que eu faço... eu sinto que de repente a gente supera o cansaço...



supera a falta de material...para conseguir fazer um pouquinho melhor... (Professora S)

No Brasil, tanto escolas públicas como privadas são regidas por leis que são propostas e aprovadas pelo Congresso Nacional. As classes estamental e educacional vivem uma relação verticalizada, estabelecida por leis que se originam no topo para depois serem impostas às bases, onde realmente acontece a educação. Assim como as autoridades educacionais projetam as mudanças a serem efetuadas com relação ao ensino e tudo o que envolve a organização escolar, também impõem os entraves e não apresentam solução para os velhos problemas que afetam o sistema educacional e que acabam inviabilizando a introdução de práticas inovadoras.

Conforme Cavaco (1995, p.158):

Entre nós, inovação, mudança, criatividade, autonomia, tornaram-se termos que brilham no discurso oficial de sedução, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade das condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos espaços escolares.

No caso das aulas de língua inglesa, qualquer escola particular não possui turmas maiores do que vinte e cinco alunos. Na Escola Pública Estadual, entretanto, as turmas são compostas por 35 a 45 alunos, o que torna praticamente inviável o ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Não há como o professor acompanhar o progresso e as atividades desenvolvidas por todos os alunos. O atendimento individual fica prejudicado e quando o professor parte para

a avaliação e observa que determinado aluno não atingiu o rendimento esperado, ele se pergunta se não foi falha sua porque não conseguiu atender melhor a turma.

Segundo o depoimento da professora M, 33, o alto número de alunos na sala de aula prejudica o uso da Abordagem Comunicativa para o ensino de *Inglês*:

.....outra dificuldade é o número de alunos nas salas... é muito desgastante para o professor trabalhar com a abordagem comunicativa nas escolas estaduais onde você tem quarenta... até quarenta e cinco alunos em uma sala de aula... professor que trabalha... bom eu tenho um padrão... vinte horas... mas e o professor que trabalha quarenta?... Ele não agüenta... não tem voz para... para trabalhar... primeiro ele tem que conseguir manter a ordem na sala... por mais estimulante que seja a aula... os alunos... eles não vão pra escola com muita... com muita vontade de aprender... (Professora M)

Ao optar por uma metodologia diferente, quase sempre, o professor necessita rever o material que vinha utilizando até então. Para isso ele precisa de tempo para organizar esse material e, muitas vezes, de dinheiro para adquiri-lo. No entanto, o professor não dispõe do tempo, do dinheiro e nem mesmo de uma assessoria para auxiliá-lo nessa tarefa. O salário que o professor recebe por vinte ou quarenta horas é baixo, então, para complementá-lo o professor procura mais trabalho, ou mais horas/aulas, ou outro trabalho qualquer. Quando ele consegue mais trabalho, então o tempo torna-se pouco e as suas atividades ficam prejudicadas, pois elas necessitam de preparo.

... então isso aí facilitaria para o professor e muito... você ter todo aí esse material... porque às vezes as coisas



de uma unidade... de uma série... você aproveita para outra...né... então você tem tudo ali... só que infelizmente as nossas escolas não...a escola não oferece e o professor...e para o professor fica difícil pela falta de tempo (Professora C)

No que se refere ao ensino da língua inglesa, os recursos audiovisuais como *flashcards*, cartazes, *realia*, fitas de vídeo e cassete são extremamente importantes no desenvolvimento das aulas, entretanto, o professor deve providenciar sozinho todo o material necessário, apesar do escasso tempo e verba própria que possui para realizar o seu trabalho.

Segundo Esteve (1995, p.106):

De facto, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho vêem-se, freqüentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-lo. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem (...) Muitos estão acostumados a não ter mais do que giz à sua disposição e a utilizar o tempo livre para desempenhar diversas actividades suplementares.

Apesar disso, o sistema educacional do Estado do Paraná é citado como modelo para o país. Aos professores não é oferecida hora-atividade; as salas de aula estão superlotadas; o material necessário para lecionar deve ser providenciado pelo próprio professor, com o seu tempo e dinheiro e ainda assim, o que faz não é suficiente para que tenha o reconhecimento público de seu trabalho, tanto financeiro quanto moral.

6. O material didático

A importância da postura do professor frente ao material didático adotado para a realização de suas aulas é evidente, tendo em vista que o professor traz toda uma história profissional, uma bagagem cultural e uma metodologia própria que é formada ao longo dos anos, através da experiência adquirida e que vai interferir na interpretação do material que ele traz em mãos; entretanto, também o material didático pode afetar a metodologia do professor, na medida em que ele oferece suporte lingüístico e serve como currículo para o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Nas escolas públicas do Estado do Paraná, lecionar uma língua estrangeira sem o auxílio de um livro didático é uma tarefa muito difícil, senão praticamente impossível, devido a razões como a baixa proficiência tanto de alunos quanto de professores, ao grande número de alunos em sala de aula e ao pouco tempo de que o professor dispõe para preparar as suas aulas.

Assim, quando os professores integrantes do projeto *Together* planejaram e elaboraram o livro didático que leva o nome do projeto, buscavam oferecer um material de baixo custo para os alunos, já que a SEED não oferece material de língua inglesa para a comunidade escolar de curso regular; e, ainda, melhorar a qualidade de suas aulas aproveitando o tempo para prepararem-se melhor.

O objetivo de oferecer um material de baixo custo foi parcialmente atingido, pois conforme as professoras entrevistadas, apenas parte dos alunos de uma delas não adquire o material. Conforme a professora M, com 33 anos de idade e que leciona na escola 2, que fica na periferia:



Eu diria que apenas cinquenta por cento dos alunos adquirem o material e os outros ficam sem (...) eles estão acostumados a receber tudo... então... quando eles têm que desembolsar alguma coisa eles acham demais... não só os de língua inglesa..... mas eles ganham os livros de Ciências... de História... de Matemática... de Português... eles não pagam nada... eles ganham caderno... eles ganham caneta... enfim.... tudo...

Pelo depoimento das professoras, percebe-se que a renda familiar e a própria cultura das pessoas residentes em determinados bairros acaba interferindo na atividade profissional do professor, influenciando na valorização ou não da disciplina. Também a atitude da Secretaria de Educação enviando material para todas disciplinas, exceto para as aulas de língua estrangeira, contribui para que o trabalho do professor de Inglês seja prejudicado, pois se nem todos os alunos possuem material, obviamente, nem todos irão fazer as atividades designadas pelo professor e, conseqüentemente, a harmonia da sala de aula é perturbada.

P- mas o material é barato... mesmo assim eles não o adquirem?

E- o material é barato... mas os alunos da periferia eles não...

P- será que é porque eles não valorizam oa língua inglesa?

E- não... não é o caso da língua inglesa... eles estão acostumados a receber tudo...(.) então quando eles têm que desembolsar eles acham ruim... é uma questão de educação mesmo (aliás de cultura)....

P- então quer dizer que de todas essas disciplinas vêm livros... e de língua inglesa não vem?

E: isso... de língua inglesa não vem... o Estado não fornece

(Professora M)

Conforme a professora D, 39, os alunos que residem em bairros próximos ao centro da cidade têm mais possibilidade de adquirir o material:

P- e a respeito do material *Together*... os alunos para os quais você leciona... todos eles adquirem o material?

E- a grande maioria... a grande maioria... na escola em que eu trabalhei esse ano eles adquiriram o material... e um que outro que não adquiriu a gente acabou dando... mas poucos... pouquíssimos assim... eu acho que a realidade econômica desses alunos aí permite que eles adquiram o material.... já ali na (outra escola) a gente não estava em sala de aula... mas estava acompanhando... lá os alunos também adquiriram... mas através da ajuda da comunidade e da escola...(...) nesse ano pelo menos... a grande maioria tinha o material .

Segundo a professora R

agora um ponto que eu acho positivo que eu acho do material (aham)...que está sendo questionado nas escolas...tem escolas que estão querendo mudar o livro... não estão querendo ficar com esse... só que um ponto positivo que eu acho é que todos os alunos têm o livro em sala de aula... se o aluno não pode comprar... o professor tem como doar... ou se sobrou algum pode dar para o aluno trabalhar... então é uma coisa assim...em outras matérias... eu percebo assim que os professores... o aluno não traz livro... não compra livro... já o Inglês... a gente consegue começar e terminar... entende? (aham) todo mundo está junto... eu percebo que os alunos estão um

pouco melhor... não tem aquele problema de reprovação em Inglês... uma vez era uma tortura o Inglês ...então esse lado eu acho muito positivo... pelo custo dele... é um material simples... fácil de trazer e levar...não é aquele livro grosso... e para o professor... se todos têm... o professor dá uma atividade e sabe que todos vão trazer no outro dia... se dez doze têm e os outros não têm... você não pode cobrar né... como você vai cobrar?...eu acho muito positivo (...) e olha que a gente nunca teve um material assim... que pudesse trabalhar bem o Inglês...tem livros aí... porque os alunos reclamam muito dos desenhos... sabe... (aham)... ai professora... esse livro não tem cor...não tem desenho... não tem nada...é só escrito... escrito... escrito... escrito... sabe... então... eu disse... só que tem que ver o que ele traz de conteúdo..

As professoras C, 42, e S, 37, não citaram se os alunos têm dificuldade ou não para adquirir o material, porém, conforme as observações feitas em sala de aula, não há esse problema nas escolas em que elas lecionam, pois todos os alunos, sem exceção, trabalhavam com seu próprio material. E, realmente, o corpo discente da escola em que trabalha a professora M, 34, é diferente daquele das outras escolas. Essa escola fica afastada, aproximadamente, uns dez quilômetros da cidade e a maioria das pessoas que reside nesse bairro percebe uma renda muito baixa. Portanto, além de dificuldades como a falta de tempo, o baixo salário que recebe e a falta de apoio pedagógico, o professor enfrenta barreiras sociais que, se não estão diretamente ligadas a sua profissão, acabam interferindo na sua atividade de sala de aula. Entretanto, apesar do problema de alguns alunos não adquirirem o livro *Together*, esse material tem sido de grande ajuda aos professores das escolas públicas da região, pois, como

foi citado anteriormente, ele traz todo um programa para o ensino de língua inglesa para o curso fundamental.

Segundo a professora D, 39 anos:

... se ele não é totalmente comunicativo... se ele tem algumas falhas... você tem um subsídio de apoio.. e o grande... a grande vantagem do *Together* eu não vejo tanto através dos textos e exercícios... mas através de toda a parte do livro do professor que está a metodologia ... que está o .. por exemplo... (o caminho?) o caminho... ou melhor... a tua aula elaborada... sabe?... isso te ajuda bastante né.. para você daí fazer o material extra...

O material *Together* vem sendo elaborado e reelaborado pelos professores integrantes do projeto desde 1994 e, pela análise que fizemos, ele ainda não é um material totalmente comunicativo, pois ele apresenta exercícios pseudo-comunicativos e também estruturais. Acreditamos que isso se deve, particularmente, à formação do professor que ainda não conseguiu desvencilhar-se plenamente das amarras do ensino tradicional. Assim, se o material ainda apresenta marcas tradicionais, isso, obviamente, irá se refletir no trabalho do professor em sala de aula.

Segundo a professora C, 42 anos, o próprio material contribui para que a aula do professor continue nos moldes tradicionais:

eu continuo insistindo nesse material que falta para a gente...didático... material de apoio... quer dizer... tudo isso vem de acordo... porque veja lá... se eu tenho oportunidade na escola de ter uns exercícios extras... eu posso oportunizar para os alunos um exercício extra... ou mesmo os outros né... mais exercícios...porque tem falta de tempo... falta de material... falta de que a escola

também oportunize né... o material adequado né ... (aham)... é só com aquilo que nós temos... com aquilo que a gente pode levar né... daí...

Todas as professoras entrevistadas falaram a respeito desse material extra para compor suas aulas. Esse material, que seria composto por cartazes, flashcards, *realia*, transparências e até mesmo textos, é essencial para o desenvolvimento das aulas, pois, como foi citado pela professora C, ele evita que o professor utilize técnicas tradicionais para trabalhar o conteúdo proposto pelo programa, entretanto, o livro *Together* não traz e para o professor torna-se uma tarefa difícil de desenvolver, pois lhe falta tempo e dinheiro para elaborar esse material.

Conforme a professora S, 37:

mas eu sinto assim que se tivesse material.... material mais disponível... mais... alguma coisa que ajudasse... por exemplo a parte mais audiovisual mesmo... visual... alguma coisa assim que...

P: que motivasse mais

E: é.. eu vejo assim... tipo assim... um texto tamanho grande assim... de repente... alguma coisa diferente que ele possa... que ele consiga visualizar de vez em quando também (aham)... e até que permeie essas aulas de... mais comunicativas... para que dê assim um suporte de vocabulário... para eles... eu sinto assim que às vezes... você tem que fazer um trabalho muito grande... o professor muitas vezes para poder dar esse suporte... que muitas vezes um texto ampliado... alguma coisa que poderia fazer esse trabalho meu no caso né... (aham)



Também a professora R, 33, fala a respeito do material extra que seria necessário para as aulas.

P: para preparar essas aulas... muitas vezes vem sugerido no livro do professor para levar *flashcards*... cartazes...etc.... você tem tempo para preparar essas aulas assim... como sugerido?

E: não... uma das dificuldades do professor...para o professor é uma das maiores...a gente não...é difícil achar... ou acha algumas... por exemplo... eu pedi para os alunos trazerem... só que daí chega na hora... a maioria traz os mesmos... então... se a gente conseguisse fazer um material... não é para querer falar ... mas os alunos hoje em dia cobram coisa boa... não adianta você ir lá com qualquer porcaria porque eles não vão aceitar ... eles não aceitam essas coisas... então... por exemplo... quando tem... ali... para dizer como a pessoa é... então você tem que levar pessoas que eles conheçam e do nível deles... não adianta levar uma coisa muito antiga... ou só o que eu tinha do ano passado porque eles começam...*ah professora... esse aí...eu não gosto de nenhum!* então é difícil esse material sabe! (aham)... se tivesse todo esse material pronto... que nem por exemplo... por exemplo aquele (cita outro livro didático de Inglês)... vem com as fitas de vídeo...então você passa o vídeo... vem com *flashcards* prontinhos já... grandes... prontos... de tudo o que vai aparecer na lição... então dá para você trabalhar aquilo antes... eu até uso muita coisa daquilo...o problema é que é de primeira a quarta... então é pouca coisa... mas isso ajuda o professor... meu Deus... é... é uma mão na roda para o professor... (aham)... já o nosso já é mais difícil por esse lado...



Entretanto, esse material extra, se fosse fornecido junto com o livro do professor, elevaria o custo do próprio livro didático, tornando-se em um material destinado à elite, o que não é objetivo do projeto *Together*, pois o projeto surgiu exatamente para atender aos alunos e professores de escolas públicas. Assim, se o material ainda apresenta algumas falhas, ele não é de todo dispensável, pois auxilia muito o trabalho do professor e, através da metodologia proposta, já é um avanço para o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa nas Escolas Públicas do Estado do Paraná, cujos professores, mesmo sem o apoio da SEED (Secretaria de Estado da Educação), estão buscando inovações e aperfeiçoamento em sua maneira de ensinar *Inglês*.

7. Participação e qualidade na educação

Pelos fatores expostos podemos entender por que a proposta de modificar a rotina de sala de aula e implantar uma nova metodologia torna-se uma tarefa difícil para o professor. Debatendo-se entre inúmeras funções, escola e professor não conseguem atender às necessidades básicas da comunidade escolar. Faltam-lhes materiais pedagógicos, recursos humanos que lhes possam auxiliar nessa tarefa e, principalmente, a atenção política necessária para que ocorram mudanças no setor educacional adequadas à sociedade brasileira atual, pois a qualidade da educação depende do empenho e participação de todos.



CONCLUSÃO

Buscamos, através desta pesquisa, verificar quais foram os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto *Together*; se as aulas de professores envolvidos nesse projeto traduzem um ensino baseado nos princípios da Abordagem Comunicativa; se o material didático que foi produzido na época traz em seu bojo esses mesmos princípios; e, ainda, se permanecem marcas do ensino tradicional nas escolas públicas investigadas, quais são os fatores que contribuem para que sejam utilizadas técnicas relativas à Abordagem Tradicional nas aulas de língua inglesa.

Filmadas e observadas as aulas correspondentes a uma unidade do material *Together*, de cinco professores integrantes do referido projeto, pudemos constatar que há uma tentativa por parte desses professores de superar a visão tradicionalista do ensino de língua estrangeira, no entanto, a Abordagem Tradicional ainda se faz presente quando eles se utilizam de técnicas como a tradução, a repetição, a gramática e se mantêm como o centro do processo de ensino/aprendizagem. O próprio material *Together*, que foi elaborado por esses professores e é utilizado por eles em suas aulas, também apresenta traços da Abordagem tradicional quando traz exercícios de gramática, mesmo que indutiva, desde as séries iniciais.

Constatada a presença de marcas do ensino tradicional nas aulas de *lingua inglesa*, entrevistamos os professores com o objetivo de verificarmos por que ainda permanecem essas marcas nas aulas de LEM. Fatores como o isolamento do professor, o pouco tempo de que o professor dispõe para se dedicar à tarefa educativa, a falta de apoio pedagógico, o baixo salário que o obriga a



assumir responsabilidades diversas, o material didático, foram citados pelos professores entrevistados e, especialmente, a sua própria formação que erige barreiras contra inovações.

Todos os professores entrevistados têm a sua formação fundamentada em métodos tradicionais como o de Gramática e Tradução e o Audiolingual, daí a sua dificuldade de identificarem-se com a Abordagem Comunicativa e utilizarem-se de técnicas referentes à Abordagem Tradicional. Também decorrentes de sua formação são a dificuldade que os professores têm em comunicar-se em língua inglesa e o seu papel em sala de aula. Os professores continuam sendo o centro do processo de ensino/aprendizagem nas aulas de língua estrangeira..

Fatores como o baixo salário do professor e a falta de apoio dentro da própria escola fazem com que o professor sinta-se desmotivado e isolado para enfrentar esse desafio. As autoridades competentes, como a SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) também não ofereceram apoio aos professores integrantes do projeto, pois foram elaborados dois projetos Vale-Saber⁶ referentes ao *Projeto Together*, os quais foram enviados àquele órgão, sem que obtivéssemos nenhuma resposta, o que demonstra o descaso com que se trata o ensino de Línguas Estrangeiras nas Escolas Públicas do Paraná.

O projeto *Together*, entretanto, não obteve apenas insucessos. Podemos citar como fatores positivos: primeiro, a disposição dos professores em aceitar que se desse um novo encaminhamento para as aulas de Língua Inglesa,

⁶ Projeto Vale-Saber, de iniciativa da SEED do Paraná, que remunerava os professores com R\$100,00 (cem reais) mensais por cada projeto elaborado e que objetivava a busca de inovações no meio educacional.



proporcionando oportunidades aos alunos de adquirirem competência na língua alvo através das quatro habilidades (*listening, speaking, reading e writing*); segundo, através do projeto *Together*, houve uma valorização maior da disciplina de *língua inglesa* pelos próprios professores das Escolas Públicas do sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina, devido ao seu empenho na busca de uma educação melhor; terceiro, a nova metodologia adotada para o ensino de *Inglês* pelos professores participantes do projeto, inicialmente, trouxe motivação tanto para os alunos quanto para os professores, pois as aulas passaram de aulas monótonas para aulas dinâmicas, exigindo maior participação e esforço dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Finalmente, conforme os próprios professores entrevistados, houve progresso quanto à aquisição da língua pelos alunos. Os alunos que estudam através do material *Together* e têm aulas com os professores participantes do projeto já não monitoram tão freqüentemente a sua produção. Eles falam em língua inglesa e efetivamente preocupam-se com a comunicação.

Assim, esta pesquisa revela que o desempenho do professor em sala de aula não depende apenas dele mesmo, mas também e principalmente das condições em que ele exerce a sua atividade. Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas públicas do Estado do Paraná, através do projeto *Together*, pudemos constatar um resultado favorável significativo no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, o que, sem dúvida, é mérito dos professores envolvidos no projeto, o que nos leva a crer que tentativas de inovação que se originam nas bases, movimentando escolas e professores, e a formação de grupos de estudo que buscam aperfeiçoamento e qualidade na



educação, são formas pelas quais ainda se consegue atingir resultados muito bons e que poderiam ser ainda melhores se tivessem apoio das autoridades políticas educacionais competentes.



BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. C. e MASETTO, M.T. *O professor universitário em sala de aula - Prática e princípios teóricos*. São Paulo, MG Ed. Associados, 1990.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY K. M. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 1993.
- _____ (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, Pontes. 1997.
- ANTHONY, E. M. *Approach, method and techniques*. English Language Teaching. Oxford, Pergamon, v.17, p.63-67, 1963.
- ARROYO, M. G. *Reinventar e formar o profissional da educação básica*. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador*. São Paulo, UNESP, 1996, v.1, p. 47-67.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira*. 1998.
- BERNS, M. *Contexts of competence*. New York, Plenum Press, 1990. Resenhado por BASSO, E. Universidade Estadual de Campinas.
- BOHN, H. I. *Avaliação de Materiais*. In: BOHN, H.I & VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1988.



- BREEN, P. M. & CANDLIN, C. N. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Applied Linguistics. London, Oxford University Press, v.4, n.2., 1981.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles - An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, Prentice Hall Regents, 1994.
- CANÇADO, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula - Trabalho em lingüística aplicada*. Campinas, UNICAMP, v.23. 1994.
- CAVACO, M. H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Porto, 1995. p 155-190.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos de lingüística aplicada*. v.17. Campinas, UNICAMP, 1991.
- CHASTAIN, K. *The audio-lingual habit theory versus the cognitive code-learning theory: some theoretical considerations*. *International review of applied linguistics* . v. 7, p. 79-106, 1969.
- CHASTAIN, K. *The development of modern language skills: theory to practice*. Chicago: Rand McNally. 1971.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language; its nature, origin and use*. New York, Praeger, Série Convergence, 1986.
- COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. New York, Longman, 1985.
- CUMMINS, J. *Language proficiency and academic achievement*. In OLLER, J. *Issues in language testing research*. Rowley, Newbury House, 1983.



- DOFF, A. *Teach English. A training course for teachers. Teacher's workbook*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- _____. *Teach English. A training course for teachers. Trainer's handbook*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- DUPRAT, M. L. & KELLEY, S. A. *Reflections on the communicative approach*. New Routes in ELT. New York, Pergamon Press. v. 1, 1997. p.18-20.
- EBY, F. *História da educação moderna*. Porto Alegre, Globo, 1962.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- ENRIGHT, D. S. & McCloskey, M. L. *Integrating English: developing English language and literacy in the multilingual classroom*. Reading, Addison-Wesley, 1988.
- ESTEVE, J. M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Porto, 1995. p 93-122.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 16ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. São Paulo, Vozes, 1998.
- GINOTT, H. *Developing a positive classroom climate*. New Routes in E. L. T. New York, Pergamon Press, v.1, 1997, p.10-11.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language structure and language function*. In J. Lyons, *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1970.

- _____. *Explorations in the functions of language*. London, Edward Arnold, 1973.
- _____. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London, Edward Arnold, 1975.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London, Routledge, 1983.
- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. London, Longman, 1994.
- HYMES, D. *On communicative competence*. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- KAGAN, S. *Cooperative learning: resources for teachers*. Laguna Miguel, Spencer Kagan, 1988.
- KLEIMAN, A. B. (org.) *A pesquisa sobre interação e aprendizagem. Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, UNICAMP, v. 18, 1991.
- KRASHEN S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon, 1981.
- _____. *Principles and practices in second language acquisition*. New York, Pergamon Press, 1982.
- _____. *The input hypothesis: issues and implications*. London, Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D. & TERREL, T. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. San Francisco, Alemany Press, 1987.
- LADO, R. *Lado English series*. New York. Regents, 1977.



- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1985.
- MACOWSKI, E. A. B. *Inglês para inglês ver?* In: Anais do II EPLE. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1987.
- _____. *A Construção do ensino / aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes*. Campinas, 1993. 245 p. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.
- MCLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. Califórnia, UCLA, 1978.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. São Paulo, Mercado de Letras, 1996.
- MOSER, S. M. C. S. *O papel da afetividade no desempenho do aluno*. Campinas, 1994. 136 p. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade*. São Paulo, EPU- USP, 1974.
- NÓVOA, A. *Relação escola- sociedade: novas respostas para um velho problema*. In: III CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 1994, Hotel São Pedro. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1995, p. 17-36.
- _____. *Profissão professor*. 2 ed. Porto, Porto, 1995.
- OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, Pontes, 1996.
- PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching*. TESOL Quarterly, v.23, 1989, p.589-618.



- PITTMAN, G. *Teaching structural English*. Brisbane, Jacaranda. 1963.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. 1994.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Massachussets, Addison-Wesley, 1983.
- SAVIGNON, S. J. & BERNIS, M. S. *Initiatives in communicative language teaching II. A book of readings*. New York, Addison-Wesley, 1987.
- SELIGER, H. W. & LONG M. *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Newbury House, 1983.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo, FTD, 1994.
- TILIO, M. L. G. *As reações do professor às intervenções dos alunos em um ensino interdisciplinar de língua estrangeira*. Campinas, 1995. 186 p. Dissertação de Mestrado em Educação. UNICAMP.
- TOTIS, V. P. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo, Cortez, 1991.
- TRENTIN, C. I. & ALVES, R. T. *Metodologia dialética e construção do conhecimento*. Pato Branco, 1999. 25 p. CEFET Unidade de Pato Branco.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *A Pesquisa Qualitativa em Educação: Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1990.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenação Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo, UNESP, 1994. 4v.



- UR, P. *A course in language teaching practice and theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo, Libertad, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978.
- _____. (Tradução José Carlos Paes de Almeida Filho). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, Pontes, 1991.
- WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford, Oxford University Press, 1976.
- WRIGHT, T. *Roles of teachers and learners*. Oxford, Oxford University Press, 1987.



ANEXOS

ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Roteiro para leitura das entrevistas

P= pesquisadora

E= entrevistada

... = pausa

/...../ = corte

() = comentário ou fala da pesquisadora

(aham) = pausa interrompida

ENTREVISTA COM A PROFESSORA M

P: O que você entende por abordagem comunicativa?

E: bem... abordagem comunicativa é a que... a que trabalha língua estrangeira... visando... comunicação... não pensando na estrutura da língua... ou em vocabulário... ou... bom... enfim... que visa comunicação... independentemente de estar gramaticalmente correto ou não

P: Aham

E: não se preocupando com a estrutura.. né!

P: a... então esses exercícios gramaticais que aparecem em determinados livros... assim...esses não fazem parte da abordagem comunicativa... né?

E: não... não diria que eles não fazem parte... eles não seriam o ... o ponto inicial para trabalhar com... com a língua.... porque a partir do momento que você trabalha com uma língua... você está trabalhando gramática

P: hã... hã...

E: né... mas ele não seria o ponto inicial... você pode até trabalhar com gramática quando surgem dúvidas dos alunos... quando aparecem estruturas mais complexas... os alunos ... se eles já estão com um certo conhecimento eles vão perguntar... o porquê... aí você pode trabalhar gramática... a meu ver né...

P: então... e: bom... você trabalhou com o material Together... né! .. você encontra alguma dificuldade para trabalhar com os alunos... com esse material?



E: primeira dificuldade que a gente encontra... pelo menos na escola em que eu trabalho... é a aquisição do material.... eu diria que apenas cinquenta por cento dos alunos adquirem o material.... e os outros ficam sem.....outra dificuldade é o número de alunos nas salas... é muito desgastante para o professor trabalhar com a abordagem comunicativa nas escolas estaduais onde você tem quarenta... até quarenta e cinco alunos em uma sala de aula... professor que trabalha... bom eu tenho um padrão... vinte horas... mas e o professor que trabalha quarenta?... Ele não agüenta... não tem voz para... para trabalhar... primeiro ele tem que conseguir manter a ordem na sala... por mais estimulante que seja a aula... os alunos... eles não vão para a escola com muita... com muita vontade de aprender... então... primeiro é a aquisição do material... segundo o número de alunos na sala... mais... são os principais... acho que fora isso não tem.... não tem...

P: não tem muita dificuldade

E: não

P: mas o material é barato... né... mas mesmo assim eles...(incomp)

E: o material é barato... mas os alunos da periferia eles não... (incomp)

P: será que é porque eles não valorizam a língua inglesa?

E: não... não é o caso da língua inglesa... eles estão é acostumados a receber tudo...então quando eles tem que desembolsar alguma coisa... eles acham demais... não só os de língua inglesa...mas eles ganham os livros de ciências...de história...de matemática...de português... eles não pagam nada... eles ganham caderno... eles ganham caneta... eles...enfim... tudo...

P: aham.... aham...

E: então quando eles tem que desembolsar eles acham ruim... é uma questão de educação mesmo (aliás... de cultura)

P: então... quer dizer que de todas essas disciplinas vêm livros... e de língua inglesa não vem?

E: isso... de língua inglesa não vem.... o Estado não fornece

P: e... me diz uma coisa... que nem você... você já fez especialização né....então você já tem uma... você já tem um conhecimento maior... você sabe mais como trabalhar a abordagem comunicativa em sala de aula né... você acha que um professor que não tem a sua formação...né... você acha que ele vai ter mais dificuldade... você acha que ele vai trabalhar direitinho... o que você acha que esse professor pode fazer?

E: eu acho que depende muito... mesmo... nós encontramos professores que mesmo... que mesmo tendo especialização não trabalham com a abordagem comunicativa.. sabendo que



deve ser trabalhado dessa forma... depende muito da formação que ele teve antes...a forma com que ele aprendeu...

P: ah tá...porque tem muitos professores assim que eles e.... mesmo sabendo né ... tendo conhecimento de como funciona a abordagem comunicativa... eles caem no tradicional...

E: caem no tradicional

P: e por que será que eles caem no tradicional... qual que é a tua opinião?...por que será que eles caem no tradicional? Por que que eles não superam essa visão?

E: a dificuldade que eles têm de se comunicar com a língua inglesa... porque eles conhecem a parte estrutural... quando você tem dificuldade em alguma coisa.. você faz o quê?... você tende a trabalhar da forma que você encontra mais possibilidade....eu acredito que seja isso... mesmo o professor conhecendo a abordagem comunicativa... se ele não acredita que...que a língua pode ... que você pode aprender uma língua sem aprender primeiro a gramática... ele vai trabalhar a forma mais simples para ele... acreditando que... (incomp)

P: e: também esse número de alunos em sala de aula... você falou em número de alunos.. você acha que devido ao excesso de alunos em sala de aula ... trabalhar com trinta e cinco... quarenta alunos em sala de aula... isso também prejudica o trabalho com a abordagem comunicativa... ou você acha que esse é um bom número para você trabalhar?

E: eu acho que um número assim... no máximo vinte e cinco, vinte e seis alunos....interessante é que seja um número par né... por causa dos trabalhos que você faz... pairwork... coisas assim...interessante é que seja número par... vinte e seis alunos eu acho que seria o máximo

P: e daí isso prejudica né

E: prejudica bastante...

P: em que sentido o trabalho fica prejudicado?

E: com alunos... bem... deixa eu fazer uma comparação... então... trabalhando a abordagem comunicativa no Estado... na escola estadual... com trinta e cinco... quarenta alunos... trabalhando a abordagem comunicativa num curso de inglês com vinte e cinco... vinte e seis alunos... é uma turma grande vinte e seis... mas você trabalha porque os alunos estão lá motivados para aquilo... para o curso... eles vão lá com esse objetivo de aprender... na escola estadual os alunos não tem mais motivação para estudar...tem mais... são outros fatores que ainda interferem.. e...e... chega... como que eu vou falar... eles sabem que eles vão passar para outra série... estudando ou não...(aham)...eles não precisam mais se esforçar... eles não precisam mais estudar... o que eles querem é:...



(sobreposição de vozes) passar de ano...passar de ano... terminar o primeiro grau... é ensino médio... é...agora é ensino fundamental e ensino médio... é só isso... eles não tem a consciência... que os alunos tinham há uns dez anos atrás .. por exemplo... a importância de estudar...que naquela época você sabia que tinha que se esforçar para passar para a série seguinte...hoje não... na escola em que eu trabalho... sei que tem outras escolas que não é essa realidade... mas lá... os próprios alunos dizem... vou fazer tarefa para quê? Eu vou estudar para quê? Se o fulano ou sicrano nunca fez nada e está aqui junto comigo? Então... falta essa motivação para eles também...

P: e a respeito de técnicas da abordagem comunicativa... você.. pode me dizer que técnicas que fazem parte dessa abordagem... que não fazem parte...e... que tipo de exercício assim que você faria em sala de aula e que não corresponde a essa abordagem...

E: que não corresponde à abordagem comunicativa?

P: é:...

E: ah...a repetição exagerada.... o aluno acaba repetindo... repetindo... e repetindo.. e...

P: você acha que não leva a nada?

E: não leva a nada... porque... que comunicação tem? Você ficar repetindo a mesma coisa o tempo inteiro... você está se comunicando? O papagaio está aí sempre repetindo... repetindo... ele está se comunicando?... então... a repetição exagerada não faz parte da abordagem comunicativa... é.. na abordagem comunicativa primeiro vem a parte oral...a meu ver.. depois vem a parte escrita né ... a leitura antes ainda da escrita né... o aluno lê e depois ele vai escrever... então a repetição ... não faz parte da abordagem comunicativa... tem mais alguma assim que eu possa... no momento que eu lembre é a repetição..

P. Então... está muito bem.

(gravação interrompida)

E: os alunos ainda acham que para aprender inglês eles tem que ir para um cursinho específico de inglês... que eles não vão aprender inglês na escola

P: aham... e por quê?

E: porque eu não sei...assim como eles acham também que para se preparar para um vestibular eles tem que ir para um cursinho... eles não vão se preparar para o vestibular no segundo grau... no ensino médio...

P: eu acho que isso já foi inculcado neles... essa idéia né... de que a escola pública não funciona...

E: não funciona... mas em relação ao inglês... mesmo a escola particular...

P: você acha que isso é uma idéia que vem de casa... ou vem dos professores... como... como é que eles têm essa idéia... de que a escola pública não funciona e de que a escola particular funciona?

E: nós estamos... aqui no interior... nós estamos agora sentindo interesse pelas línguas... faz pouco tempo que as pessoas despertaram para a necessidade de saber outras línguas... e vem também dos pais... porque os pais estudaram na época em que se estudava só gramática... e quem que aprende alguma coisa com gramática... pelo contrário.. você pega...pavor de estudar língua.... inglês... espanhol... alemão... francês... estudando só gramática... então os pais eles já não aprenderam na escola... a ainda acham...muitos pais ainda acham que aprender inglês é besteira... por que estudar inglês se meu filho não vai usar aqui?... então vem de casa... para mudar essa mentalidade tem que trabalhar com os pais... já está mudando... mas ainda acham que... para aprender inglês eles precisam ir para um cursinho... e eu dizia para eles... vocês querem ir?... para mim é bom....(risadas)

E: é verdade... porque lá vocês vão estar pagando... e eu vou estar ganhando mais.. mas por quê?... eu sou aqui... a mesma que eu sou no cursinho eu sou aqui... só a diferença é o interesse deles...

P: é verdade... então... está bem... muito obrigada.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA S

P = pesquisadora

E = entrevistada

P: bom...Sandra... o trabalho que eu estou fazendo... então... é sobre a abordagem comunicativa né...e também usando o material Together... vou fazer uma descrição do material Together né... dizer que atividades que tem... se funciona ou não funciona... dizer como o pessoal está trabalhando...esse tipo de coisa... então... eu queria saber o seguinte... você tem algum tipo de dificuldade com o material... é ... que nem... por exemplo... cada aula assim...tem que ter um material específico né...tem que levar flashcards... figuras...você tem tempo para elaborar isso?... se é adequado o número de alunos para trabalhar.

E: a maior dificuldade que... que eu sinto assim né... é a quantidade de alunos...eu trabalho mais com o Together na escola pública né...e a quantidade de alunos... geralmente a quantidade de alunos é de ...de 30 chega até a quarenta... quarenta e cinco alunos... e numa sala de aula sempre tem uns dois ou três que não participam... e às vezes quando você está assim com pique né... com mais disposição fica tranquilo né... dá para

dar uma aula... uma boa aula né... mas se você está um pouco mais cansada... tem aqueles dois três às vezes...que não querem participar então...vão prejudicar a turma inteira... então fica difícil... você tem que manter o tempo inteiro a harmonia da sala para poder trabalhar o ... o comunicativo né...

P: aham

E: por causa até do tom de voz...

P: a é verdade

E: e etc. e tal... por que uma turma grande exige... exige bastante porque você tem que falar alto às vezes... ou até para que eles repitam... ou até para que eles comecem... e tenham até uma motivação para começar a conversar (aham) ...por que mesmo que eu sei que de repente o papel do professor é mais orientar... mas às vezes você tem que ter um... um certo domínio da turma para que eles se acomodem... se acalmem...e... e comecem a trabalhar... é nesse aspecto mais que eu sinto...

P: ah... tá... e assim... para dar as suas aulas assim... você não precisa levar um material diferente... ou... você tem tempo para elaborar esse material...

E: não... não... não... eu teria que

P: ou... ou é bastante o número de aulas que você tem que pegar...

E: no meu caso é bastante... o número de aulas é bastante mesmo... às vezes... eu vejo que ... dependendo da turma assim... eu consigo improvisar um... um... jogos... ou coisas assim... da prática do dia a dia... que você vai se habituando... eu vejo... eu vejo que hoje eles estão muito assim... é bom você experimentar fazer tal coisa... e aí às vezes dá certo... mas eu sinto assim que se tivesse material... material mais disponível... mais... alguma coisa que ajudasse... por exemplo a parte mais audiovisual mesmo... visual... alguma coisa assim que...

P: que motivasse mais

E: é.. eu vejo assim... tipo assim... um texto tamanho grande assim... de repente... alguma coisa diferente que ele possa... que ele consiga visualizar de vez em quando também (aham)... e até que permeie essas aulas de...mais comunicativas... para que dê assim um suporte de vocabulário... para eles... eu sinto assim que às vezes... você tem que fazer um trabalho muito grande...o professor muitas vezes para poder dar esse suporte... que muitas vezes um texto ampliado... alguma coisa que poderia fazer esse trabalho meu no caso né...(ah tá)

P: me diz uma coisa... que nem você já fez especialização né...(sim) você fez aquela de língua inglesa né?(sim) então você já tem um conhecimento maior assim do que que é



essa abordagem né... de como trabalhar com esse material né...então você já tem um conhecimento maior sobre a abordagem comunicativa né... você acha assim que esses professores que não participaram do projeto....que não participaram do curso de especialização... será que eles têm condições de trabalhar direitinho esse material ou... na tua opinião assim... o que que você pensa a respeito disso?

E: não... eu acredito assim ó...o material ele precisa ter um acompanhamento mesmo...precisa de um acompanhamento porque... porque se você vai olhar assim a grosso modo a apostila... se você vai olhar de impacto a apostila... você vai dizer... não ...isso aqui ó... né...alguns exercícios....dá a impressão assim que daria para você passar por cima... mas quando você entra na sala de aula assim... você percebe que não dá para passar por cima... porque daí é como se fosse uma sequência... se dá matéria da 5ª... depois da 6ª... e realmente... a matéria da 6ª ela é encadeada com a da 5ª... como a da 6ª com a da 7ª e assim por diante... se você não trabalhar bem a 6ª... a 5ª série... lá na 7ª ...eles vão ter...ter... fica uma espécie de buraco... uma defasagem... então é preciso que se tenha uma noção assim de...é preciso um trabalho bem sério em cima mesmo... então... eu acredito assim que precisa ter um acompanhamento para os professores... sem dúvida nenhuma... até para (incomp)... e até para inovar...muitas vezes... e ah... esse exercício não deu certo... e eu acredito que tem que dar um suporte para que esse material seja trabalhado sim... não assim ó... esse material é bom e vai ser levado para a sala de aula... é preciso que o professor tenha assim olha... o texto é isso...isso foi bom... que o professor tenha como se fosse uma troca de experiência com outros professores.. eu vejo muito nisso também... porque há poucos dias eu fiz um curso... e como foi bom quando uma professora falou... olha não deu certo aquilo...mas aquele outro... aquele outro...aquela outra técnica que você me passou deu certo na minha turma... no caso para mim não tinha dado... e... e ao contrário... a técnica dela tinha dado certo para mim... então essa troca de experiência... eu acho que quando você troca... você explica...e você demonstra aquilo que deu certo ...dá para você melhorar...porque nesse caso do Together... eu acredito que é necessário que você tenha realmente cursos alguma coisa assim que você possa...(incomp)

P: você acha assim que se a gente tivesse mais tempo para se encontrar... se tivesse mais cursos (sem dúvida nenhuma)... se tivesse uma formação melhor do professor...

E: sem dúvida nenhuma é necessário ... por exemplo ... que você tenha...você precisa...você precisa assim ter...porque você vê... tem uma turma lá de escola pública falando...aí você não consegue ter noção do que aconteceu em todo esse tempo antes



que... que eles... que a gente vê pouca fala... mas muitas vezes... até que surpreende a gente né...(aham) mas quando que foram... aonde que foram os caminhos que a gente trilhou né...(aham) para chegar até ali né... então eu vejo isso né... sem dúvida nenhuma... ele tem que reciclar o conteúdo...o professor fala... ah estou indo bem...estou indo bem...pô... estou indo bem aonde?... né? (é) tem um monte de gente que está fazendo... outras coisas (é) ou então...como usar o instrumental...por exemplo...esses dias mesmo... me passou alguma coisa assim do instrumental na 5ª série que eu achei... pô... dava para esperar um pouquinho...ainda é 5ª...né... na minha concepção (aham)...e tanto é que quando eu vi o pessoal aplicando... eu pensei... mas puxa vida! eu posso fazer isso também... usando o mesmo Together... eu posso sair um pouquinho (aham) e usar outras possibilidades...

P: usar uma... é um material alternativo né?

E: sim...

P: não...porque você não fica assim só em cima do livro né...

E: mas então... se eu não tivesse visto aquela outra pessoa demonstrando... eu talvez... talvez não tivesse essa idéia... então eu vejo que precisa ter cursos assim e... (aham).....

P: ... voltando ali para a abordagem comunicativa né...o que você acha... você acha que os exercícios que tem no Together são todos eles comunicativos... se tem exercícios gramaticais...

E: não... não...tem exercícios gramaticais sem dúvida né... tem exercícios gramaticais até mesmo porque muitas vezes... é... até em algumas séries... por exemplo... vou dá o exemplo de duas séries... de duas 7ªs séries... por exemplo... tem uma série que eu não preciso...é... eu não preciso parar para explicar as formas do *do* e do *does*... nada disso...eles por si só... já tem uma maneira de agir e tal que eles conseguem facilmente captar e dar seqüência na fala e tal né...tem uma outra série que não...então se muitas vezes eu não chegar a dar alguma coisa... algum suporte... alguma explicação um pouco mais... até gramatical...(aham) eles não conseguem... a partir daí sim eles conseguem trabalhar... mas então...veja bem... trabalho o mesmo método...o mesmo conteúdo... o mesmo (material) ...o mesmo material...tendo que usar duas maneiras diferentes de tratá-los... entende? (aham) para poder dar um resultado assim (incomp)... porque tanto é que as provas são as mesmas né! (aham) mesmo as orais...mesmo as conversações... mas os caminhos que eles fazem...com que chegam ao mesmo resultado são diferentes... então eu vejo o Together...tem coisas que dá para trabalhar bem o comunicativo... pois trabalha

com funções e isso tudo faz com que haja realmente... uma condição que o aluno tenha... ah... sei falar isso... sei pedir comida... sei pedir preço... sei responder... então realmente essa parte é...

P: é importante

E: é importante e realmente estimula a conversação... a gente consegue ter um resultado... porque fica bem claro... é um pouco restrito... mas dá uma noção... digamos assim... básica do inglês... dá para ver pelas 8^{as} séries como elas são... não mais como eles tinham há três... quatro anos ... né... sem dúvida nenhuma houve uma melhora significativa... sabe não que eu não veja... assim que...

P: eu percebo pelos meus alunos do segundo grau... que... esses que entraram esse ano... mas são... precisa ver o conhecimento que eles têm... nossa... e... você fala com eles em inglês... não precisa falar em português... e isso no primeiro ano do segundo grau... coisa que não acontecia né (aham)... outras turmas de segundo grau eles não sabiam... não sabiam dizer hi... água... em inglês...

E: eles tinham assim uma espécie de medo do inglês... hoje eu brinco com eles e às vezes eu falo assim para eles... olha... olha o texto... não precisa ter medo... essas palavras vocês já conhecem... sabe... para que eles sintam e... então... sem dúvida nenhuma... houve uma mudança significativa... claro que tem coisas que ainda precisam ser mudadas (aham)... você sente que ainda tem algumas coisas que precisam ser mudadas (aham) e tal mas...

P: o que você acha que poderia melhorar?

E: eu... particularmente... acho assim que o livro poderia ter... alguma coisa assim no sentido... no sentido.. tipo assim... como eu diria... alguns encartes... alguma coisa assim extra para o professor para você poder trabalhar... textinhos curtos (aham)... coisas assim... de o aluno descobrir... de leitura... curtinho... mas não do livro

P: não só os diálogos que estão aí...

E: não... não... não... absolutamente... que você começasse a trabalhar pequenos textinhos assim sabe... sobre coisas assim que eles gostam... tipo dia dos namorados... falar sobre a adolescência... mas textos assim mais... estou falando assim de 5^a e 6^a série... trabalhar expressões... eles adoram expressões tipo assim... ô cabeça de bagre!... eles gostam muito... se você trazer uns textos assim... de repente pedir para digitar... na escola mesmo... separado da apostila... mas que de repente o professor tenha (aham) um texto assim... textos adequados... que você não precisa ficar se desgastando procurando... aí em que livro que eu vi... já ter um material extra (aham) que dá ao professor assim... ah hoje



eu estou...não vai dar para trabalhar conversação... hoje eu estou cansado ... e eu posso trabalhar outra coisa

P: (incomp)

E: eu sinto... o Together é um material que dá resultado.. mas que muitas vezes acaba... eu sinto que às vezes eu saio da sala um pouco mais estressada... mas eu... eu já consigo...por isso é que eu sempre trago esse material extra... que eu mesma preparei... eu consigo vencer as unidades todas né.. mas eu sinto assim que se eu tivesse (sobreposição de vozes) .. alguma coisa assim que me desse... ah não... para a 5ª daria para trabalhar com adjetivos... por exemplo... eles adoram... por exemplo... trabalhar os...as características... ah eu sou *intelligent*... ah eu...sei lá... *I am nice*...alguma coisinha do diálogo que já tirou...mas que trouxesse um textinho depois...que eles pudessem pintar os adjetivos... que eles pudessem retirar a idéia principal...uma coisa mínima assim... mas que começassem a trabalhar...

P: que auxiliasse o trabalho do professor

E: é... que desse uma calma... porque a gente consegue depois recuperar isso é... depois...nas outras aulas... e outra coisa que eu sinto bastante assim é...que há uma tendência muito grande dos alunos assim em preferir músicas agitadas (aham) ...é... pois então... você veja bem... é...você pode até fazer uma análise das fitas...a gente põe uma música na sala de aula... ah professora!... a gente não gosta disso!...música mais antiga! Então...já começa por aí... então...eles preferem uma aula mais agitada... os pequenos principalmente...você consegue de repente acalmá-los e tal mas... eles até gostam disso mas... veja...o professor também quer acalmar a turma... então ele se desgasta um pouco...então... eu vejo nesse sentido... que se tivesse um material de apoio extra que...né...

P: a respeito da formação de professores... nem todos conseguem sair para cursos... e o tempo que ele tem que dedicar para preparar suas aulas... que nem esse material extra de que você fala... isso leva tempo...você tem que ficar buscando figurinhas (incomp) para compor as suas aulas conforme o material Together..e ...outra coisa também... o salário do professor... como é que está?

E: Ah,...o salário está péssimo...Cleci... eu nessa situação... o ano passado trabalhando em quatro escolas... esse ano em três...então você imagine... em três escolas e carga máxima né.. sem dúvida nenhuma... se eu tenho acesso a material assim... revistas... jornais...não é com o salário da escola pública... sem dúvida... porque não dá... não dá para cobrir as despesas...eu não consigo dar o giro...eu sinto assim que você sempre consegue ter... mas



não assim para comprar o material mais caro...então... muitas vezes até... quero o material...então tiro cópias de CDs... de fitas... mas nada original... que tem qualidade melhor né...então para você ter um material você tem que fazer milagre mesmo né...eu sinto que na escola pública é assim... você tem que gostar da profissão mesmo! porque se não...não dá certo não...então eu... eu gosto do que eu faço... eu sinto que de repente a gente supera o cansaço... supera a falta de material...para conseguir fazer um pouquinho melhor...do que eu faria (incomp)

P: você tem... tem escola particular né?

E: sim...

P: você percebe assim... alguma diferença no tratar com alunos de escola pública e de escola particular? Tem alguma diferença de interesse pela disciplina?

E: olha...Cleci... esse ano...no ano passado eu já havia sentido...ah...claro... numa sala de aula sempre tem aqueles três ou quatro alunos que às vezes não querem estudar mesmo...né...mas acho que é em toda escola pública... porque... às vezes... é porque os pais querem que esteja aqui e tal...mas eu sinto isso...no ano passado já havia sentido assim... há um interesse grande pela língua...(aham) então... como na minha escola... por exemplo...na semana passada foi feita uma pesquisa... o Inglês ficou em segundo lugar... em gosto pelas crianças... então primeiro ficou Educação Física né...o que não é de se surpreender né...porque (risadas) ... mas o Inglês ficou em segundo lugar...eu considero assim uma vitória da escola pública porque você sente assim que alguns alunos... e eu sinto assim... Cleci... que tem algumas escolas particulares... alunos de escola particular que não rendem tanto quanto aqueles que estão na escola pública...sabe...então você vê assim... do dia para a noite... você diz... meu Deus... esse menino tá sabendo! Participa... responde... conversa... tem interesse (aham)...sabe coisas... pede o tempo todo... ah professora... que que é isso? Posso fazer isso? Então é... eu sinto assim que...em toda regra há exceção né... eu sinto que não... eu acho que não dá mais para você dizer... não... que o aluno da escola pública sai com menos conteúdo do que o da escola particular... não (incomp) de jeito nenhum... eu não me arriscaria a falar... então eu tenho casos de alguns alunos excelentes na escola pública que eu colocaria com qualquer aluno...tanto é que tenho alunos de todas as escolas particulares aqui de Pato Branco... tem alunos da escola pública aqui que superam... não digo superam... mas digo... estão praticamente no mesmo nível... ou até melhor... porque eles gostam... então tem tudo aquilo que eles gostam... tem interesse... e muitas vezes um aluno da escola particular vem para a escola até porque o pai quer e tal né (aham) eu não sinto não... eu sinto alunos mais interessados... claro que



há exceções... mas bem mais interessados do que nos outros anos que eu trabalhava (aham)... eu senti isso o ano passado e esse ano também... então não dá mais para fazer essa distinção não...é claro que...se você teria condições de ter uma escola com menos alunos e sentar eles de... diferente e...de atendê-los melhor né...mas eu vejo assim quando o aluno quer também... ele tem vontade... que você consegue despertar o gosto pela língua... você consegue fazer bastante coisa...

P: e isso você acha que é resultado da abordagem comunicativa...

E: ah... sem dúvida... porque hoje eles tão aqui na escola... quer dizer...eles não ficam esperando... ah eu estou aprendendo isso aqui na escola para daqui cinco anos eu usar...não... eles já vão... chega com o que nós vamos trabalhar... e ali uns cinco minutos depois eles já estão tentando falar aquilo... eles já estão falando com o colega...então a gente combinou... na hora em que ele quer conversar então você conversa... quando a professora ergue a mão vocês param... então daí volta outro comando (aham)... então eles sentem na prática... em questão de minutos quando é aula de conversação... então eu acho que é uma questão de segurança... quer dizer... não... eu não vou usar o inglês daqui dois anos... eu estou usando inglês agora...né então eles não tem mais medo... ah professora... o que você falou... por exemplo... há um tempo atrás... você chegava na sala de aula e você falava umas cinco seis frases e eles começavam se olhar e a dizer... ah o que que ela falou?...então hoje até... às vezes você sente que eles não entendem... mas eles não ficam com essa insegurança que...eles pensam...não daqui um pouquinho já vou entender... a sensação que eu tenho é que com o comunicativo eles perderam aquele medo do inglês...o inglês passou a fazer parte do....(aham) Da vida deles né

P: é ... o que que você... falando em método... como você definiria a abordagem comunicativa...

E: a abordagem comunicativa é ... como já diz é comunicação... é você fazer uso da língua...você conseguir fazer com que:... você crie situações de fala... que o aluno... afinal de contas para que que ele está numa sala de aula... para tentar ler... para tentar falar... quer dizer ... que ele se sinta integrado... que essa língua... não por exemplo que ele fique passivo... ele tem que ser um agente ativo... eles têm que agir sobre a língua... e não como antigamente a gente fazia...a gente dava uma porção de comandos e a gente sentia que o aluno apenas engolia aquilo... mas ele não devolvia nada...no comunicativo ele consegue devolver...consegue fazer uma interação... entre a língua e...e... ele interage na verdade (aham)... ele faz a ...faz... quer dizer... com o comunicativo a língua faz a função dela que é comunicar... né (aham)... é isso que eu sinto.



P: O. K. professora S... muito obrigada.

RECORTES DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C

P: e me diz uma coisa... para você trabalhar com o material Together ... ali tem as sugestões para os professores... de levar material... cartazes... figuras... é material concreto mesmo né... você tem facilidade... dificuldade... que tempo você dispõe para isso?

E: aí é difícil né... a gente trabalhou... eu estou com quarenta horas/aula... nós não temos hora/atividade... não temos tempo para preparar né...sempre que é possível né...eu tenho ali uma porção de revistas né...e eu assim... sempre a gente faz né... mas não é um material assim... ideal (aham)... tem muitas vezes que a gente vai sem material né...eu acho muito importante... atrai muito né...mesmo que você tenha uma ou duas gravuras... ou até outro tipo de material para trabalhar uma aula né... já é um assim... um... (uma motivação) é uma motivação para eles ... você mostrar para eles alguma coisa de diferente...sem ficar só com o quadro de giz e o giz... e o ... o ...né... (incomp)... e a gente tem oportunidade assim em sala de aula de aproveitar muita coisa que você tem ali né... (aham) mesmo os alunos... a sala né... então é importante... agora o tempo...é muito difícil de você conseguir né... tempo e material (aham)... porque se a gente não dispõe de tempo para preparar esse material né...tem apenas a apostila que te ajuda um pouco né... mas o material assim... cartazes... montagens...até frases... a gente improvisa... (aham) e faz na medida em que a gente pode né...

P: e na escola não tem ninguém que possa fazer isso.... não tem auxílio nenhum...

E: não...não temos apoio e nem mesmo ambiente... por exemplo nós temos a sala de aula... e muitas vezes você leva a fita né... para ouvir... ou uma música ou alguma coisa... e a gente tem um ou dois aparelhos para uma escola do tamanho grande que nem a nossa... e você chega lá... quer o aparelho para ouvir e não tem... então dá para ver que a escola não oferece nenhum material assim...(fica difícil) é muito difícil... outra coisa que eu acho assim muito importante em cada escola... é que tivesse uma sala especial... uma própria para línguas... que aí você oportuniza... você pode utilizar essa sala para tanta coisa... que você deixa um cartaz... de repente na sala tem inúmeros cartazes né (é) e aí um pouco é ciências... é história ... é geografia...então se perde no meio de tudo aquilo... então...que nem para línguas se você tivesse um local... uma sala ...que aluno mesmo fosse até a sala ... você tem aí um contato... que eles mesmos fazem e já podem participar



de bastante coisa... que você sabe que ele é sempre teu e vai ficar aí por essa semana... para semana que vem.. né... e para uma turma e outra turma... então isso aí facilitaria para o professor e muito... você ter tudo aí esse material... porque às vezes as coisas de uma unidade... de uma série... você aproveita para outra...né... então você tem tudo ali... só que infelizmente as nossas escolas não (a escola não oferece e o professor... para o professor fica difícil pela falta de tempo) é... a falta de tempo... e tem que ter condições também né... porque você sabe que o nosso salário também não é... você não dispõe... você não consegue tirar do teu salário para você adquirir esse material necessário... então você faz aquilo que é possível né... dentro do possível (ah é verdade)

/...../

P: você acha que no material Together existem apenas exercícios comunicativos ou estruturais também?

E: não... tem estruturais também... a maioria deles dá para dizer que são comunicativos... mas tem alguns estruturais.. tem.... e também que eu acho dos exercícios assim... teria que ter mais né...as unidades você trabalha né... percebo assim que tem aqueles alunos mais rápidos (aham)... né... ou um material de apoio né... que tem aqueles alunos mais rápidos... que terminei né... já fiz né... então teria que ter mais exercícios né (aham)... completar com mais exercícios... aquele aluno que tem dificuldade iria fixar mais... melhorar ... e aquele que tem facilidade iria ter a oportunidade de aprender mais

P: aham... e mais exercícios...que espécie de exercícios... orais... escritos... como?

E: eu acho que tanto na parte escrita como na oral... e agora... eu continuo insistindo nesse material que falta para a gente...didático... material de apoio... quer dizer... tudo isso vem de acordo... porque veja lá... se eu tenho oportunidade na escola de ter uns exercícios extras... eu posso oportunizar para os alunos um exercício extra... ou mesmo os outros né... mais exercícios...porque tem falta de tempo... falta de material... falta de que a escola também oportunize né... o material adequado né ...(aham)... é só com aquilo que nós temos... com aquilo que a gente pode levar né... daí...

P: nós estudamos bastante a respeito da abordagem comunicativa... que tipo de técnicas assim... você pensa que não seriam comunicativas?

E: que não seriam comunicativas...como assim?

P: é... como pairwork... trabalhar com grupos grandes... repetição...tradução...

E: acho que traduzir né... mas eu acho também que está na questão do material... se o aluno não entende o que eu estou falando... eu não tenho material nenhum para mostrar para ele que...por exemplo parede... né... vamos supor um outro objeto qualquer que eu



não tenha como mostrar para ele... e eu não tenho material... que é que eu faço senão traduzir... se ele não entende o que eu quero dizer (aham)... então... em certos momentos a gente faz também a tradução... o que dentro do comunicativo não seria uma técnica ideal... né ... a tradução... e...

RECORTES DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA D

P: você sabe que a minha dissertação de mestrado é a respeito da abordagem comunicativa e prática dos professores em sala de aula... e a minha intenção é verificar como os professores estão trabalhando em sala de aula e... também...se eles... por vezes... usam outras técnicas que não se referem à abordagem comunicativa... que voltam para o ensino tradicional... por que que eles voltam ao tradicional... se é a formação do professor...se a estrutura escolar oferece condições para ele trabalhar...se o tempo de que ele dispõe é suficiente...então... eu gostaria que você falasse sobre isso.

E: eu acho assim que... uma pessoa tem que ter bastante clareza do que seja um método e do que seja outro (aham)... e... e às vezes até tendo a clareza do que seja um método... se é o que ele pensa.... ele terá mais condições de ele seguir o método que ele escolher...o tradicional ou o comunicativo... digamos que ele tenha a clareza e que ele optou pelo comunicativo... então será mais difícil de ele passar para outro método (isso)... mas mesmo assim... a formação... que ele teve... sei lá... vendo o meu caso...eu tive uma formação tradicional...(tradicional) eu estudei na escola... na escola pública... meu professor era gramatical... isso me referindo de quinta a oitava série... bastante gramatical... então a gente traz consigo essa história (aham)... depois na faculdade veio o método comunicativo... não comunicativo... o método... o método (audiolingual) é... ailingual... então você viu uma outra possibilidade... mais interessante... mais dinâmica...né... mais isso tudo é minha formação... então... talvez até inconsciente (aham) acaba fazendo uma outra... mas a partir do momento que eu tive a clareza do método comunicativo... eu segui essa linha... e às vezes o que me faz passar para o método gramatical...seria a ... a ... não ter assim a a ... clareza de que os meus alunos estão entendendo... porque você procura levar material... você procura evitar a tradução.... com material ilustrativo... gravuras... escrever ... desenhar no quadro... e às vezes... você vê que eles estão assim te olhando e não... (não estão entendendo).. . é não estão entendendo...né... então você acaba também naquele... nervoso também né...para se fazer entender...traduzindo né... você sabe que se traduzir você vai (confirmar) para

confirmar...(aham) (para confirmar se o aluno está aprendendo ou não) é... para confirmar se ele está aprendendo ou não... mas eu vejo assim... por exemplo... na minha caminhada com o método comunicativo...que eu não sei se eu usei sempre bem ou não né...eu penso assim que eu evolui bastante nesse ano... e que eu já consigo me policiar mais na parte de ... de não traduzir.... de tentar fazer com que o aluno entenda mesmo sem a tradução... e com outros recursos.

/...../

P: e.. a respeito do material Together... os alunos para os quais você leciona... todos eles adquirem o material?

E: a grande maioria... a grande maioria... na escola em que eu trabalhei esse ano eles adquiriram o material... e um que outro que não adquiriu a gente acabou dando... mas poucos... pouquíssimos assim... eu acho que a realidade econômica desses alunos aí né... permite que né que eles adquiram o material... já ali na São Vicente né... a gente não estava em sala de aula... mas estava acompanhando (aham)... lá os alunos também adquiriram... mas através da ajuda da comunidade e da escola... então os alunos que (incomp)... acabava comprando e doando... né... mas eles ... tão ... esse ano pelo menos... a grande maioria tinha o material...

/...../

eu sei que o número de alunos é um problema... outro problema seria... por exemplo... você não ter horas para preparar o material... na escola estadual você tem vinte horas...vinte horas em sala de aula... né... então o que você faz né... é no seu tempo livre... eh...por exemplo nas 5^{as} séries que eu tinha esse apego com eles e eles também comigo eh...todo o material que eu pedia eles traziam né...mas isso não acontece... por exemplo numa sétima série... devido à idade deles... eles estão mais ligados em outra coisa... eles não tão nem aí... você tem que estar exigindo que eles estudem né (aham) então você pede material não vem né...então que acontece... que que você faz para poder dar o ... conseguir né.. conseguir efetivar o aprendizado deles...ou conseguir fazer tua aula bem feita... você tem que trazer todo o material né... material extra... então nesse caso que eu acho que o Together assim ele está... assim... (falhando?)... eu não diria falhando... porque você tem o material... se ele não é totalmente comunicativo... se ele tem algumas falhas... você tem um subsídio de apoio.. e o grande... a grande vantagem do Together eu não vejo tanto através dos textos e exercícios... mas através de toda a parte do livro do professor que está a metodologia ... que está o .. .por exemplo... (o caminho?) o caminho... ou melhor... a tua aula elaborada... sabe?... isso te ajuda bastante né.. para você

daí fazer o material extra e tal né...então... seria o número de alunos... voltando à tua questão né.. o número de alunos... a falta de... de ... (tempo para preparar) de tempo para preparar né...e também de repente até a estrutura física da escola né... que você tivesse uma sala que fosse uma sala para professor de línguas... que você pudesse (aham)...pudesse pôr lá cartazes... que ninguém venha tirar... como acontece... chega no final... na metade do ano né... no final... tudo o que você colocou na parede... de repente vão fazer uma limpeza... e aquilo se vai... e aí você tem que fazer novos... porque as coisas... por exemplo frases assim né... como você viu lá na sala... may I come in...esse... para você trazer a realidade do teu aluno para língua estrangeira (aham) né ...que não vai passar disso... ele só vai vir nomear aquilo que ele já sabe né... então todas aquelas frases que você colocaria ali...ou então se tivesse gravuras...ou material ilustrativo....então de repente...(desaparece)... pessoal que não conhece aquilo... vai simplesmente descartar... quer dizer então... que ter o ambiente.. essa estrutura física eu também acho importante você poder né... (aham) dar continuidade.. fazer um bom trabalho

/...../

...a escola pública... embora ela esteja... eu acho que ela está muito mais avançada no sentido assim... evoluído... no sentido de uma metodologia diferente...um olhar diferente para o aluno né... (aham)... no caso de interação... no caso deuma questão até mais assim.. eu vejo do lado humano...eu acho que ela é mais.. ela não vê o aluno como um... como um número assim... ela vê o aluno como pessoa né... ela peca porque não existe esse comprometimento... o professor sofre por causa do baixo salário... ele sofre porque ele não tem apoio para desenvolver um bom trabalho... ele não tem hora/atividade para preparar... ele não tem um incentivo diferente... então... ele acaba às vezes desmotivado para a aula...não vai ter fiscalização... então ele poderá dar o que ele quiser...né... se ele não está.. ninguém vai saber... o aluno está dando graças a Deus né (é)...(e ele chega na sala de aula cansado... pelo número de aulas que tem que pegar)... é cansado....então... vamos bater um papo hoje?...sabe?... a gente que é um pouco rígida... os alunos reclamam... professora... com você não tem moleza? (aham)... pois é... então... só que a gente assim... também é humano né ...Cleci... e a gente acaba se obrigando a pegar uma licença... a dizer... eu não quero mais isso... porque eu não estou vendo resultado para mim aqui né...e então... eu acho que a grande diferença está ali né... na questão da fiscalização... de ... de ter um comprometimento... sabe? Eu acho que a partir do momento que os professores da escola pública conseguissem um incentivo maior... eu acho que essa escola seria... sabe? (ideal)... ideal... porque é uma escola mais aberta... mais

alegre...né ... os professores comprometidos eles dão o sangue por aquela escola mesmo né...(aham)...então diferente... diferente da estrutura da escola particular

RECORTES DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA R

P: para preparar essas aulas... muitas vezes vem sugerido no livro do professor para levar *flashcards*... cartazes...etc.... você tem tempo para preparar essas aulas assim... como sugerido?

E: não... eh...eh... uma das dificuldades do professor né...para o professor é uma das maiores né...a gente não...é difícil achar... ou acha algumas né... por exemplo... eu pedi para os alunos trazerem... só que daí chega na hora... a maioria traz os mesmos né... então fica bem no fim sabe... ali só... então... se a gente conseguisse fazer um material né... não é para querer falar né... mas os alunos hoje em dia cobram coisa boa né... não adianta você ir lá com qualquer porcaria porque eles não vão aceitar né... eles não aceitam essas coisas... então... por exemplo... quando tem... ali... para dizer como a pessoa é... então você tem que levar pessoas que eles conheçam e do nível deles... não adianta levar uma coisa muito antiga... ou só o que eu tinha do ano passado porque eles começam a tirar sarro né...ah professora... esse aí...eu não gosto de nenhum! Né... então é difícil esse material sabe! (aham)... se tivesse todo esse material pronto... que nem por exemplo... por exemplo aquela Victoria Keller né... vem com as fitas de vídeo...então você passa o vídeo... vem com *flashcards* prontinhos já... grandes... prontos... de tudo o que vai aparecer na lição... então dá para você trabalhar aquilo antes... eu até uso muita coisa daquilo lá né...o problema é que é de primeira a quarta né... então é pouca coisa né... mas isso ajuda o professor né... meu Deus... é... é uma mão na roda para o professor né... (aham)... já o nosso já é mais difícil por esse lado né... que nem aquilo lá das fotos... da sétima série... (aham)... de quando eles eram crianças...eles trouxeram as fotos...tem turma que foi beleza... sabe? (aham)...tem turmas que trouxeram eles pelados...sabe!... ah... eles quase matam a gente...sabe! (risadas)...eles aprontam... não é fácil... sabe!... porque foi você que pediu para trazer né...eles trouxeram né... ai Jesus... sei que no fim... da aula foi aproveitado muito pouco... sabe! (aham) porque eles levam para o outro lado né... um trouxe foto dele pelado... um pegou a foto do outro...meu Deus!... então é bom... os alunos aprendem... mas é... em certas turmas é difícil de trabalhar... (aham) ...

P: e você trabalha com esse método assim... em todas as turmas

E: de 5ª a 8ª?... sim

/...../

... só que um ponto positivo que eu acho é que todos os alunos tem em sala de aula o livro... se o aluno não pode comprar... o professor tem como doar... ou se sobrou algum dá para o aluno trabalhar... então é uma coisa assim...em outras matérias... eu percebo assim que os professores... o aluno não traz livro... não compra livro... já o inglês... a gente consegue começar e terminar... entende? (aham) todo mundo está junto... eu percebo que os alunos estão um pouco melhor... não tem aquele problema de reprovação em inglês... uma vez era uma tortura o inglês né...então esse lado eu acho muito positivo... pelo custo dele... é um material simples... fácil de trazer e levar...não é aquele livro grosso... e para o professor... que o professor... se todos têm... o professor dá uma atividade e sabe que todos vão trazer no outro dia... se dez doze têm e os outros não têm... você não pode cobrar né... como você vai cobrar? Né...eu acho muito positivo... só que tem gente lá na escola que está querendo tirar...eu falei... pensem bem... porque vocês vão querer pegar um livro de vinte... trinta reais... os alunos não vão comprar... porque sabe que não pode...aí vai ficar aquela coisa né... eu sei lá né... e olha que a gente nunca teve um material assim... que pudesse trabalhar bem o inglês...tem livros aí... porque os alunos reclamam muito dos desenhos... sabe... (aham)... aí professora... esse livro não tem cor...não tem desenho... não tem nada...é só escrito...escrito...escrito...escrito... sabe... então... eu disse... só que tem que ver o que ele traz de conteúdo.. claro que ... aí é que faz falta aquele material que a gente disse... esse material extra... ou que nem eu... faço bastante joguinhos... essas coisas... sabe...isso também ajuda... mas não dá... o tempo... falta tempo... e o material é caro... e o certo seria em cada lição você trabalhar.... um jogo... alguma coisa...diferente... ou trabalhar antes para fixar o vocabulário... sabe.. (aham) daí facilitava mais... (aham) só que o nosso tempo é curto... ah sabe...às vezes eu fico pensando... meu Deus... eu não perco um minuto da aula... um minuto sabe....para não... não... e mesmo assim não dá tempo de fazer tudo né... porque é muita... que nem até eu coloquei não faz um mês... eu levei os próprios materiais... para os alunos mesmos trazerem... que nem aqueles de alimentos... de comida né... então... para eles pegar mais fácil né... porque agora no final do ano eles estão cansados né... sabe... não rende mais como rendia antes né...daí eu levei para a sala... fiz com carimbo ... eles pintaram... recortaram...num instante estava pronto... aí usei nas sétimas e oitavas... que as duas séries usam né... (aham)... então precisa ver... facilita muito para o professor isso... porque eles são capazes... então eles fazem bem feito né... então só que depende tudo de material... que nem inglês é você que tem que buscar material... tem que adquirir... muitas vezes não acha... não acha carimbo... se tivesse carimbo escrito em inglês para facilitar...



mas a gente não encontra essas coisas né...é muito difícil... depende tudo da gente... se quer... tem que mandar fazer...é caro... tem que comprar...(e o salário está bom?)... está uma maravilha!... eu disse... ainda que tem professores que dizem assim para a gente... vocês fazem milagre... eu não entendo como que na aula de inglês os alunos fazem as atividades... eu não entendo como vocês conseguem... eu perguntei por quê?... porque eu não entendo como em matemática... português... essas matérias que são importantes e eles sabem que reprovam e não estão nem aí...tem que ser que vocês fazem milagre nas aulas... eu falei... é gente... a gente não faz milagre... mas quase... porque eu faço de tudo para que o aluno participe da aula.. que a gente sabe que antigamente né Cleci... antigamente não... há uns dois ou três anos atrás... o aluno não estava nem aí para o Inglês... (é verdade)... então... eles participam porque a gente procura incentivar o máximo possível... através de jogos.... de música...através de... até seria... se tivesse... por exemplo... um vídeo para assistir... mas tem pouca coisa de inglês... né... ou tem aquelas coisas antigas né...vem algumas coisas no Núcleo... tipo MTV... umas coisas... o que que os alunos vão querer com isso? Né... eu já pedi várias vezes para a editora... mas nunca vem nada de inglês...tem aquelas coisas de segundo grau né... aquilo eu tenho tudo... eu queria mais assim para 5ª a 8ª série.

/...../

gostaria que tivesse nesse material alguma coisa mais lúdica sabe... porque só escrever... escrever... mesmo que seja deles... eles cansam... e como a gente não tem como fazer em cada lição... essa parte lúdica fica para trás... sabe...é falha nossa...muitos alunos não gostam da apostila... não que os assuntos não sejam interessantes... olhar para ela ... não tem nada de interessante... os outros livros são todos coloridos... bonitinhos né...material bom né... o nosso já é material mais simples... aí sobra tudo para o professor né...uma coisa que eu acho fundamental... é uma sala... porque se você tivesse a tua sala de inglês... gente ... eu acho assim que os alunos sairiam de lá falando... porque eu tenho no Integral sabe... fizemos tudo o que eles já aprenderam... de todas as séries... tudo o que eles aprenderam foi posto na parede... então está cheio... cheio...o aluno tem dúvida... ele não precisa nem pedir... ele olha lá e já sabe... então aquilo ali é a mesma coisa que um dicionário aberto para o aluno... sabe...a gente deveria brigar por isso ... uma sala especial... só para o Inglês...como você vai fazer material para todas as turmas?... fica difícil...então... às vezes eu me questiono... Educação Física... vem joguinhos... vem todo aquele material maravilhoso para a escola né...vem todas aquelas coisas prontinhas... que dá gosto né...agora chega na aula de Inglês não tem nada... não vem nada do Estado...



pense... se a escola comprasse um material bom... dura tempo... agora... cada professor tem que fazer o seu ...para todas as turmas... um joguinho... você tem que fazer quantos... vinte um joguinhos por turma... para trabalhar de dois em dois né... então... não é fácil é... e quanto para criança né... que nem a gente vai nessas escolinhas de inglês... quanto joguinho... que nem os alunos dizem para a gente... ai professora... na escolinha de inglês é tão bom de estudar... aqui a gente não tem essas coisas né...eu falei... gente... e eles pedem... professora faz aquele joguinho lá para nós?... mas eu falei... sabe que a gente não tem né... se eu vou fazer eu tenho que fazer vinte e poucos... não é só um... é para todos...

P: porque você acha que a SEED não manda material de Inglês?

E: olha... é uma pergunta que eu sempre me fiz né... por que não? Todas as outras disciplinas tem material sobrando... jogam fora... vem de penca...que nem esse negócio do fluxo aí (Correção de Fluxo)... veio de Inglês... um esbanjamento de papel... uns joguinhos tão sem graça... imagine para a oitava série... eles mandaram oito profissões em *memory games*...feito em papel especial... oito profissões... com nove desenhos... quem vai jogar?... aluno de oitava série? Imagine... dois três minutos e acabou o joguinho... e é feito com aquele material caríssimo sabe!... para quê?... então... é falta de noção das coisas sabe...acho que é isso que acontece... então esse material da Correção de Fluxo... os joguinhos facilimos... aí quando vinham os textos... umas pesquisas não sei de onde sabe.. e hospitais não sei de onde... e umas coisas que os alunos se olhavam sabe...até eu... a gente não vai ficar passando isso para o aluno né (aham)... mas umas coisas assim que não tinham nem pé nem cabeça... se for fazer uma pesquisa... faz uma pesquisa aqui do Brasil... que o aluno se localiza... sabe o que está fazendo...citam umas coisas lá que... por exemplo... nem eu em Português saberia te dizer... explicar o que pode ser aquilo sabe... então... uma doença... mas uma doença... que não sei em Português... você vai dizer como? Sabe...então... até citaram um córrego... um lugar lá... que ninguém do Brasil conhece... pedi para os professores de Geografia... ninguém sabia né... é no Brasil... mas ninguém conhece... por que citar uma coisa que ninguém sabe né? Depois a gente fica assim sabe.. foge muito... então já que são professores brasileiros... podiam ter feito uma coisa acessível... já que no fluxo o aluno tem que dominar o básico... uma coisa assim... (dentro da realidade do aluno) é isso... que faça parte da vida dele.

P: O.K. professora, muito obrigada.



