



**CURSO DE LETRAS**

**MILCA BRITTES FERREIRA DOS SANTOS**

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS E  
COMUNICATIVAS DE LÍNGUA INGLESA PARA TURMAS DO 9º ANO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Jardim  
2010

**MILCA BRITTES FERREIRA DOS SANTOS**

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS E  
COMUNICATIVAS DE LÍNGUA INGLESA PARA TURMAS DO 9º ANO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras - Habilitação Português/Inglês, apresentada à banca examinadora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Jardim, sob a orientação do professor MSc. Luís Otávio Batista.

Jardim  
2010

## FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS, Milca Brittes Ferreira dos.

**Propostas de atividades significativas e comunicativas de Língua Inglesa para turmas do 9º ano de uma escola pública.** Trabalho de Conclusão de Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Jardim, 2010.

1. Língua Inglesa; 2. Escola Pública; 3. Atividades Comunicativas e Significativas

**MILCA BRITTES FERREIRA DOS SANTOS**

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS E  
COMUNICATIVAS DE LÍNGUA INGLESA PARA TURMAS DO 9º ANO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. MSc. LUÍS OTÁVIO BATISTA

---

1º Examinador  
ROSANE OSEKO KATAYAMA

---

2º Examinador  
HUDSON LOLLI GHETTI

Jardim  
2010

*Concluir este curso é uma vitória, resultado de muito esforço. Portanto, dedico este trabalho especialmente, aos meus pais, pela abnegação de suas vidas pela minha boa educação, pelas preocupações e cuidados amorosos, pelo carinho e estímulo que me ofereceram, e, a todos que estiveram ao meu lado, torcendo e contribuindo de alguma forma para que eu alcançasse essa conquista em minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pela oportunidade de cursar o Ensino Superior e proporcionar-me a graduação em Letras – Português/Inglês.

A todos os professores que estiveram conosco durante todos esses anos de estudos na Universidade. Alguns que passaram por nós tão rapidamente, mas que deixaram suas marcas, como o Prof. MSc. Marcos Rogério Heck Dorneles que agradeço por despertar em mim o interesse e deleite pela Literatura, assim como outros que estão conosco desde o início, como à Prof.<sup>a</sup> Adélia Maria por sua dedicação a nós e a essa Unidade de Ensino e à Prof<sup>a</sup> Rosely Grubert, sempre a disposição e pelos materiais fornecidos para este trabalho.

Em especial, ao meu professor e orientador, MSc. Luís Otávio, um professor incomum e um exemplo a ser seguido no exercício de sua disciplina, o inglês. Agradeço por aumentar em mim o interesse pela Língua Inglesa, e principalmente, pela orientação, dedicação e ajuda prestimosa durante a produção deste trabalho.

Às amigas queridas que encontrei durante o curso de Letras, turma de 2009, que tornaram esses anos prazerosos e inesquecíveis. Nomes como Elizete, Leandro, Maciel e Nyeli que nunca sairão da minha mente e coração, embora a vida nos mantenha à distância.

E, enfim, aos meus pais, pelo amor, dedicação, formação familiar, esforços e recursos a mim concedidos sem reservas que contribuíram de maneira inigualável para que eu conquistasse essa vitória.

*Ao entender quais são algumas das variáveis na gestão da sala de aula, você pode tomar algumas medidas importantes para afiar suas habilidades como professor de língua. E então, quando você melhora alguns desses identificáveis, habilidades abertamente observáveis, você abre a porta para o intangível, a arte, a poesia, para a invisível faísca de energia que acende as chamas do aprendizado. (Jakobson)*

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta um breve estudo sobre o ensino da língua inglesa nas escolas públicas. Com esta pesquisa, pretendemos analisar o tipo de ensino que está sendo oferecido atualmente nas redes públicas, e se ele corresponde às reais necessidades dos alunos. Além disso, estaremos defendendo, através das discussões, um ensino significativo, comunicativo e completo do inglês, por meio de atividades elaboradas a partir de situações reais do cotidiano do aluno, para turmas do 9º ano, do ano acadêmico de 2010, do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Guia Lopes da Laguna-MS. Assim, temos como embasamento teórico, as contribuições de: AlmeidaFilho(2002), Moita Lopes (1996), Paiva (2005) e Lucas (1996), entre outros.

Palavras chave: Língua Inglesa, Escola Pública, Atividades Comunicativas e Significativas

## **ABSTRACT**

This paper presents a brief study on the teaching of English in public schools. With this research, we intend to analyze the type of education that is currently being offered and if it meets the real needs of students. Besides, we will be defending through the discussions a significative, communicative and full teaching of English, throughout elaborated activities from real situations of daily student for classes 9th year, from current academic year 2010, of an elementary school, of a public school in the town of Guia Lopes da Laguna-MS. Thus, we have as theoretical support, the contributions of: Almeida Filho (2002), Moita Lopes (1996), Paiva (2005) and Lucas (1996), among others.

Key-words: English Language, Public school, Communicative and Significative Activities

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01: Texto e atividades sobre a história das Copas do Mundo.....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 02: Exemplo de tabela com informações das Copas do Mundo.....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 03: Mapa climático do Brasil.....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 04: Texto sobre o tempo no Brasil.....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 05: Atividades sobre o tempo no Brasil.....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 06: Mapa e atividades sobre o tempo em Mato Grosso do Sul.....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 07: Texto gênero carta.....</b>	<b>48</b>
<b>Quadro 08: Texto com instruções de localizações de lugares de Guia Lopes da Laguna-MS.....</b>	<b>51</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.1 Método de gramática e tradução.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.2 Método Direto.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.3 Método audiolingual.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.4 Método comunicativo.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Noção de método e abordagem.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 A formação do professor e o ensino na escola pública.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 As quatro habilidades da língua inglesa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.4.1 A habilidade de leitura (reading).....</b>	<b>21</b>
<b>1.4.2 A habilidade da escrita (writing).....</b>	<b>22</b>
<b>1.4.3 A habilidade de ouvir (listening).....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.4 A habilidade da fala (speaking).....</b>	<b>25</b>
<b>1.5 O ensino significativo e comunicativo.....</b>	<b>26</b>
<b>1.6 Dificuldades inerentes às aulas comunicativas.....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 O delineamento da pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 A coleta de dados.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Local de coleta dos dados.....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Os participantes.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO III – PROPOSTAS DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS E SIGNIFICATIVAS.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1. O que os questionários aplicados disseram sobre a aprendizagem da Língua Inglesa? .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2. Atividade 1: The World Cup.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Atividade 2: Weather in Brazil and in Mato Grosso do Sul State.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4 Atividade 3: Writing a letter.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5 Atividade 4: Directions in my city.....</b>	<b>50</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de Letras/Inglês, muitas questões referentes à qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Brasil foram levantadas, discutidas e refletidas. Durante todo o curso fomos sempre incentivados a ensinar a Língua Inglesa de forma diversificada que ultrapassasse as aulas tradicionais e estruturalistas do ensino da gramática e que ensinássemos essa língua de maneira significativa para o aluno.

No entanto, essas discussões e reflexões realizadas ao longo do curso foram confirmadas durante o período de estágio de inglês, uma vez que notamos que o ensino dessa disciplina nas escolas públicas se encontra em estado precário em vários sentidos, por exemplo, por um lado, os alunos estão desmotivados em relação às aulas, pois ela não oferece nada a eles no que se refere a usá-la na prática social. Por outro, os professores estão despreparados a produzirem aulas mais comunicativas e significativas de maneira que tornem as aulas mais atraentes no sentido de tornar os alunos mais interessados e motivados.

Na realidade, essa discussão que apresentamos adveio, principalmente, por meio de um curso *on-line*, intitulado: “Sala de aula virtual: futuros professores de inglês se (in)-formando sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês”, realizado no ano de 2009, em que foi discutido, dentre vários temas, a importância da inclusão e da integração das quatro habilidades da língua (reading, writing, speaking, listening) no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a relação excessiva do professor com o livro didático, tornando a sua prática de ensino apática para os estudantes.

Também nesse curso *online* foi discutido e refletido sobre outros aspectos importantes do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, por exemplo, a formação desse profissional na contemporaneidade. Dessa discussão surgiu o interesse em investigar como o ensino da Língua Inglesa no Brasil se desenvolveu e vem se desenvolvendo ao longo dos tempos, mostrando os processos de transição de um ensino focado na gramática para um ensino centrado em tarefas mais significativas e comunicativas. Tendo isso em mente, elaboramos a seguinte pergunta para pesquisa:

“Como um professor de língua inglesa bem formado lingüístico-comunicativo e teoricamente pode elaborar atividades significativas e comunicativas a partir de questões reais?”

Assim, a partir das leituras que realizamos sobre os aspectos teóricos inerentes ao ensino de Língua Inglesa, por exemplo, o histórico do ensino de inglês no Brasil, os métodos de ensino, as abordagens de ensinar do professor e do aluno, a formação do professor e as

quatro habilidades da língua, emergiu o objetivo de propor aulas com atividades significativas e comunicativas para os alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Guia Lopes da Laguna-MS com o intuito de envolver questões reais do cotidiano.

A escolha dessa turma se deu porque os alunos já possuem uma boa experiência com aulas de inglês que se iniciou no 6º ano. Portanto, poderiam responder aos nossos questionamentos relacionados ao ensino de inglês que têm recebido no Ensino Fundamental. Dessa forma, com propostas de atividades comunicativas e significativas, temos o objetivo de mostrar que o professor com criatividade, dedicação, autonomia, proficiência comunicativa e uma boa formação teórica seja capaz de planejar aulas de inglês atrativas, comunicativas, com o foco no sentido e no significado e não apenas na forma, por meio de produção de materiais didáticos fáceis de encontrar e de se trabalhar na sala de aula de inglês e que estejam mais próximos dos desejos dos alunos.

Diante disso, esse trabalho se pauta, principalmente, na seguinte citação de Cardoso (2003: p. 8):

Great emphasis is placed on meaningful communication from the learn's point of view; texts must be authentic and tasks must be relevant for the student. The teacher must be concerned primarily with class atmosphere and materials and activities which will serve the students' needs.

Frente a essa citação, pretendemos produzir tarefas de Língua Inglesa, que sejam relevantes para o estudante e que supra suas necessidades como aprendizes de inglês, considerando a importância dessa língua universal no mercado de trabalho globalizado. Além do mais, temos consciência de que para a maioria dos alunos da rede pública, em especial, no contexto analisado, o período escolar é a única chance de aprenderem uma Língua Estrangeira, no nosso caso o inglês, uma vez que a maioria desses alunos não tem condições de pagar cursos em escolas particulares de línguas estrangeiras. Portanto, acreditamos que seja pertinente e necessário proporcionarmos um ensino de qualidade no sentido de ser eficaz para tais alunos.

Assim, para alcançarmos isso, alguns autores foram fundamentais para o norteamento deste trabalho, tais como: Almeida Filho (2002), Moita Lopes (1996), Paiva (2005) e Lucas (1996).

Para finalizar, o trabalho está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro visa a apresentar e discutir os pressupostos teóricos. O segundo abordará sobre a metodologia da pesquisa e, por fim, o terceiro se refere a mostrar e discutir as propostas de atividades comunicativas e significativas em Língua Inglesa, produzidas a partir desse quadro teórico apresentado por nós.

## **CAPÍTULO I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo visa a relatar brevemente a história dos métodos de ensino de língua inglesa no Brasil, bem como abordar alguns aspectos teóricos referentes aos métodos e abordagens de ensino/aprendizagem de inglês nas escolas públicas, e ainda, as dificuldades e obstáculos inerentes a esse ensino. Pretendemos, também, defender e discutir sobre um ensino significativo, comunicativo e completo da língua-alvo dentro da sala de aula do contexto público de ensino.

#### **1.1 A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil**

Segundo Uphoff (2007, p. 09), muitos dos métodos usados hoje nas aulas de língua inglesa são reflexos dos métodos que os professores receberam enquanto alunos, nos quais têm reproduzido inconscientemente, os hábitos lingüísticos de seus ex-professores.

Surge, então, a importância de abordarmos a história dos métodos do ensino de línguas, pois ao analisarmos esses métodos entenderemos o porquê dos professores que somos. Por isso, abordaremos, a partir de agora, a história dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, iniciando com o método de gramática e tradução, e, posteriormente, com os métodos direto, audiolingual e, por fim, o comunicativo.

##### **1.1.1 Método de gramática e tradução**

Voltando o olhar para o século XX, o objetivo central do ensino de línguas era adquirir conhecimentos gramaticais. A crença era que quem dominasse a gramática, dominaria também a língua. O importante era que o aluno fosse capaz de traduzir bons textos literários, mostrando, assim, a sua formação intelectual. Por isso, o nome dado a esse método: *gramática e tradução* (UPHOFF, 2007: p. 9).

Segundo a autora, o objetivo desse método não era o domínio prático da língua, a fim de o aprendiz ser capaz de usá-la em situações cotidianas de comunicação. Os alunos, na realidade, decoravam as regras gramaticais e vocabulários, visando somente o conhecimento teórico do sistema lingüístico da língua-alvo.

O interessante é que, mesmo após um século, esse método ainda está bem presente na maioria de nossas escolas públicas, particulares e de idiomas.

##### **1.1.2 Método Direto**

O chamado *método direto* tinha como exigência ensinar a língua estrangeira diretamente na própria língua. Como os procedimentos do método de gramática e tradução foram criticados e considerados inadequados para o ensino de uma língua viva, críticos

reivindicaram uma reformulação no ensino, “a começar pelo emprego imediato e direto do idioma-alvo em sala de aula, em vez de usar predominantemente a língua materna” (UPHOFF, 2007: p. 09). Acreditava-se que, dessa forma, o aluno aprenderia a pensar na língua estrangeira, construindo seu sistema lingüístico sem compará-lo com sua língua materna.

Apesar de difícil, esse método já visava ao uso ativo da língua na oralidade e não mais a sua estrutura gramatical. Na verdade, a gramática deveria ser ensinada por meio de exemplos práticos, conseqüentemente, as traduções perderam a sua importância.

Esse método teve seu início na Europa, no final do século XIX. No Brasil, foi reconhecido em 1931, com a reforma educacional do ministro Francisco Campos. No entanto, poucas orientações desse método podiam ser colocadas em prática devido à falta de condições apropriadas para aplicá-lo, como materiais, número adequado de aulas por semana, e ainda, poucos professores possuíam formação específica na área do ensino de línguas, isto é, não se encontravam professores proficientes (UPHOFF, 2007: p. 10).

Prova disso é que muitas questões não mudaram dos anos 30, do século passado para cá, pois pensamos que se o método direto voltasse a ser ensinado nas escolas hoje, não aconteceria nada de inovador, pois, continuamos com escassez de materiais didáticos, pouquíssimas horas-aulas de inglês por semana, e, por fim, poucos professores detêm uma formação proficiente na língua inglesa.

Em relação a isso, não houve condições para incorporar as inovações do método direto, prevalecendo, portanto, o método de gramática e tradução. No entanto, para Uphoff (2007: p. 10), a reforma Francisco Campos foi a primeira tentativa séria no Brasil de atualizar o ensino de línguas.

### **1.1.3 Método audiolingual**

Esse método surgiu durante a Segunda Guerra Mundial porque os Estados Unidos sentiram a necessidade de instruir seus soldados em línguas estrangeiras, tais como o chinês e o japonês. O método se baseava no **Behaviorismo** que enxergava a aprendizagem como um processo de imitação, repetição e automatização, ou seja, o desempenho lingüístico era visto como um comportamento a ser automatizado através de hábitos. Para isso, utilizavam os exercícios de **pattern drills**, que consistiam em automatizar estruturas lingüísticas, por exemplo, o aluno repetia sempre a mesma estrutura básica e modificava apenas alguns elementos lexicais (UPHOFF, 2007 p. 11).

Na realidade, não havia compreensão cognitiva, e sim, uma aprendizagem automática, sem significados para o aprendiz, ou seja, os soldados tinham de ouvir e reproduzir inúmeras

vezes, palavras e frases na língua estrangeira automaticamente, sem se preocupar com o significado das palavras, como se não precisassem pensar enquanto aprendiam a língua.

Além do mais, nesse método, o professor não devia ensinar a gramática de maneira explícita, pelo menos em teoria, porém, mesmo assim, os professores continuavam a explicar a gramática de modo explícito. Os materiais didáticos apresentavam itens gramaticais mais simples e gradativamente aumentavam para níveis mais complexos. Por isso, esse método pode ser chamado também de *método estruturalista*, pois essa progressão gramatical se baseava no movimento estruturalista que teve seu auge na época em que o método audiolingual foi desenvolvido (UPHOFF, 2007 p. 11).

Outro princípio do audiolingualismo era a ênfase na correção lingüística. Os alunos eram expostos apenas a materiais foneticamente “limpos” e gramaticalmente corretos. Além disso, não podiam usar a língua livremente para que não houvesse erros, uma vez que eles “eram considerados nocivos e tinham que ser erradicados para não levar à mecanização da estrutura falha” (UPHOFF, 2007: p. 11). Nota-se, no entanto, que o medo de errar do aluno de hoje origina-se desse método, assim como a preocupação dos professores em corrigir os erros dos alunos, o que muitas vezes, não é apropriado para o processo de ensino/aprendizagem, pois ao invés de ajudá-lo, o professor acaba reprimindo o aluno, tornando-o receoso em arriscar na língua-alvo, e ele (o aluno), por sua vez, com medo de errar, em raras e honrosas exceções, não participa ativamente das aulas.

No Brasil, o audiolingualismo foi introduzido em 1950 e se apoiava fortemente nos materiais vindos do exterior, como livros didáticos, materiais auditivos e visuais. O professor apenas aplicava o material didático encontrado nos pacotes fechados. Em virtude disso, os professores não tinham nenhuma autonomia para abordar assuntos de ordem de necessidade dos alunos. Por isso, hoje, muitos professores e alunos ainda possuem a crença de que o livro didático deve ser seguido rigidamente em suas aulas (UPHOFF, 2007: p. 12).

Outra característica do método audiolingual se relaciona ao trabalho em laboratório de línguas que devem ser equipados com cabines individuais nas quais os alunos podiam “treinar” a pronúncia e a compreensão auditiva por meio de textos que podiam ouvir quantas vezes quisessem. Em outras palavras, o aluno podia estudar, de acordo com seu ritmo e ouvir amostras de diversos falantes nativos e não só a voz do professor. Porém, era um trabalho cansativo devido às muitas repetições que realizava e, além disso, os professores não sabiam utilizar a tecnologia adequadamente (UPHOFF, 2007: p. 12).

Logo, esse método logo caiu em desuso, porém, até hoje, muitos professores de inglês têm medo de usar a tecnologia em sala de aula, tornando suas aulas focadas na “mesmice”.

Assim, na década de 70, o método audiolingual começou a ser criticado e exigiu-se uma reformulação profunda no ensino de inglês.

#### **1.1.4 Método comunicativo**

De acordo com Uphoff (2007: p. 12), em 1978, chegou ao Brasil, o *método comunicativo*. Este método visava ao desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo. Ele enfatizava a comunicação oral em situações da vida cotidiana, em que os alunos encenavam em sala de aula.

Dessa forma, as aulas se tornaram mais dinâmicas, principalmente, se comparadas com as repetições mecânicas do método audiolingual. O objetivo dessa proposta era provocar a emancipação do aluno, tendo em vista que ele devia ser capacitado a se auto-afirmar e defender seus interesses e necessidades no ambiente da língua estrangeira, usando a língua de forma comunicativa.

Neste método, a gramática deveria ser subordinada a outras dimensões, como a dimensão interacional. Isto significa que falar com fluência é mais importante do que falar gramaticalmente correto. O erro, para esse método, era considerado inevitável e constituía fases que podiam ser superadas. Além disso, os conteúdos não deviam mais se apoiar exclusivamente em critérios estruturais, porém, em “intenções comunicativas”, como “apresentar-se”, “despedir-se”, entre outras (UPHOFF, 2007: p. 13).

No Brasil, o movimento comunicativo está muito ligado ao lingüista aplicado José Paes de Almeida Filho, um dos pesquisadores que trouxeram às idéias comunicativas da Inglaterra em 1978. Foi ele quem introduziu o conceito de *abordagem comunicativa*, na qual defende que:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subseqüentes. (ALMEIDA FILHO, 1993 *apud* UPHOFF, 2007: p. 13).

Assim, aprender significa que os alunos precisam interagir com outros sem repetição de frases descontextualizadas, que não fazem sentido algum para eles. Dito de outra forma, a proposta é trabalhar com temas e assuntos que sejam do interesse do aluno, abandonando os conteúdos propostos pelo material didático, que algumas vezes são estruturalistas, no sentido de que se envolvam mais no processo de aprendizagem de inglês, de acordo com suas reais necessidades.

No entanto, para alcançar a construção do conhecimento em inglês, segundo Uphoff (2007: p. 13), o professor pode introduzir textos adicionais, como artigos de jornais, músicas, tirinhas, etc. A grande vantagem da abordagem comunicativa está no fato de que ela oferece mais autonomia ao professor para que possa preparar a aula e para que escolha os materiais didáticos reais voltados para os interesses e necessidades dos seus alunos, sem predeterminação dos procedimentos que deve adotar e seguir em sua sala de aula, como acontecia ou acontece com o método audiolingual ou estrutural, pois, quem melhor sabe a necessidade dos alunos, entende o que precisam, e a melhor maneira que aprendem parece ser o professor.

Atualmente, muitos professores assumem o discurso da abordagem comunicativa, porém “os exercícios ainda exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizadas” (PCNs, 1998: p. 24). Provavelmente, isso ocorre devido à formação desses professores ser focada nos métodos estruturalistas ou audiolinguistas.

Para tanto, as novas tendências giram em torno do aluno no sentido de torná-lo um cidadão do mundo globalizado, em que possa usar a língua para fins de comunicação em vários âmbitos em que a língua é usada nas práticas sociais.

“Nestes tempos de globalização, que proporcionam contatos entre pessoas de diferentes países como nunca antes, percebe-se cada vez mais como a **formação discursiva** e *cultural* do aluno intervém na sua capacidade de se expressar e interagir num outro idioma. Por isso, incluem-se cada vez mais atividades sensibilizadoras da própria cultura e da cultura alheia no ensino de inglês.” (UPHOFF, 2007: p. 14).

Assim, o método comunicativo, quando comparado aos métodos abordados anteriormente, parece muito mais real e mais próximo do que os alunos fazem no dia-a-dia.

## 1.2 Noção de método e abordagem

O método pode ser entendido como um processo ou técnica de ensino. No tópico anterior, vimos que vários métodos já foram aplicados no decorrer dos séculos no ensino de línguas estrangeiras, incluindo a língua inglesa. No entanto, podemos dizer que um método permanece imbatível ao longo de todos esses anos: o método de gramática e tradução, pois em qualquer sala que se adentre, provavelmente, se deparará com o seu uso.

Esse método de ensinar a língua parece ser um dos grandes motivos pelos quais tantos alunos estão desmotivados quanto às aulas de língua inglesa nas escolas. Isso acontece por que ao longo de todo o seu percurso escolar, vem-se usando a mesma técnica repetitiva e pouco eficaz que cansa os estudantes, tornando-os desinteressados e apáticos em relação às aulas de inglês. Por isso, o método de ensino e a abordagem que o professor usa em suas aulas são fatores importantes, que determinam ou não a aprendizagem de uma língua estrangeira

Para Paiva (2007), a melhor metodologia seria aquela que atende aos desejos dos alunos. No entanto, isso raramente acontece. O professor está sempre com seu método pronto: exercícios gramaticais, tradução de textos que, na maioria das vezes, não é de interesse do aluno, atividades com frases que não constituem enunciados da vida real, tratando a língua de forma artificial. Isso, por sua vez, distancia o aluno cada vez mais de se interessar em aprender inglês.

A abordagem, como já mencionado, é também um fator determinante para se alcançar bons resultados nas aulas de inglês. Segundo Almeida Filho (2002), uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor.

Entretanto, o professor precisa levar em conta não só a sua abordagem de ensinar, como também a abordagem de aprender do aluno. Muitas vezes, segundo Almeida Filho (2002: p. 13) o aluno recorre a maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar em que está inserido, e para alcançar isso, o professor necessita estar atento a tais aspectos, ou melhor, levá-los em conta quando vai para a sala de aula de inglês.

Almeida Filho (2002: p. 13) menciona ainda que o conflito ou desencontro entre a abordagem de ensinar do professor e de aprender do aluno pode ser fonte de problemas, resistências, dificuldades, fracassos e desânimos. Porém, se esses traços distintivos forem detectados pelo professor imediatamente, ele poderá trabalhar para harmonizar sua abordagem de ensinar com a de aprender do aluno, tendo assim maiores chances de sucesso no ensino/aprendizagem da língua-alvo.

Enfim, pensamos que tanto o método quanto a abordagem hoje em dia devem tomar, entre outras coisas, o sentido ou a significação como requisito central na busca de um ensino significativo para o aluno.

### **1.3 A formação do professor e o ensino na escola pública**

Para entendermos o tipo de ensino que nossos alunos estão expostos atualmente nas escolas, faz-se necessário analisar como os professores estão sendo formados. Será que os cursos de formação de professores de línguas qualificam, preparam ou capacitam esses professores para que coloque em prática aquilo que aprenderam no decorrer do curso de Letras/Inglês? Essa pergunta é importante por que a maioria dos egressos de cursos de graduação termina a licenciatura, sentindo-se incapaz de exercer a profissão com competência lingüístico-comunicativa e teórica.

Para Branco (2002), as razões desse sentimento de incompetência dos professores, assim que terminam seus cursos é devido à degradação sofrida pelos ensinamentos Fundamental e

Médio, que acabam por oferecer à universidade alunos cada vez menos aptos a acompanhar o curso de Letras, e, além disso, existe a “massificação” dos cursos universitários, que tem oferecido oportunidades a um número cada vez maior de candidatos, aumentando suas vagas, porém, não na mesma proporção, a qualidade de recursos didáticos, professores, equipamentos e material de laboratório diminuem consideravelmente.

Outro fator relevante é o distanciamento que há entre o ensino recebido pelo professor nos cursos de formação e a realidade das escolas. Na realidade, o professor que vive o cotidiano da escola não se reconhece no texto teórico, tendo em vista que a prática é totalmente diferente da teoria, porque existe uma lacuna entre o que aprende na universidade e o que ensina na escola pública. Em outras palavras, aquilo que ele aprende na universidade, em especial, nas aulas práticas pode não ser o que enfrentará na escola. Isso dificulta a relação que deve haver entre o ensino do professor e a aprendizagem do aluno.

Segundo Moita Lopes (1996: p. 179), a formação que os professores tem recebido não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar. Na verdade, esses novos profissionais são “treinados” a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, tendo em vista que recebem uma formação pautada por dogmas, porém, o que está envolvido nesta visão dogmática da formação de professores? Basicamente, um treinamento no uso de técnicas e receitas de ensino que deverão ser aplicadas “ipsis literis” pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor-formador. Mas, será que isso é válido? O próprio Moita Lopes (1996: p. 180) responde:

A sala de aula é, então, o lugar de utilizar este conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento será usado [...] não pode dar conta de aspectos idiossincráticos de contextos específicos de aprendizagem de línguas, tais como objetivos de ensino de países/grupos de alunos específicos, estilos de aprendizagem típicos de culturas particulares, atitudes de alunos e professores quanto à aprendizagem/ensino de línguas em contextos sociopolíticos diversos.

Acredita-se, então, que este conhecimento pronto e acabado se ajusta a qualquer meio de aprendizagem e que o professor deve segui-lo à risca. No entanto, isso não acontece. Cada lugar, cada país ou grupo são singulares, e, portanto, é impossível aplicar um único conhecimento, pronto e acabado e esperar que surta um bom efeito para todos. Indo contra essa visão mecanicista, tecnicista e dogmática, Moita Lopes (1996: p. 181) propõe, então, a formação teórico-crítica para professores de línguas.

Tendo em vista que o desejo do professor seja que o aluno aprenda a se engajar e a envolver os outros em práticas discursivas, seja na modalidade escrita ou na oral, participando, dessa forma, da construção social do significado, o professor precisa levar em

conta os dois tipos de conhecimento que Moita Lopes (1996: p. 181) menciona serem necessários para uma formação teórico-crítica: o conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem e o conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento.

Ter o conhecimento sobre a natureza da linguagem significa que o professor de línguas necessita estar consciente das relações de poder implícitas no uso da linguagem, por exemplo, algumas práticas contemporâneas de uso da linguagem em sala de aula de Língua Estrangeira (LE), que focalizam desenvolver a competência comunicativa, usam de exercícios em que tanto o professor quanto o aluno encarnam *personagens* através da mudança de seus próprios nomes. Moita Lopes (1996: p. 183), nos dá um exemplo de como isso pode acontecer em sala de aula: o professor passa a ser Monsieur Moirand e o aluno passa a ser Marie Pierre. Na verdade, tais práticas estão excluindo a natureza social da linguagem ao ignorar o papel social do professor e do aprendiz. Portanto, o professor-aluno, ao ensinar, deve levar em conta o papel social que cada um ocupa, dando voz ao outro e respeitando sua cidadania.

Quanto ao conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento, o professor em formação necessita refletir criticamente sobre seu próprio trabalho para que não se torne um profissional não reflexivo, ou seja, aquele que executa métodos desenvolvidos por outros. No entanto, para gerar essa reflexão crítica, é necessário que ele busque melhorar a sua formação para proporcionar mudanças em suas práticas no sentido de buscar alternativas para a concretização e o aprimoramento de sua formação, a fim de questionar e reelaborar suas próprias práticas, como professor atuante.

Nesse sentido, Moita Lopes (1996: p. 184) afirma que o professor necessita ter uma visão de conhecimento como processo:

Nesta visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. Este conhecimento, por envolver o professor na produção de conhecimento sobre sua prática social, tem, inclusive, um caráter emancipatório que o libera de rezar pelas cartilhas de outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente, ou seja, desenvolver as questões de pesquisa que lhe são mais caras.

No entanto, isso não quer dizer que o professor precise ignorar por completo conhecimentos produzidos por outros. Significa que ele não deve tê-los como âncora para todas as ocasiões, para todas as salas e para todos os tipos de alunos. O professor deve usar os “métodos de outros” sabiamente, analisando, pesquisando, criticando e criando, inclusive, o seu. Desse modo, poderá moldar esse conhecimento, introduzindo inovações para aplicá-las da forma mais apropriada para a sua sala de aula. Em síntese, o professor precisa ter

autonomia suficiente para se tornar um professor crítico de sua própria ação em sala de aula, criando um método eclético que contenha um pouco de cada método. Por isso, a idéia da formação teórico-crítica se torna interessante, pois o professor passa a criticar a si mesmo, a fim de investigar, analisar sua própria prática, com vistas a realizar uma auto-reflexão de seu processo de ensino e aprendizagem.

Como sabemos, o ensino de língua inglesa está em declínio em nossas escolas públicas por esses motivos, ou seja, os professores não inovam, não pesquisam, não criticam. Simplesmente, adotam passivamente livros didáticos, apostilas e textos únicos como regras, ou leis que devem reger em suas aulas de forma irreflexiva, inconsciente. Aí se encontra o grande desafio em mudar as estruturas profundas e arraigadas do ensino tradicional.

Todavia, provocar mudanças não é fácil devido às muitas dificuldades que se impõem às inovações. Uma delas está relacionada à concentração que os professores costumam dar ao ensino da gramática. No entanto, ser realmente proficiente em inglês não significa apenas dominar sua estrutura e suas regras lingüísticas. A gramática é necessária, porém o professor deve concentrar seu ensino no uso das quatro habilidades da língua: a leitura (reading), a escrita (writing), a oralidade (speaking) e a compreensão oral (listening).

#### **1.4 As quatro habilidades da língua inglesa**

Formação completa. É isso que vamos defender nesse tópico. Afinal de contas, se alguém tem habilidade em apenas um aspecto de uma língua estrangeira, não podemos dizer que ele a domina por completo. Não é cabível que alguém saiba ler, porém que não possa escrever, ou que possa falar, mas não entende o que outro lhe fala. Por isso, desenvolver as quatro habilidades da língua inglesa em sala de aula significa proporcionar ao aluno uma formação completa da língua-alvo e não apenas parcial.

Proporcionar uma formação completa na língua universal, o inglês, atualmente, no mundo globalizado, em que vivemos, é muito importante. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) dizem que a língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Hoje em dia, com um mercado de trabalho cada vez mais exigente e cada vez mais concorrido, o domínio completo da língua estrangeira se tornou pré-requisito e é fundamental para se alcançar o sucesso profissional em diferentes áreas de atuação. Então, o papel do professor está muito além de ser um simples transmissor de conhecimento. Seu papel é auxiliar na formação de novos cidadãos profissionais, ensinando as quatro habilidades, a leitura (reading), a escrita (writing), a oralidade (speaking) e a compreensão auditiva (listening), com o intuito de contribuir para a formação desse novo cidadão.

Todavia, o que temos visto nas escolas públicas é o ensino de nenhuma habilidade ou inclusive de habilidades, porém de forma isolada. Professores ensinam à gramática e, algumas vezes, a escrita, porém utilizando-se de exercícios mecânicos e repetitivos, que não auxiliam o aluno no uso interacional da língua, para fins de comunicação.

#### **1.4.1 A habilidade de leitura (reading)**

A leitura é uma habilidade considerada muito importante por estar presente em vários momentos da vida cotidiana. Menezes (2005: p. 130) diz que a leitura está ao nosso redor, quando lemos jornais para nos informar, rótulos de produtos em um supermercado, manuais para poder operar equipamentos, cartas e emails para interagir com as pessoas, formulários para inserir as informações solicitadas, dentre outras. Entretanto, muitas dessas leituras cotidianas se encontram em inglês, porque essa língua é internacional, por causa dos contatos econômicos, comerciais, educacionais que os países se mantêm um com o outro em várias partes do mundo e a língua inglesa é a língua eleita para intermediar esses negócios.

Por isso, a leitura em sala de aula deve estar relacionada ao cotidiano do aluno. O professor pode mostrar ao estudante que a leitura em inglês é necessária para ele, em que pode se deparar com a língua inglesa apenas por observar o que está a sua volta, seja num romance ou num conto para se distrair ou nas instruções de um jogo de vídeo-game, nos nomes de lojas, restaurantes, de escovas de dente, bares da cidade, de marcas de roupas. Mostrar ao aluno que a língua inglesa está ao seu redor, em seu dia-a-dia, pode despertar seu interesse para essa habilidade.

Para motivar o aluno, o professor pode mostrar que para entender um texto, ele não precisa conhecer todas as palavras contidas nele. É possível entender a mensagem apenas por captar as idéias e conceitos principais do texto. Como diz Menezes (2005: p. 130) “a atividade da leitura é um processo de construção de significados que envolve a habilidade de processar as informações registradas no papel”. Mesmo que o leitor não conheça todas as palavras de um texto, pode processar as informações capazes de compreender e construir, por si mesmo, o seu sentido.

Menezes (2005: p. 137) também aconselha que a aula de leitura não precisa seguir o modelo tradicional de ensino de leitura, em que os textos trabalhados pelos professores não são do interesse do aluno seguido de perguntas artificiais ou executar tradução por completo do texto. Na realidade, usar textos que os estudantes gostam junto com atividades motivadoras pode ser a saída para motivar os alunos. A autora nos dá alguns exemplos dessas atividades, entre elas estão: combinar um conjunto de títulos com um grupo de pequenos textos; relacionar textos e gravuras; dar título a um texto; desenhar para ilustrar um texto;

mudar o final de um texto, etc. Porém, é importante que todas essas atividades sejam realizadas com textos autênticos e interessantes para o aluno. O uso de textos diversificados auxilia os alunos a praticarem diferentes estilos de leituras. Certamente, exercícios dessa natureza podem fazer a diferença.

No entanto, a leitura não pode ser trabalhada isoladamente. Segundo Menezes (2005: p. 147) “o foco exclusivo na leitura trata a língua como uma língua morta, como se sua manifestação fosse restrita a registros escritos.”

#### **1.4.2 A habilidade da escrita (writing)**

Como temos discutido nesse estudo, muitos alunos de língua inglesa estão interessados em dominar a prática oral. Isso ocorre, por que, como já mencionado, o indivíduo quer corresponder à demanda do mercado profissional, por exemplo, estar preparado para fazer uma entrevista de emprego em inglês, ou falar ao telefone com o mercado exterior e, principalmente, para estar ativo no mundo globalizado. Em razão disso, os cursos de línguas estrangeiras em algumas escolas de idiomas têm priorizado em sala de aula atividades que envolvam a conversação e permitem que os alunos façam as atividades escritas em casa, dando menos importância a essa habilidade (BUSTAMANTE, 2007: p. 02).

Já na escola pública acontece o oposto. A oralidade é reduzida a um mínimo e a escrita é “focalizada”. No entanto, esse foco na escrita das escolas públicas não acontece da forma como deveria. Na realidade, os professores se prendem em atividades gramaticais isoladas, mecânicas e repetitivas, com o objetivo de treinar certa regra ou estrutura lingüística do idioma, sem nenhuma contextualização. Isso, por sua vez, não promove que o aluno produza textos formais ou mesmo informais por si só, pois foi treinado apenas para construir frases isoladas e sem sentido, com vistas apenas para manipulação de uma forma gramatical para outra. Em outras palavras, a escrita significa preencher lacunas, manusear exercícios com fins gramaticais e não, por exemplo, escrever uma carta ao diretor da escola, solicitando algo.

Harmer (1998), citado por Silva e Jorge (2005: p. 150), revela que o ensino da escrita deve possibilitar ao aluno a interagir em inglês ou a capacitá-lo a fazer suas próprias produções textuais, como, escrever uma carta, narrativas, relatórios ou e-mails. Para isso, o aluno não precisa saber apenas a estrutura gramatical, ele necessita saber organizar idéias na língua para que o texto fique coeso e coerente, conhecer vocabulários, e, principalmente, quem é o destinatário e os objetivos do texto. Portanto, o ensino da escrita deve possibilitar que o aluno seja capaz de realizar atividades sociais.

Em relação à prática escrita, Silva e Jorge (2005: p. 152) revelam:

Bons produtores de textos precisam ter diversas habilidades que incluem: bom vocabulário, conhecimento de gramática, ortografia, pontuação, capacidade de organizar idéias de maneira coesa e coerente, capacidade de usar a língua adequadamente, considerando-se o assunto, o objetivo e o leitor de seu texto. A escrita é um processo. Um bom texto não é produzido de uma só vez, ou seja, a produção de um texto envolve planejamento prévio do que será dito e da forma como será dito e a produção de diversas versões que serão modificadas por meio de várias revisões.

Assim, questionamos, será que os professores estão possibilitando essas habilidades aos alunos quando se ensina a produção escrita na escola pública?

### **1.4.3 A habilidade de ouvir (listening)**

A compreensão oral talvez seja uma das habilidades mais difíceis de se ensinar e aprender. Isso por que a linguagem ouvida é de natureza interpretativa, ou seja, o ouvinte precisa saber mais do que reconhecer palavras num texto escrito. Almeida Filho e El Dash (2002: p. 13; 18) ainda informam que é necessário levar em conta o contexto em que a fala é realizada, reconhecer a identidade dos falantes, e ainda reconstruir significados, tendo em vista que a proximidade das palavras faladas e a velocidade com que elas são produzidas geram seqüências sonoras, às vezes, difíceis ou imperceptíveis ao ouvido do aprendiz de inglês. Desse modo, quando se depara com esses obstáculos, o aluno precisa ter capacidade de contextualização e interpretação, e, com o uso de seu raciocínio, fazer inferências ou deduzir as intenções do falante, por aspectos, ou pistas, que ele possa conseguir identificar no decorrer da fala. O difícil é que todas essas interpretações, inferências e deduções, na interação com outro, deve acontecer quase que de maneira imediata, o que se torna um grande problema para aprendizes de uma segunda língua. (LUCAS, 1996: p. 105)

Como é possível perceber, “a compreensão não é mero deciframento, e nem se limita ao reconhecimento de idéias ou palavras isoladas. Exige "trabalhar" com o insumo para construir um significado.” (ALMEIDA FILHO & EL DASH, 2002: p. 17). Portanto, convém considerarmos até que ponto essa realidade faz parte da nossa aula de língua estrangeira.

Como já dissemos, a aula tradicional de inglês se resume a frases e diálogos gravados em fitas, ou muitas vezes, apenas pela leitura do professor, contendo estruturas gramaticais com o intuito de exemplificá-las. Essas estruturas se mostram superficial e irrelevante para vida do aluno. Almeida Filho e El Dash (2002: p. 17) caracterizam essa metodologia tradicional da seguinte forma:

a execução de tais textos gravados para "compreensão" oral tende a ser precedida ou seguida da colocação de perguntas explícitas para direcionar o aluno à apreensão de detalhes, não raramente de pontos de relevância mínima. Esse procedimento ignora o fato de que o que o ouvinte numa interação real leva de uma mensagem depende

do seu contexto e as suas metas em relação às “informações” apresentadas. Ninguém se lembra de todos os detalhes presentes numa mensagem oral efêmera – o que se retém é o que é percebido como importante para as suas necessidades na hora da escuta. Muitos dos textos orais apresentados não se situam em contexto algum e o aluno não tem razão nenhuma para a escuta alheia a seu interesse e a sua vida. Na vida real nem escutaria, e certamente não reteria detalhes mínimos e irrelevantes. Assim, tais atividades acabam por funcionar mais como testes da retenção de detalhes, freqüentemente irrelevantes, e não como parte integrante de um processo de desenvolvimento de estratégias para melhorar a compreensão.

Se o aluno ouvir apenas a voz do professor ou fitas gravadas, ele encontrará um grande desafio ao se deparar com falantes maternos da língua inglesa. Isso acontecerá por que a linguagem que ouve em sala de aula está muito longe de ser a que ouvirá fora da escola numa comunicação real. Por isso, é muito importante proporcionarmos aos nossos alunos exemplos e exercícios o mais próximo possível da *realidade da língua*, falada nas ruas, bares e restaurantes no dia a dia dos países anglo-falantes. Em nossa pesquisa, quando perguntados sobre o que os alunos gostariam de fazer em inglês, as respostas mais freqüentes foram que eles gostariam de ouvir as músicas que gostam em inglês e entendê-las e assistir a filmes diretamente em inglês sem precisarem de legendas. Por que não levar em conta esses desejos e trabalhar com filmes e músicas nas aulas de inglês? Os filmes exporiam os alunos a exemplos reais de uso da língua e a música é um modo de aguçar os ouvidos para reconhecer palavras no encadeamento de frases, ou seja, proporcionar atividades atraentes e situações autênticas do cotidiano.

Lundsteen (1979: p. 66-71), citado por Almeida Filho e El Dash (2002: p. 14), menciona algumas estratégias de compreensão oral que o indivíduo precisa dominar no ato de ouvir, são elas: selecionar e lembrar fatos e detalhes significativos; acompanhar seqüências na narrativa ou no argumento; selecionar a idéia principal; formular resumos e paráfrases; compreender significado (conotação) de palavras no contexto; reconhecer implicações (contexto, mensagens implícitas); formular inferências sobre o conteúdo e a predição do que pode acontecer. Assim, tanto o professor quanto o material didático deveriam incorporar essas habilidades no decorrer do desenvolvimento do aluno na nova língua.

O professor deve expor o aluno a textos orais de velocidade normal do falante materno da língua e ainda expô-lo a traços fonológicos típicos como sonoridade, aspiração e elisão. Além do mais, sempre é importante lembrar em aplicar textos de conteúdos que sejam do interesse do aluno. Levando-se em conta esses aspectos e aplicando-os em atividades que se compõem desses fatores, o professor estará facilitando a interação do aluno quando este se deparar com situações reais de conversação com falantes do inglês. São exercícios que

realmente farão diferença para ele, que irão ajudá-lo no uso prático da língua (ALMEIDA FILHO & EL DASH, 2002: p. 18).

#### **1.4.4 A habilidade da fala (speaking)**

A fala é o nosso melhor meio de comunicação. É o aspecto central e fundamental da interação com outros. Simplesmente, por isso, os professores precisam, ou melhor, *devem* trabalhar a oralidade com seus alunos. Apesar disso, muitos professores desacreditam que os alunos de escolas públicas possam aprender a falar inglês somente com as aulas do ensino fundamental e médio. Em razão disso, eles excluem em suas aulas, atividades que correspondem a essa habilidade.

No entanto, o objetivo ao ensinar e aprender uma língua estrangeira é poder se comunicar com ela e interagir com outros falantes dessa língua. Temos que oferecer oportunidades para nossos alunos empregarem a língua para se comunicarem. É o desejo de todos. Os alunos desejam ser capazes de comunicar, interagir, entender e ser entendido em situações reais do dia-a-dia. Paiva (2007), em um de seus artigos, relata os desejos, as frustrações e as estratégias de aprendizes para superar os obstáculos encontrados para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Ela afirmou que nenhum dos narradores investigados por ela mencionou a intenção de aprender a ler em inglês, porém de usar a língua inglesa. Portanto, o professor necessita corresponder às intenções de seus alunos, levando em conta seus desejos e objetivos.

Entretanto, ensinar alguém a falar em outra língua é muito mais complexo do que se possa pensar. Cada sociedade, comunidade ou grupo tem uma cultura singular ou costumes éticos. Se não estiverem familiarizados com essas diferenças entre os costumes, podemos violar essas normas interacionais. Em relação a isso, Valério (2005: p. 107) afirma que se o aluno deseja fazer amigos, ampliar suas relações em outra comunidade de fala, aliás, o que é muito fácil devido a sites de relacionamentos e comunidades na internet que permitem o contato com pessoas de qualquer lugar do mundo, ele precisa dominar, além das formas lingüísticas, as regras de conduta e o modo de interagir dessa comunidade. Por isso, está dentro das atribuições dos professores informar aos alunos sobre esse modo de interagir com o outro. Isso é importante porque a interação é algo que as pessoas fazem juntas, de maneira coletiva, e se não respeitarmos os costumes alheios não haverá meio de manter comunicação nem interação, ao contrário, a pessoa que não se incorpora ao outro, pode ser taxada como grosseira e mal-educada. Para explicar isso, Valério (2005: p. 106) exemplifica como se poderia violar as normas de conduta de uma comunidade de fala. Em nossa comunidade, por exemplo, é comum fazermos pedidos utilizando o modo imperativo: *pega o dicionário; fecha*

*a janela; apaga a luz.* Entretanto, se usarmos esse mesmo modo na sociedade Britânica, por exemplo, onde a privacidade, a independência e a liberdade de ação são muito importantes, certamente, seríamos interpretados como invasores de privacidade e a liberdade de ação do outro. É preciso, portanto, levar isso a sério, caso quisermos nos integrar na comunidade de fala estrangeira.

Outro aspecto a ser considerado pelo professor ao analisar a importância do uso da oralidade em sala de aula é a promoção de motivação. Valério (2005: p. 108) defende que:

Temos que elaborar atividades que envolvam o aluno e o façam querer participar. Nesse sentido, as atividades orais são excelentes promotoras de motivação, pois a constatação de que se está falando uma língua estrangeira, por pouco que seja, dá ao aluno um sentimento de superação, o que alimenta a auto-estima e reverte em motivação.

A autora ainda aclara que “por pouco que seja, dá ao aluno um sentimento de superação”. Isso quer dizer que aquele pensamento citado no início desse tópico de que professores acreditam que seus alunos nunca aprenderão a falar a língua, é errôneo. Por mais limitados que sejam, podem usar a língua se o professor lhes proporcionar atividades motivadoras.

Isso nos lembra também de professores que dizem que não falam inglês em sala de aula por que os alunos não os entendem. Na realidade, não falar em inglês contribui que o aluno nunca consiga entender. Quanto mais contato com a língua-alvo, o aluno tiver, mais fácil se tornará seu processo de aprendizagem, por isso é importante que os professores, mesmo em estágio inicial, coloquem em prática a língua como instrumento de interação com seus aprendizes. No entanto, outro obstáculo entra em cena, que é a limitação dos próprios professores no uso prático da língua. Nesse caso, o professor deve procurar por uma formação contínua para poder possibilitar a prática oral para ele e, principalmente, para os seus alunos.

### **1.5 O ensino significativo e comunicativo**

Atualmente, como frisamos, o ensino de língua inglesa, na sua maioria, principalmente, nas escolas públicas, não é compensador para o aluno. Quase sempre o processo de ensino resulta em competência formal lingüística. O professor constrói o ensino em torno das formas da linguagem, ou seja, das formas gramaticais. Isso quer dizer que o aluno aprende *sobre* a língua-alvo, conhece e recita regras gramaticais, e aplica essas regras corretamente em exercícios isolados, porém não é capaz de interagir em situações verdadeiras de comunicação com outros falantes da língua.

De fato, isso realmente acontece. O aluno pode cursar mais de três anos numa escola de inglês, sair com as regras na “ponta da língua”, porém, com uma grande dificuldade em

usá-la para fins sociais, ou seja, aprender gramática não leva a comunicação. Apesar de, ao desenvolver competência comunicativa, de forma automática, o aluno também desenvolve competência lingüística, o contrário não acontece. Ele pode demonstrar competência lingüística, dominar as formas e regras, sem poder se comunicar com ela (ALMEIDA FILHO, 2002: p. 23). Por isso, o ensino significativo é importante. Porém, o que é o ensino significativo?

O ensino significativo é aquele que, como o próprio nome já diz, promove significados reais para os estudantes. O ensino deve fazer sentido, deve surtir efeitos positivos. Paiva e Figueiredo (2005: p. 175), abordando esse assunto mencionam que:

Significativo é algo que tenha a ver com o universo dos alunos. É o professor levar em consideração as experiências deles. É fazer com que os alunos produzam língua, ao invés de somente reproduzi-la. Enfim, ser significativo é usar a língua de forma contextualizada.

Produzir língua não significa reproduzi-la. O aluno é capaz de reproduzir a língua por sistematizar estruturas lingüísticas através de exercícios com frases isoladas sem nenhum significado. No entanto, não se torna capaz de produzi-la por ele mesmo, tendo de pensar e interagir em circunstâncias reais, pois o ensino que recebeu não lhe deu essa autonomia.

O ensino significativo está também interligado com aulas comunicativas. A aula comunicativa tem uma característica importante para a aprendizagem da língua inglesa, pois mantém o foco no sentido, no significado e na interação. Ela deve utilizar-se de atividades relevantes, que seja de real interesse e/ou necessidade do aluno. Tem como principal objetivo que o aprendiz seja capaz de usar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com falantes da nova língua (ALMEIDA FILHO, 2002: p. 36).

Almeida Filho (2002: p. 42) aclara ainda que ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno como sujeito e agente no processo de formação da LE, promovendo para ele, a capacidade de pensar e interagir na língua e sistematizar conscientemente. Isso implica em maior ênfase nas práticas que fazem sentido para a vida do aluno e no que realmente fará diferença no seu futuro. Inclui atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos e não apenas usos de frases isoladas para treinamento de certos aspectos gramaticais, do tipo *passé para a interrogativa* ou *traduza o texto*. Acreditamos que isso não é um ensino significativo nem uma aula comunicativa.

Ao contrário do que podemos pensar, o ensino comunicativo não está restrito em ensinar linguagem oral, ou que exija que o professor exclua totalmente o ensino da gramática. O conceito é ensinar a língua de forma significativa entende-se ensinar as quatro habilidades

da língua, inclusive a gramática. O problema acontece quando o professor foca seu ensino apenas na gramática e faz das estruturas o pivô do conhecimento. Então acaba concentrando em seguir à risca o livro didático, que na maioria das vezes, traz frases isoladas, sem significado, ou diálogos artificiais com o único propósito de ilustrar um ponto gramatical. Dessa maneira, a língua fica apenas na forma e não expressa significados reais para os estudantes. Por isso, Paiva e Figueiredo (2005: p. 173) defendem que é possível ensinar gramática de forma significativa.

Os autores propõem que, ao em vez de usar listas de frases isoladas para treinar determinados aspectos gramaticais, o professor poderia sugerir exercícios mais significativos, como, por exemplo, no lugar de pedir que passem listas de frases para o passado, que façam uma lista de coisas do que fizeram no último fim de semana ou no dia anterior. É uma atividade que traz o aluno para a sua realidade, o que contribui para melhores resultados na sua aprendizagem.

Seguindo esse raciocínio, Almeida Filho (2002: p. 52) revela que é possível até mesmo ser comunicativo usando, adotando um livro didático (LD) não comunicativo, porém, dependerá da formação crítico-reflexiva do professor no que se refere a “vasculhar” criticamente o LD e verificar se há unidades ou fragmentos que podem ser adaptados. Nesse caso, com “retoques”, o professor capacitado pode aprimorar aquilo que pretende usar e aproveitá-lo com mais qualidade.

### **1.6 Dificuldades inerentes às aulas comunicativas**

As aulas comunicativas são um grande desafio para o professor que deseja implantar um ensino significativo. A aula comunicativa, como já mencionamos, necessita manter o foco no sentido, no significado e na interação. Elas devem utilizar-se de atividades relevantes, que sejam de real interesse e/ou necessidade do aluno para que seja capaz de usar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com falantes da língua. Porém, muitas são as dificuldades para se alcançar esse objetivo.

As grandes dificuldades estão relacionadas com as atividades de compreensão oral. A pouca experiência do aluno, ou nenhuma com a língua inglesa é uma delas. Muitos aprendizes têm dificuldades em reconhecer palavras no encadeamento da fala devido a esse pouco contato com a língua. Isso também dificulta ações interpretativas, tendo em vista que o aprendiz desconhece como os diversos “gêneros” orais são organizados e apresentados na cultura estrangeira (LUCAS, 1996: p. 105).

De acordo com Lucas (1996: p. 105), as atividades orais também são mais difíceis do que a leitura, pois esta envolve a compreensão de um texto escrito e nele, o indivíduo pode ler

e reler quantas vezes e na ordem que desejar, ou seja, ele tem o controle sobre o texto. Por outro lado, as atividades orais se dão no tempo e precisam ser compreendidas no ato da fala, talvez o aluno nem possa interferir para pedir explicações ou repetições. Assim, ele está completamente sujeito ao seqüenciamento do falante, sem ter controle sobre ele.

Outra dificuldade pertinente é a crença que o aluno tem de que ele precisa alcançar 100% de compreensão oral. Entretanto, mesmo os nativos da língua inglesa não entendem a compreensão exata de todas as palavras emitidas (LUCAS, 1996: p. 107). Na verdade, eles levam em conta “muitos aspectos do *contexto da enunciação*, ou seja, um nativo opera apenas com *interpretações parciais e razoáveis do que ouve*, adicionando palavras “perdidas” por outras que atendam as suas expectativas”. Portanto, procurar compreender palavra por palavra para se decifrar todo o conteúdo da fala, se torna algo impossível para os nossos estudantes. Na realidade, poucos adultos conseguem atingir o nível de atenção interpretação e memorização em suas línguas maternas, conforme alerta Lucas (1996: p. 107-108).

A idéia que deveríamos proporcionar aos nossos alunos, segundo Brow e Yule (1991), citado por Lucas (1996: p. 107), é a de que ao compreendermos um texto oral “guardamos as idéias transmitidas pelas palavras e, não, as palavras em si”. Como dissemos anteriormente, uma pessoa sempre compreende uma mensagem pelo contexto em que ela ocorre, e, visto que a compreensão sempre envolve adivinhação, por assim dizer, nunca temos certeza de que compreendemos tudo o que foi dito. Essa visão realista deveria ser implantada nos alunos para que possam perder tanto o medo das habilidades de audição e oral.

Outro aspecto de dificuldade é referente à formação precária do professor que, muitas vezes, ele próprio não está suficientemente habilitado na prática da oralidade e não tem condições de dar aulas comunicativas. O que ele faz então? Muitas vezes, recorre ao livro didático, que na maioria das vezes, enfatiza a norma gramatical em contraste com a ausência do uso autêntico da língua na comunicação interpessoal. Outras vezes, recorre às longas páginas, textos e exercícios isolados, fazendo do livro o epicentro das aulas. Ou ainda, como no caso da escola em que fizemos nossa pesquisa, somente o professor possui o livro, e os alunos precisam copiar do quadro cada explicação, cada atividade, cada texto exposto pelo professor e, assim por diante. Tudo isso, conduz e contribui para o desinteresse e a desmotivação do aluno e, principalmente, para o professor.

Além do mais, as escolas possuem salas repletas de alunos, pouca carga horária de aulas de língua inglesa por semana, poucos recursos tanto da escola quanto dos alunos, e ainda professores que, para garantirem sua subsistência, ocupam-se com um grande número de aulas, muitas vezes, em duas ou mais escolas, dando aulas em todos os períodos, acabam

não tendo tempo para preparação de aulas e nem tempo para participarem de cursos de atualização, especialização em Língua Inglesa.

Como é possível perceber, são muitos os obstáculos e as dificuldades referentes às aulas comunicativas. Por isso, que por meio deste trabalho, visamos propor exercícios para uma aula comunicativa, que não precisem de muitos recursos, porém, algumas coisas são indispensáveis: o comprometimento do professor para com a disciplina que ministra; sua preocupação com seus próprios métodos e com os métodos de seus alunos; valorização de seu nível de proficiência; dedicação de tempo para a preparação das aulas e, principalmente, com seu nível crítico e reflexivo. Sem esses elementos é impossível ter um ensino significativo, de valor para o aluno.

## CAPÍTULO II METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, pretendemos esclarecer o método investigativo de pesquisa usado por nós para realizar esta pesquisa, os passos que foram tomados para a aplicação e recolhimento dos depoimentos dos alunos, assim como apresentar os participantes da investigação, ou seja, os alunos e a professora de língua inglesa, bem como o contexto de coleta dos dados.

### **2.1 O delineamento da pesquisa**

Como a proposta desse estudo está voltada para a criação de aulas comunicativas e significativas, com vistas que façam sentido para alunos de duas turmas do 9º ano, do Ensino Fundamental, optamos pela metodologia *survey*, num primeiro momento, com o intuito de investigar as intenções de análise e interpretação de atitudes do grupo-alvo de investigação. Esse método também procura realizar um levantamento de opiniões e acontecimentos em grande escala. Assim, essa metodologia é apropriada quando se deseja responder a questões do tipo: “o que está acontecendo?” ou “como e por que isso está acontecendo?”. (FREITAS, OLIVEIRA, SACCOL e MOSCAROLA, 2000: p. 105-112). Isso é relevante por que o objetivo, primeiro, desta pesquisa é investigar opiniões, interesses dos referidos alunos em relação às aulas de língua inglesa que recebem no contexto da escola pública, a fim de, como já frisamos, de posteriormente, criar, elaborar, propor atividades comunicativas e significativas, conforme suas ansiedades colocadas no questionário aplicado a eles.

Nunan (1992, p. 141) revela que o propósito da *surveys* é aplicar alguns passos, como: definir os objetivos, identificar o público-alvo, fazer análise da literatura, determinar amostras, identificar os instrumentos, esboço para os procedimentos, identificar os procedimentos analíticos, e determinar os procedimentos de relatório.

Outra característica fundamental da *survey* é o papel do pesquisador. Em uma pesquisa experimental, por exemplo, o pesquisador interfere no contexto e nos objetivos de pesquisa com a intenção de alcançar diferentes variáveis. Diferentemente disso, na *survey*, o pesquisador não interfere, nem altera o contexto da pesquisa, apenas, quando observa e questiona os participantes, a fim de coletar dados.

Os instrumentos que podem ser utilizados na aplicação da *survey* são questionários e entrevistas. Para tanto, é o pesquisador quem decide entre o uso de um ou outro instrumento, ou ambos, dependendo de seu objeto de pesquisa. Além disso, em relação ao questionário, Nunan (1992) aclara que ele pode conter questões *fechadas*, nas quais as possíveis respostas dos pesquisados são determinadas pelo pesquisador, pois ele coloca opções de respostas, ou

seja, o aluno responderá apenas aquilo que o pesquisador deseja ler ou ouvir. Há também as questões *abertas*, nas quais o pesquisado é quem decide *o que* e *como* responderá, permitindo, assim, que outros dados possam emergir, além daqueles que o pesquisador esperava obter. Dessa forma, abre-se um “leque” de informações a serem analisadas.

Quanto ao número de **momentos** ou pontos no tempo em que os dados são coletados, a pesquisa pode ser: *longitudinal*, na qual a coleta dos dados ocorre ao longo de um determinado tempo em períodos ou pontos especificados, que busca estudar a evolução ou as mudanças de determinadas variáveis; ou *corte-transversal*, em que a coleta dos dados ocorre em um só momento, pretendendo descrever e analisar uma ou várias variáveis em um dado momento (SAMPIERI et al, 1991).

Ainda as entrevistas podem ser caracterizadas em termos de grau de formalidade, como: *não estruturada*, *semi-estruturada* ou *estruturada*. O tipo mais formal é a estruturada. Ela apresenta um roteiro predeterminado pelo pesquisador que trabalha com uma lista de passos e questões, a fim de direcionar a entrevista e obter seus dados. (NUNAN, 1992: p. 140-143)

## **2.2 A coleta de dados**

Para a coleta dos dados, optamos por utilizar o *questionário aberto*, pois, com esse instrumento o participante expõe seu próprio ponto de vista naturalmente, respondendo por ele mesmo, sem nenhuma interferência, influência por parte do pesquisador. Isso, por sua vez, é relevante por que abre margem para novas informações úteis para análise.

Além do mais, o número de participantes é grande, por volta de 44 alunos. Dessa forma, a entrevista com cada um deles seria dificultosa e ocuparia muito tempo das aulas. Por isso o questionário aberto foi apropriado. Ainda, a coleta dos dados ocorreu em um só momento, de modo *corte-transversal*.

O questionário foi entregue e recolhido num único dia. Na turma do 9º ano “A” a coleta foi feita no dia 21/04/2010 e a para a turma “B” na semana seguinte, no dia 26/04/2010. Ao todo, foram aplicados 44 (quarenta e quatro) questionários, sendo 25 (vinte e cinco) alunos da turma A, e 19 (dezenove) da turma B. No 9º ano A, apenas 1 (um) aluno não estava presente no dia da aplicação, já no 9º B, 7 (sete) alunos estavam ausentes no dia da coleta. A aplicação do questionário foi feita em dias diferentes para as duas turmas. Ressaltamos que não aplicamos o questionário nas aulas de língua inglesa para que os alunos não se inibissem ou se sentissem ameaçados em dar suas opiniões verdadeiras na presença da professora de inglês. Então, a escola concedeu às aulas da disciplina de História, com a permissão da professora correspondente às aulas utilizadas, para que os questionários fossem aplicados.

### **2.3 Local de coleta dos dados**

Como já asseveramos, esta investigação incide sobre alunos de duas turmas do 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade de interior localizada na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul. Esta escola fica localizada na área central da cidade, e, além de atender alunos de toda a redondeza, atende também muitos da zona rural. Uma característica dessa cidade é a presença de estrangeiros de várias nacionalidades, advindos de uma determinada religião, os quais a maioria fala inglês. Conseqüentemente, alguns alunos, filhos desse grupo de pessoas, que, aliás, 02 (dois) deles participaram desta pesquisa, também são fluentes no idioma na escola pesquisada.

### **2.4 Os participantes**

Escolhemos as duas turmas de 9º ano por já terem uma boa experiência com aulas de inglês, que se iniciou no 6º ano. Portanto, podem responder melhor às perguntas relacionadas ao ensino de inglês que tem recebido no Ensino Fundamental. Além disso, a escolha foi apropriada por se tratar de adolescentes com uma faixa etária de idade entre 13 e 15 anos de idade.

A escola pesquisada mantém apenas uma professora de língua inglesa para todas as turmas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio. A professora possui graduação em Letras, habilitação Português/Inglês, não tem nenhuma especialização na área de língua inglesa, cursou inglês em escolas de línguas estrangeiras, leciona inglês há 15 anos, e somente nesta escola trabalha com essa disciplina há 10 anos. Enfim, ela leciona a partir do 6º do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

A escola funciona nos três períodos, sendo que no noturno há 6 salas de aula e nos períodos vespertino e matutino funcionam 10 salas. No que tange ao ensino de língua, essa escola não oferece nenhuma outra língua estrangeira além do inglês.

## CAPÍTULO III

### PROPOSTAS DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Teaching means helping/guiding the student to find his way in the process of the construction of meaning in the target language, thus helping him/her to develop a competence in the new language (CARDOSO, 2003: p. 9)<sup>1</sup>

Este capítulo visa expor exemplos, propostas de atividades significativas e comunicativas em aulas de língua inglesa em 9º anos de escolas públicas. Buscamos aplicar nas propostas tudo o que vimos até o presente momento durante este estudo, incluindo a importância de se apresentar aos alunos um ensino completo da língua-alvo e um ensino que tenha real valor para a sua vida. Defendemos que, mesmo com poucos recursos, o professor pode planejar aulas interessantes e diversificadas deixando de fazer do livro didático o pivô de suas aulas. Porém, primeiramente vamos expor os pontos importantes que alcançamos com os questionários aplicados aos alunos, pois foram as respostas deles que deram origem a essa proposta.

#### **3.1. O que os questionários aplicados disseram sobre a aprendizagem da Língua Inglesa?**

Antes de iniciarmos com as propostas de atividades, é importante, primeiramente, destacarmos alguns aspectos dos questionários aplicados aos alunos e analisar suas respostas, para, então, propormos as atividades selecionadas.

Diante disso, é possível perceber que a maioria dos alunos parece não estar satisfeita com o ensino que recebem nas aulas de língua inglesa, pelo menos no contexto onde coletamos os dados, por exemplo, na pergunta:

O que você pensa de suas aulas de inglês na escola onde estuda (a pública)? Justifique sua resposta.

Apesar de elogiarem a professora pelas explicações dadas na disciplina, assim como pela sua paciência, muitos alunos se queixaram por aprender apenas a gramática e a escrita, conforme revelam seus depoimentos abaixo:

---

<sup>1</sup> Traduzido por mim: Ensinar significa ajudar o aluno a encontrar seu caminho no processo de construção de significado na língua-alvo, contribuindo assim para ele/ela desenvolver uma competência na nova língua.

A1: *“As aulas de inglês são muito fracas em minha escola, acho que não dão uma importância muito grande para o inglês como para as outras matérias. Nós vivemos aprendendo o básico, e falar inglês nem sempre acontece, como em outros países.”*

A6: *“É boa. Mas seria melhor se tivesse aulas de conversação, pois apenas aprendemos sobre as regras e os verbos.”*

A7: *“muito tédio porque só aprendemos a escrever e não a falar e entender o pronunciamento das palavras.”*

A26: *“algumas vezes são chata, pois as aulas de tornam enjoativas.”*

A9: *“São boas, mais na minha opinião elas podiam melhorar mais, por exemplo, as aulas podiam ser mais descontraídas com atividades que envolva músicas, filmes etc...”*

Essas declarações mostram que a abordagem e o método de ensino da professora em questão são fonte de desânimo para a maioria desses aprendizes, de acordo com os alunos A1, A6, A9, A26. Embora alguns alunos pensem que estão aprendendo o nível básico da língua, de acordo com o aluno A1, isso não acontece. Eles estão estudando, aprendendo apenas as estruturas gramaticais isoladas da língua inglesa que não lhes permite usar a língua numa situação “básica” de comunicação. A escrita que o aluno A7 menciona, pode ser interpretada como atividades de perguntas e respostas que também não lhes proporcionam autonomia para escrever um pequeno texto, ou um bilhete para o diretor da escola, justificando sua ausência no em determinado dia, que seja para fins de interação. Como já frisamos, Almeida Filho (2002) informa que se a abordagem e o método de ensino não estiverem voltados para os interesses dos alunos, provavelmente haverá resistências, dificuldades, fracassos e desânimos na sala de aula de língua inglesa. É perceptível observarmos nas afirmações acima que, realmente, há resistências e desânimo por parte dos alunos nas duas turmas pesquisadas.

O questionário também mostrou que as aulas se resumem ao método de *gramática e tradução*, ou seja, aulas totalmente tradicionais. Assim, ao responderem à pergunta:

Quais atividades são mais frequentes em suas aulas de inglês nesse contexto?

Todos os alunos mencionaram à gramática, traduções de textos, verbos, manipulação de frases para a negativa e interrogativa e vice-versa, conforme depoimentos abaixo:

A28: *“tradução de texto, passe para a interrogativa e negativa”*

A35: *“gramática, tradução, frases com verbos para passar de uma forma a outra”*

A3: *“tradução de texto, gramática, tradução de frases, verbos, passar frases para a interrogativa e a negativa”*

A7: *“transcrever as frases para o modo interrogativo e negativo, responder perguntas em inglês, traduzir frases para o Português.”*

A16: *“Escrita: gramática e tradução de textos.”*

A18: *“Nós fazemos atividades de perguntas e respostas e tradução de texto.”*

A8: *“as atividades que são mais usadas em nossa sala de aula é a gramática e a tradução de textos.”*

Com as declarações dos alunos, percebemos que a abordagem de ensinar e aprender da professora está voltada para estruturas gramaticais em frases isoladas, traduções de textos, vocabulários. Porém, não são atividades de real significado para os alunos. Por isso, eles revelaram que não aprendem a usar a língua de maneira prática. Observamos que eles não podem fazer uso da língua em interação com outros falantes quando perguntei a eles se seriam capazes de falar sobre sua idade, sua cidade, dar informações sobre locais públicos da cidade, falar de restaurantes, bares, profissões, entre outras pequenas falas, quando um turista estrangeiro viesse perguntar a eles, uma vez que a região onde habitam é turística e conta com a presença de turistas vindos de várias partes do mundo e, por ser a língua inglesa, uma língua internacional, ela é a língua de comunicação oficial no mundo todo. Diante dessa questão, 93% responderam que não poderiam. Apenas alguns alunos, dois, mais especificamente, asseveraram positivamente devido à nacionalidade dos pais ser estrangeira e, portanto, responderam o contrário.

A1: *“Sim, pois minha mãe fala inglês, e para mim é mais fácil de entender e falar um pouco, com o que ela me ensinou”*

A23: *“Sim, pois eu já falo inglês. Mas se eu me colocasse no lugar do meu colega, eu acho que não seria capaz, pois só aprendemos as regras e não a falar.”*

Assim, seguem os exemplos das respostas negativas dos alunos frente à questão que fizemos a eles:

A44: *“Não. Pois não aprendemos muito a falar em inglês.”*

A9: *“Não, pois não pratico meu inglês e teria medo de falar coisas erradas a essa pessoa, por isso iria procurar uma pessoa que soubesse falar inglês bem e que lhe desse informações certas.”*

A11: *“Não, pois nós só aprendemos a parte da escrita.”*

A4: *“Não pois na escola não é praticado a fala”*

A20: *“Não porque os professores não ensinam a falar inglês.”*

Na verdade, ter alunos que falem inglês fluente em sala de uma escola pública de uma cidade de interior é uma raridade, por isso pensamos que essa professora tem um privilégio

por ter alunos como esses e acreditamos que ela poderia, portanto, incluí-los de forma que beneficiasse e enriquecesse as aulas de inglês por fazê-los auxiliar os demais alunos no sentido de promover conversações em inglês, bem como tornar esses alunos monitores durante as suas aulas, a fim de agregar o idioma em sala de aula.

Além disso, como vimos, para Paiva (2007), a melhor metodologia seria aquela que atendesse aos desejos dos alunos e para Almeida filho (2002, p. 44) o aluno tem coisas a dizer, opinar e questionar. Portanto, como este trabalho pretende propor atividades com temas e assuntos que sejam do real interesse dos alunos para que se envolvam mais no processo de aprendizagem de inglês, optamos por dar voz a eles, perguntando:

O que gostariam de aprender nas aulas de língua inglês?

Para, dessa maneira, projetarmos, desenharmos, elaborarmos atividades que sejam relevantes para eles. As respostas foram:

A4: *“conversação, atividades oral, porque assim aprendemos a falar, sai da teoria (só escrevendo no papel) e vai para a prática (praticando, falando inglês)”*

A1: *“aulas de conversação, entretenimento, como filmes, músicas, e não só na gramática, lógico que a gramática é preciso, mas não é ela que vai nos ensinar a falar, pois a pronuncia, e como falar é principalmente o foco.”*

A13: *“conversação e aulas na sala de tecnologia”*

A15: *“Eu gostaria de praticar a conversação, por que é muito importante se eu faço uma viagem para o exterior eu já sei me comunicar.”*

A16: *“conversação para além de aprender a gramática aprender a usar o inglês.”*

A34: *“tradução de música, uma aula oral, interativa.”*

Analisando as respostas, é possível notarmos que os alunos desejam a interação com outros, querem aprender a falar em inglês, usar essa língua na prática. Isso foi reafirmado quando responderam a pergunta:

Em sua opinião, o que é mais importante aprender em inglês nos dias de hoje? Justifique sua resposta.

A25: *“Conversação, depois a gramática, pois se você pelo menos saber falar sem saber as regras você é capaz de conseguir falar com uma pessoa americana.”*

A2: *“conversação: por que hoje no mercado de trabalho o que mais se pede é saber falar diferentes idiomas.”*

A13: *“Falar, para ter qualificação e poder arranjar um bom emprego, que talvez use o inglês.”*

A1: “conversar, pois podemos, nos comunicar com pessoas do mundo inteiro, o que é essencial hoje no mercado de trabalho e no mundo.”

A 8: “Eu sempre achei e continuo achando que o mais importante é a conversação por que se um dia eu ir para um país estrangeiro eu vou precisar muito mais da conversação do que da gramática.”

A28: “Falar o inglês e entendê-lo também. Para poder nos comunicar.”

Porém, embora os alunos desejem aprender a conversação, o professor precisa reconhecer que ele não pode trabalhar apenas uma habilidade de maneira isolada. Ele deve estar ciente da importância de incluir o ensino das quatro habilidades de maneira que elas estejam interligadas uma a outra na sala de aula. Como os alunos destacaram, os professores têm ensinado a gramática ou a escrita, contudo utilizando-se de exercícios mecânicos e repetitivos, que não auxiliam o aluno no uso para fins de comunicação. Conforme dissemos anteriormente, mais especificamente, no primeiro capítulo, o ensino de língua inglesa deve visar a uma formação completa, uma formação que habilite os alunos a serem futuros cidadãos capazes de alcançar sucesso profissional num mercado de trabalho tão concorrido e exigente. Por isso, as atividades propostas visam a incluir conteúdos que são do interesse dos aprendizes e que trabalhem com as 4 (quatro) habilidades do idioma-alvo de maneira significativa, possibilitando o uso da língua de maneira completa. Para tanto, as atividades abordarão todas as habilidades, no entanto, sempre uma terá ênfase maior, sendo a protagonista, porém como não se pode pensar em habilidades isoladas, as demais atuarão de forma coadjuvante e assim sucessivamente.

Por fim, ressaltamos que, de uma maneira geral, os alunos investigados querem aprender a falar a língua inglesa. No entanto, não foram capazes de citar explicitamente o que desejam aprender em termos de conteúdo. Assim, baseando-se em temas mais recorrentes nos dias atuais, procuramos desenhar, elaborar atividades significativas comunicativas focadas em quatro grandes temas que foram bastante discutidos na mídia no ano de 2010 ou não.

### **3.2. Atividade 1: The World Cup**

Esta primeira atividade foi escolhida por se tratar de um assunto de interesse geral do brasileiro e, principalmente, porque esse ano de 2010 ocorreu o mundial de futebol na África do Sul, paralisando toda a nação. Além do mais, esse assunto esteve na mídia por um bom período de tempo, por isso, pensamos que o professor teria bastante material, não apenas extraído do livro didático, porém da internet, de jornais, revistas que são fáceis de encontrar, sem falar que pode recorrer também à ajuda dos alunos para se trabalhar em sala de aula esse assunto nas aulas de língua inglesa. Assim, elaboramos a seguinte proposta:

<b>Título</b>	The World Cup
<b>Nível</b>	9º ano
<b>Objetivos gerais</b>	Trabalhar nomes de países; datas e anos
<b>Configuração da classe</b>	Grupo
<b>Material</b>	Da internet, jornais ou revistas
<b>Período</b>	6 (seis) aulas
<b>Foco da língua</b>	Oralidade; e de forma coadjuvante, porém, não menos importante, a leitura, a escrita e a habilidade de ouvir.
<b>Foco gramatical da língua estudado</b>	Comparativos: superlativo, igualdade, inferioridade.

### **Procedimentos:**

**Aula (1):** O professor precisará buscar textos em inglês sobre a história das Copas do Mundo na internet, em jornais ou revistas e, a partir disso, deve formular questionários para os alunos responderem com base no texto. Feito isso, deve distribuir uma cópia do material para cada aluno para que leiam as perguntas e façam a leitura do texto silenciosamente. Posteriormente, o professor pode trabalhar o texto, pedindo que identifiquem as palavras cognatas ou que eles já conheçam. Por fim, o professor pode estimular que arrisquem sobre o significado do texto, a partir da contextualização que fizeram, deixando que descubram pelo contexto do que se trata o texto.

Exemplo<sup>2</sup>:

No other sporting event captures the world's imagination like the FIFA World Cup. Ever since the first tentative competition in Uruguay in 1930, FIFA's (Fédération Internationale de Football Association) flagship has constantly grown in popularity and prestige.

A group of visionary French football administrators, led in the 1920s by the innovative Jules Rimet, are credited with the original idea of bringing the world's strongest national football teams together to compete for the title of World Champions. The original gold trophy bore Jules Rimet's name and was contested three times in the 1930s, before the Second World War put a 12-year stop to the competition.

When it resumed, the FIFA World Cup rapidly advanced to its undisputed status as

<sup>2</sup> Texto disponível no site [http://national.soccerhall.org/history/World\\_Cup\\_History.htm](http://national.soccerhall.org/history/World_Cup_History.htm), visitado em 22/09/2010.

the greatest single sporting event of the modern world. Held since 1958 alternately in Europe and the Americas, the World Cup broke new ground with the Executive Committee's decision in May 1996 to select Korea and Japan as co-hosts for the 2002 edition.

Since 1930, the 19 tournaments have seen only seven different winners. However, the FIFA World Cup has also been punctuated by dramatic upsets that have helped create footballing history - the United States defeating England in 1950, North Korea's defeat of Italy in 1966, Cameroon's emergence in the 1980s and their opening match defeat of the Argentinean cup-holders in 1990.

Today, the FIFA World Cup holds the entire global public under its spell. An accumulated audience of over 37 billion people watched the France 98 tournament, including approximately 1.3 billion for the final alone, while over 2.7 million people flocked to watch the 64 matches in the French stadium.

After all these years and so many changes, however, the main focus of the FIFA World Cup remains the same - the glistening golden trophy, which is the embodiment of every footballer's ambition.

Questions:

- a) What about is the text?
- b) When and where was the first tentative to the World Cup?
- c) Since 1930, how many tournaments did happen?
- d) What upsets and events did help creat the footballing history?
- e) What is the ambition of every football players?

#### **Quadro 01: Texto e atividades sobre a história das Copas do Mundo**

**Aula (2):** O professor deve pedir aos alunos que respondam as questões. Com a ajuda do dicionário, os alunos poderão verificar o significado das palavras desconhecidas. A correção deve ser feita oralmente pelo professor com o auxílio dos alunos. O professor deve frisar os pontos importantes.

**Aula (3):** Na sala de tecnologia, pedir aos alunos que pesquisem os nomes dos países campeões das copas em inglês, os nomes dos países sedes e os anos em que ocorreram. O professor deve dispor de alguns sites em que os alunos poderão encontrar as informações para que não percam muito tempo. Então, o professor deve pedir que construam uma tabela, conforme o exemplificado abaixo, contendo as informações até o ano da última Copa do Mundo:

Exemplo:

YEAR	HOST NATION	WINNERS
1930	Uruguay	Uruguay
1934	Italy	Italy

**Quadro 02: Exemplo de tabela com informações das Copas do Mundo**

**Aula (4):** Com a ajuda do quadro que os próprios alunos fizeram, deverão trabalhar a gramática de forma significativa, usando os comparativos de igualdade, inferioridade ou superlativo no quadro negro, de forma oral, tendo em vista que esse é o foco dessa proposta.

Exemplo:

- *Brazil is the greatest winner.*
- *Italy won more than Argentina.*

**Aula (5):** Comentar sobre a copa de 2010 usando uma tabela dos jogos da Copa de 2010. O professor pode pedir aos alunos que tragam suas tabelas, ou, se não tiverem, deverão procurar na internet e, então, dispor algumas cópias para a turma. Tendo isso em mente, o professor promoverá a habilidade oral com os alunos, realizando as seguintes perguntas:

- When did begin the World Cup in South Africa?
- When did finish it?
- What country did finish in last place?
- What country was de champion?
- What countries did Brazil play with?
- What were the results of Brazil games?
- What place did Brazil get in the competition?
- In your opinion, which country did play better?
- In your opinion, which country did play worse?

**Aula (6):** Abordar a próxima copa de 2014 no Brasil.

O professor deve iniciar a discussão, valorizando o conhecimento anterior, de mundo, prévio dos alunos, perguntando a eles se o Brasil já foi país-sede de uma Copa do Mundo, em que ano, quem foi o campeão, quais cidades foram sede, etc. Através das perguntas postas no quadro-negro, o professor deve pedir aos alunos que construam um pequeno texto em inglês sobre a próxima Copa do Mundo a ser realizada no Brasil. O professor, claro, monitorará a produção escrita dos alunos. Após essa produção escrita, o professor pode disponibilizá-la em um mural na sala, onde poderá afixar todos os textos dos alunos.

- What country will host the World Cup of 2014?
- How many times Brazil have been hosted the World Cup?
- When was the first time that Brazil hosted the World Cup?
- Which states of Brazil will receive the games?
- In your opinion, which country will be the winner?

Como já mencionamos, estas propostas de atividades são de interesse do aluno. Além disso, todas as habilidades foram trabalhadas. A leitura (reading) através da leitura do texto proposto pelo professor, a escrita (writing) por meio das respostas dos questionários e pela construção dos textos dos alunos, a compreensão auditiva (listening) através da fala oral do professor ou quando ele lia ou dava instruções em inglês aos alunos, e a oralidade (speaking) foi trabalhada pelo professor a todo o momento. Defendemos que todas as atividades devem ser trabalhadas de maneira coletiva e o professor deve organizar os alunos em grupos ou em duplas.

Além disso, como verificamos no questionário, os alunos disseram que gostariam de ter mais aulas na sala de tecnologia. Dessa forma, propomos a 3ª aula nesta sala, pois acreditamos que a tecnologia pode ser uma grande ferramenta para o professor. Aliás, a escola pesquisada dá condições para que isso ocorra, uma vez que possui uma sala de tecnologia bem equipada. Entretanto, frisamos que não basta à escola possuir um ótimo laboratório de informática, se o professor deve possuir uma formação tecnológica que não permita a ele transformar o velho em novo.

Para finalizar, na última aula, o professor pode lembrar aos alunos sobre o que aprenderam nessas aulas, realizando um breve debate, em inglês, a respeito da importância da Copa do Mundo de 2014 para a sociedade brasileira, em especial, aquela que vive nas cidades-sede.

### **3.3 Atividade 2: Weather in Brazil and in Mato Grosso do Sul State**

Optamos por escolher esse tema para nossa próxima atividade por se tratar de um assunto atual e de interesse de todos, tendo em vista que às condições climáticas instáveis têm resultado em desastres naturais. Em alguns lugares, há secas, em outros, inundações, calor excessivo e, assim por diante. Enfim, esse assunto está sempre na mídia, noticiários. Apesar desse tema não parecer muito interessante para adolescentes, o professor pode torná-lo, porque o tempo seco, a baixa umidade do ar, ou as chuvas excessivas, de forma direta ou indireta afeta esses alunos no dia a dia. Por isso, dependerá do modo como o professor irá

abordá-lo e trabalhá-lo em sala de aula, chamando a atenção deles para esse fato. Vamos verificar como isso é possível através dessa proposta.

<b>Título</b>	Weather in Brazil
<b>Nível</b>	9º ano
<b>Objetivos gerais</b>	Trabalhar com temperatura climática, fenômenos naturais e o clima do Brasil e do Estado de Mato Grosso do Sul,
<b>Configuração da classe</b>	Grupo
<b>Material</b>	Da internet, jornais ou revistas, livros de geografia
<b>Período</b>	4 (quatro) aulas
<b>Foco da língua</b>	Audição, e de forma coadjuvante, porém, não menos importante, a leitura, a escrita e a fala.
<b>Foco gramatical da língua estudado</b>	Vocabulário, comparativo de superioridade e inferioridade, adjetivos e regiões.

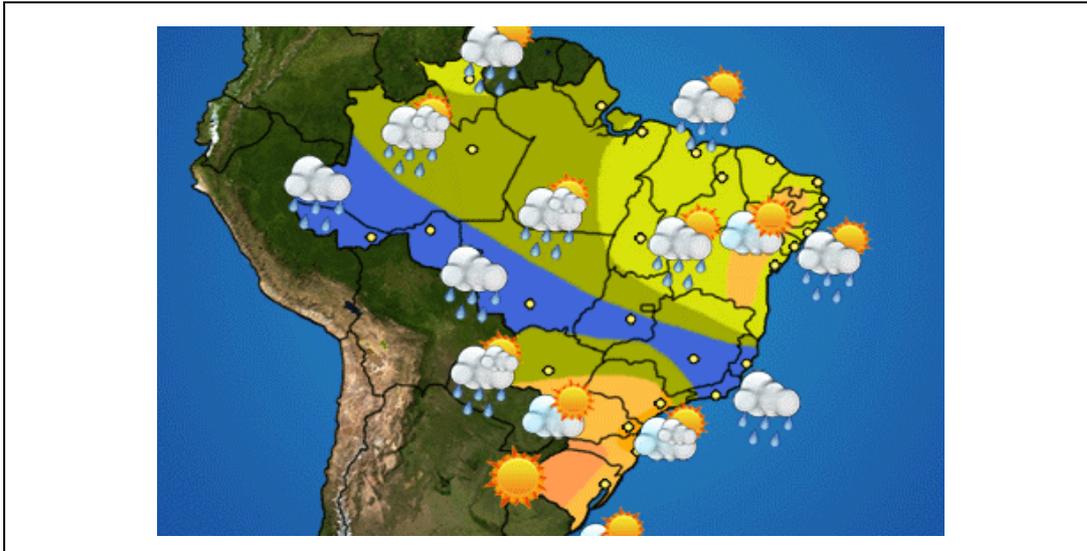
### **Procedimentos:**

**Aula (1):** O professor precisará buscar um mapa climático do Brasil colorido ou em preto e branco e distribuí-los aos alunos. Caso, não tenha recursos para isso, pode tirar uma transparência colorida e usar um retroprojeter. Em seguida, deve lançar a pergunta “What was the weather like yesterday?” e peça aos alunos o seu significado. O professor pode ajudá-los fornecendo a palavra “climate” como sinônimo de “weather”. O professor deve explicar, em inglês, o objetivo da atividade: descrever os climas nas diferentes regiões do Brasil e comparar as suas temperaturas. Assim, ele pode introduzir os diferentes tipos de climas que serão estudados como *cold, hot, blizzard, hail, frost, flood, rainy*, negociando seus significados através de atividades lúdicas. Como o foco dessa atividade será a audição, o professor dará à previsão do tempo em inglês, a partir de um texto extraído da internet, para que os alunos marquem no mapa a temperatura e o clima das cidades ou estados que ouvirem do professor.

Exemplo <sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Figura disponível no site [http://ibopetvaudiencia.blogspot.com/2010\\_03\\_31\\_archive.html](http://ibopetvaudiencia.blogspot.com/2010_03_31_archive.html), visitado em 28/09/2010.



**Quadro 03: Mapa climático do Brasil**

Forecast weather:

Yesterday, the weather of North-East region was hot, with temperature about 33 C°. In some places of North too, the weather was partly cloudy and rained in the afternoon. In South-East was mostly cloudy with rainy and cold weather, the temperature was about 16 C°. In Middle-East the climate was partly cloudy too. The thermometers marked 30 C°.

**Quadro 04: Texto sobre o tempo no Brasil**

**Aula (2):** Nesta aula, o professor fará perguntas relacionadas ao mesmo mapa. Os alunos responderão as perguntas observando as cores, os desenhos e as marcações de temperaturas que fizeram. O professor pode aproveitar as atividades em que aparecem os comparativos de superioridade e inferioridade para dar outros exemplos, como, *taller, higher, smaller*. A correção deverá ser feita oralmente. Vale a pena ressaltarmos que esses tópicos abordados foram focados na unidade anterior.

Exemplo:

- a) *What was the weather like in São Paulo?*
- b) *In which city was raining?*
- c) *In which city region was a sunny day?*
- d) *What was the temperature in Middle-East?*
- e) *What was the weather like in Mato Grosso do Sul?*
- f) *In which state was colder?*
- g) *In which state was hotter?*

**Quadro 05: Atividades sobre o tempo no Brasil**

**Aula (3):** Agora, com um mapa do Estado do Mato Grosso do Sul, a atividade será de audição com respostas de múltipla escolha. Na mesma folha em que está o mapa do referido estado, o professor deve colocar opções de respostas de múltipla escolha. Então, o professor explanará

frases, pequenos diálogos ou previsão do tempo para que os alunos escolham as respostas corretas.

Exemplo<sup>4</sup>:



1 – The map shows that the weather in Jardim was hotter than Guia Lopes da Laguna. (fala do professor)

- a) Guia Lopes da Laguna was hotter than Jardim.
- b) The hottest city was Guia Lopes da Laguna.
- c) The hottest city was Jardim

2 – The forecast for today in Bonito is rainy with thunderstorm. Stay at home today or take a raincoat and an umbrella. (fala do professor)

- a) Today in Bonito is sunny and very hot.
- b) The day in Bonito is Just cloudy without rain.
- c) In Bonito is rainy and thunderstorm day.

3 – A: OH, it's so cold today. Isn't it?

B: Yes, it is. Today is colder than yesterday.

- a) Today is the coldest day.
- b) Yesterday was colder than today
- c) Today is not so cold.

#### Quadro 06: Mapa e atividades sobre o tempo em Mato Grosso do Sul

<sup>4</sup> Figura disponível no site <http://jornaldotempo.uol.com.br/previsaodotempo.html/brasil/CampoGrande-MS/>, visitado em 28/09/2010

**Aula (4)** Com o mesmo mapa trabalhado na atividade 3, o professor pedirá aos alunos que façam a previsão do tempo em inglês baseado no que eles vêem no mapa. O professor deve lembrar os alunos que eles podem usar tudo o que aprenderam até agora no decorrer das aulas como: temperaturas, fenômenos naturais, climas, comparativo de superioridade e inferioridade, e adjetivos. Os alunos poderão encenar suas previsões do tempo. Inclusive, podem elaborar uma atividade oral, em que cada grupo pode eleger um moço ou uma moça do tempo, em que devem falar do tempo na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul, assim como acontece no noticiário de televisão. Isso oportunizará um momento de descontração e ainda estarão praticando a oralidade.

Acreditamos que com essas propostas, qualquer atividade pode se tornar atraente se trabalhada de uma maneira original, diferenciada do que os alunos estão acostumados a estudar nas aulas de inglês, por exemplo, ao trabalhar com os comparativos de superioridade e inferioridade, como nas atividades 2 e 3, usando exemplos que são reais para os alunos os quais eles vêem no seu dia-a-dia, é mais válido do que usar frases isoladas, repetitivas e fora de contexto como em “Paul is taller than John”.

Além disso, novamente frisamos que todas as habilidades estão inseridas e interligadas umas às outras nas atividades propostas, principalmente, a audição que parece ser o “terror” dos professores e foi trabalhado facilmente nas atividades 1, 2, 3. Já na proposta 4, a oralidade, desejo dos alunos, foi proporcionada.

Ainda, nestas atividades levamos em conta as sugestões de Brown & Yule (1991) citado por Lucas (1996, p. 111), em que os autores aclaram que o professor pode usar várias formas de “suporte externo” que podem facilitar ou contornar as dificuldades com a habilidade de audição, como o *ambiente visual*, ou seja, o uso de desenhos, gravuras, mapas e assim por diante. Portanto, para esta atividade, o professor poderia ainda, além dos mapas, usar gravuras coloridas para representar os vários climas e fenômenos naturais. Em suma, dependerá muito também da criatividade do professor.

### **3.4 Atividade 3: Writing a letter**

Como já dissemos ao longo desse estudo, as propostas de atividades são escolhidas, a fim de atingir aos critérios que norteiam os aspectos teóricos abordados nesse trabalho. Assim, vimos que para promover a habilidade da escrita aos alunos é necessário mais do que apenas expô-los a manipulação ou construção de frases isoladas e sem sentido algum, com a única e exclusiva missão de ensinar itens gramaticais. Harmer (1998), citado por Silva e Jorge (2005: p. 150), defende que a escrita deve possibilitar ao aluno a interação em inglês ou a capacitá-lo a fazer suas próprias produções textuais, como, escrever uma carta, narrativas,

relatórios ou e-mails, bilhetes, tendo em vista que são atividades textuais que fazem ou deveriam fazer parte do dia a dia do aluno. Dessa forma, pensando nesses aspectos, desenvolvemos atividades que promoverão oportunidades para os alunos produzirem textos, por meio de cartas.<sup>5</sup> Além disso, essa proposta promoverá a interação com os colegas, cuja finalidade é que as cartas escritas em inglês sejam trocadas entre alunos de salas diferentes, ou seja, os alunos do 9º “A” escreverão cartas para os alunos do 9º “B”, que, por sua vez, as responderão e, assim sucessivamente.

<b>Título</b>	Writing a Letter
<b>Nível</b>	9º ano
<b>Objetivos gerais</b>	Trabalhar com a produção textual em inglês. Aprender a organizar idéias na língua, possibilitar que escrevam um texto coeso e coerente, ampliar a capacidade de argumentar por escrito.
<b>Configuração da classe</b>	Coletiva
<b>Material</b>	Papéis, envelopes, exemplos de textos gênero carta em inglês.
<b>Período</b>	4 (quatro) aulas
<b>Foco da língua</b>	Escrita; e de forma coadjuvante, porém, não menos importante, a leitura, a fala e a audição.
<b>Foco gramatical abordado/estudado</b>	Tempo verbal passado, relembrar o presente

**Aula (1):** Nessa aula, o professor deve dar a introdução das atividades que se seguirão, apresentando a idéia de correspondências de cartas entre as duas turmas. Ela ocorrerá da seguinte forma: o professor deve mostrar um modelo de carta informal em Língua Inglesa comparando com a Língua Portuguesa, a língua materna dos alunos com o propósito de examinar com os alunos a sua estrutura, qual seja, o endereçamento, a abertura e o fechamento. Se o professor tiver recursos, uma cópia da carta pode ser entregue a cada aluno. Se não, ele pode mostrar via retroprojctor. Posteriormente, o professor deve chamar a atenção dos alunos quanto ao conteúdo de uma carta de apresentação, asseverando aos alunos que a carta pode conter assuntos diversos como: algumas informações pessoais, família, escola,

---

<sup>5</sup> Essa idéia surgiu, na realidade, no ano de 2008, na disciplina de Estágio Curricular de Literatura e Língua Portuguesa, quando desenvolvemos um projeto semelhante, com correspondências de cartas entre alunos das cidades de Bela Vista-MS e Guia Lopes da Laguna-MS, porém a atividade era em Língua Portuguesa.

hobbies, coisas que fizeram nas férias passadas e coisas que pretendem fazer, entre outros (SILVA; JORGE, 2005: P. 157). Em seguida, o professor deve sortear para sala quem iniciará a atividade, suponhamos que a turma “A” inicie a atividade, escrevendo para a turma “B”. Se o número de alunos não for o suficiente em termos de que cada aluno se corresponda com um da outra turma, o professor poderá fazer um arranjo de duplas e ele mesmo pode participar da atividade escrevendo uma carta para um aluno.

Exemplo<sup>6</sup>:

<p>The Grange 13 Florist's Street London SW21 1PF 21st July</p>
<p>Dear _____,</p> <p>My name is Stacey Levy. I'm 17 and, of course, I'm single. I'm originally from Sydney but I live in London now. I'm a high school student.</p> <p>I have a small family. We're only five. My mother is a secretary and works all day at London General Hospital. Her name is Chloe. My father is a bank worker, but He is unemployed. His name is Rupert. I have two sisters. Their names are Gwen and Cordelia. Gwen's 21 and Cordelia's 25. She's married and, guess what, I have two nephews. They are twins. They're only nine months old.</p> <p>I have a she-cat called meliska. It is good company! Do you have any pets?</p> <p>I'm writing to you because I want to make friends in Brazil. Please tell me about you and your family.</p> <p>Love, Stacey.</p>

#### Quadro 07: Texto gênero carta

**Aulas (2) e (3):** Antes de os alunos começarem a escrever suas cartas, o professor deve incentivá-los a montar uma lista das idéias daquilo que pretendem colocar na carta, visto que “a produção de um texto envolve planejamento prévio do que será dito e da forma como será dito” (SILVA; JORGE, 2005: p. 152). Neste momento o professor pode apresentar aos alunos alguns vocabulários que eles utilizarão para escrever as cartas. Como a pretensão é introduzir o tempo verbal passado, o professor deve incentivá-los a contar o que fizeram no último fim de semana ou nas férias anteriores, apresentando exemplos de verbos regulares e irregulares no passado como *traveled, visited, went, ate, knew* e outros. Após essas explicações, deve-se dar início a produção dos textos. Enquanto os alunos escrevem, o professor deve monitorar e orientar a todos em todo momento. As cartas devem ser envelopadas e endereçadas e entregues ao professor. Essa atividade deve ser feita em duas aulas, tendo em vista que as explicações e o processo de escrita devem ser feitas com tempo e calma, pois como menciona Silva e Jorge (2005: p. 153) as atividades de produção textual devem ser desenvolvidas no

<sup>6</sup> Exemplo de carta encontrado em SILVA; JORGE, 2005, p. 154.

tempo adequado ao processo da escrita, portanto os alunos não devem ser apressados durante a atividade.

Enquanto isso, a atividade (1) deve ser realizada na outra turma. A atividade (2) acontecerá de maneira diferente para a segunda turma, pois estes começarão trabalhando a habilidade de leitura (*reading*), lendo as cartas que receberam dos colegas da outra turma. Então, após as leituras e comentários das cartas recebidas, o professor aplicará a atividade (2) para essa turma, a fim de que possam começar a produção das respostas às cartas.

**Aula (4):** Nesta aula, a primeira turma receberá as respostas das suas cartas. Cada aluno deverá realizar a leitura individual da mesma. Os alunos poderão dispor-se em círculo. Posteriormente a leitura silenciosa das cartas, o professor poderá introduzir a habilidade de fala, solicitando a cada aluno que fale de seu novo colega de carta. Após a leitura e a fala dos alunos referentes às correspondências, o professor poderá recolher os textos, a fim de avaliar em que aspectos os alunos precisam melhorar, a fim de nortear suas futuras aulas.

Se for conveniente a realidade dos alunos, o professor pode mudar o gênero textual estudado, substituindo por outro ou outros, por exemplo, como escrever um e-mail ou uma carta de reclamação ou solicitação da quadra de esportes para o diretor da escola. O importante dessa atividade de escrita se refere ao fato de que o professor negocie com os alunos, a razão, o motivo para escrever algo a um leitor específico e real. No caso da proposta apresentada, o aluno foi incentivado a escrever com o objetivo de ter um *pen friend*, com o intuito de corresponder com ele através de cartas em inglês. Além disso, ao realizar essa atividade, o aluno não está escrevendo para o professor a fim de obter uma determinada nota, porém para um leitor específico: um novo amigo.

Um ponto que gostaríamos de destacar nessa proposta é a forma como a gramática, mais especificamente, o tempo passado foi trabalhado. Em vez de pedir aos alunos que passem uma lista de frases isoladas para o passado e vice-versa, levamos em conta que eles se cansam de “*frases com verbos para passar de uma forma a outra*” (A35), e propusemos que escrevessem algo sobre eles mesmos referente ao que fizeram no fim de semana ou nas férias. Dessa maneira, a atividade se torna mais real para ele, fazendo parte da sua realidade. Frisamos também que todas as habilidades da língua estão presentes nessa atividade de forma coadjuvante, além daquela que foi focalizada com maior ênfase. A habilidade de leitura (*reading*) foi realizada com a leitura das cartas que os alunos do 9º B receberam do 9º A e vice-versa. A habilidade de ouvir (*listening*) está relacionada à prática sempre do professor, bem como de alguns alunos. A habilidade de falar (*speaking*) ocorreu quando o professor solicitou aos alunos que falassem sobre o que os novos amigos escreveram nas cartas. Por

fim, a habilidade de escrita (writing) se concretizou graças às propostas de escreverem cartas para colegas de outra turma, com o intuito de promover interação escrita em inglês com vistas a proporcionar situações reais de comunicação. Se for possível e desejável, o professor poderá inserir seus alunos em um *Pen friend Club*, para que possam manter contato com falantes nativos da Língua Inglesa.

### 3.5 Atividade 4: Directions in my city

Nessa proposta, pretendemos demonstrar que a leitura pode ser trabalhada de diversas maneiras em sala de aula de Língua Inglesa. Talvez seja a habilidade mais rica em materiais, que podem ser encontrados, por exemplo, na internet. Por isso, o professor tem uma ampla possibilidade de escolhas de textos diversificados se o professor possui uma boa formação. Dessa forma, não terá como os alunos se cansarem, desmotivarem da aula de leitura, como acontece quando o professor apenas trabalha com os textos artificiais do livro didático. É necessário, portanto, buscar textos interessantes e relevantes para os alunos, como nessa nossa proposta.

<b>Título</b>	Directions in my city
<b>Nível</b>	9º ano
<b>Objetivos gerais</b>	Aprimorar a captação de idéias e estimular a construção de significados do texto através da leitura.
<b>Configuração da classe</b>	Pares, trios ou grupos
<b>Material</b>	Textos em inglês extraídos da internet, jornais ou revistas
<b>Período</b>	3 (três) aulas
<b>Foco da língua</b>	Leitura, e de forma coadjuvante, porém, não menos importante, as habilidades de escrita, fala e audição.
<b>Foco gramatical da língua estudado</b>	Vocabulário de lugares, tais como restaurante, banco, bar, rodoviária, assim como as preposições, como <i>next to</i> , <i>opposite</i> , <i>on the right</i> , entre outros.

#### Procedimentos:

**Aula (1):** O objetivo da atividade é fazer com que os alunos desenhem a partir da leitura de um texto, cuja finalidade é seguirem as instruções de localizações de lugares da cidade de Guia Lopes da Laguna-MS. O próprio professor pode construir esse texto com alguns lugares e ruas da cidade, que são conhecidos pelos alunos, como o exemplo abaixo. O professor deve passar o texto no quadro-negro para os alunos e, então, dar as instruções em inglês. Pedir aos

alunos que façam a primeira leitura dele para terem uma visão geral, tentando entender do que se trata, identificando e destacando as palavras cognatas e aquelas que já são do conhecimento deles. Na segunda leitura, os alunos deverão tomar nota das informações necessárias para confecção do desenho, no sentido de lerem e desenharem, seguindo as instruções dadas através da leitura. Na terceira leitura, por contextualização, através das informações que já possuem, os alunos devem tentar descobrir aquilo que ainda não entenderam do texto. O professor deve ajudar os alunos a chegarem ao significado do vocabulário desconhecido através de gestos, acompanhados de explicações ou poderá disponibilizar dicionários para a turma e pedir que busquem nele os significados desconhecidos, principalmente, as preposições *between, next to, right side, on the corner*. Em seguida, o professor deve apagar o texto do quadro, para que os alunos façam seus desenhos somente com as informações que conseguiram captar. Oralmente, o professor pedirá que cada um diga, em inglês, o que entendeu sobre o texto e que mostre seu desenho para a turma. Através dos desenhos, o professor notará as diferenças de compreensões do texto, e então, poderá fazer a correção oralmente. Já os significados que os alunos não compreenderam poderão ser esclarecidos pelo professor.

Exemplo de texto:

Let's walk down in Guia Lopes da Laguna. First we come to a supermarket on the right side. Next to the supermarket there is a shop. Opposite the shop, on the left side of the street, there is a Church. Next to the Church, there is a square. The square is between the restaurant and a pharmacy. In front of the pharmacy there is a library and a bank. Next to the bank there is a gas station, which is on the corner.

**Quadro 08: Texto com instruções de localizações de lugares de Guia Lopes da Laguna-MS**

**Aula (2):** O objetivo dessa aula é fazer com que os alunos construam um texto semelhante ao da aula anterior, usando lugares da cidade onde moram e que são conhecidos por eles. Em outras palavras, o professor deve pedir que cada aluno escolha, em segredo, uma rua ou avenida da cidade de Guia Lopes da Laguna, a fim de que construam um texto, descrevendo o local escolhido por eles, seguindo o exemplo que foi estudado na aula passada. Após o término dos textos, o professor solicitará aos alunos que se reúnam em pares ou trios no sentido de haver uma troca dos textos entre os alunos. Assim, em pares ou trios, cada aluno lerá as descrições do texto e tentará adivinhar o local de referência descrito pelo colega, utilizando as preposições estudadas. Finalizada essa atividade, cada aluno, representante de

cada par ou trio, irá à frente e falará normalmente, uma das localidades, a fim de que a classe descubra. Ao término da atividade, o professor poderá recolher o texto para a sua avaliação.

**Aula (3):** A idéia dessa aula gira em torno de uma produção individual dos alunos, em que descreverão a localização dos principais estabelecimentos comerciais, educacionais de Guia Lopes da Laguna, bem como da cidade vizinha de Jardim, caso preferirem. Essa atividade, por sua vez, será realizada em sala com o auxílio do professor.

O que pretendemos demonstrar com esta 4ª proposta é que o professor deve escolher textos que estimulem o interesse dos alunos pela leitura. Por exemplo, escolhemos um texto que fala da cidade em que os alunos moram, no sentido de tornar o ensino mais próximo possível da realidade deles, pois se trata de algo que eles já conhecem. Além disso, todas as habilidades foram tratadas explícita ou implicitamente, assim como aconteceu em todas as atividades propostas anteriormente.

Outro ponto importante que procuramos demonstrar no planejamento dessas atividades foi o foco implícito da gramática que foi trabalhada sempre de maneira contextualizada e interligada com as demais habilidades, ou seja, em nenhum momento a gramática foi o centro das aulas, porém estava presente em todas as atividades propostas, contudo de maneira implícita. Isso não nega que a gramática deva ser relegada a um segundo plano nas aulas de Língua Inglesa, a partir da proposição de aulas comunicativas e significativas, porém deve ser tratada de uma forma em que os alunos não se cansem ou enjoem de estudar somente a gramática de forma isolada e explícita sem qualquer relação com a realidade deles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem, hoje, muitas dificuldades e obstáculos inerentes ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Como exemplo, podemos citar escolas com salas repletas de alunos, pouca carga horária de aulas de língua inglesa por semana, poucos recursos tanto da escola quanto dos alunos, e ainda professores mal preparados e ocupados demais com um grande número de salas, onde, muitas vezes, lecionam em duas ou mais escolas, ministrando aulas em todos os períodos, que acabam não tendo tempo para preparação de aulas e nem tempo para participarem de cursos de atualização, especialização em Língua Inglesa, a fim de refletirem e, com isso, criarem condições de dar aulas significativas e comunicativas.

Observamos, ainda, no decorrer do curso de Letras/Inglês, que o ensino de inglês com o foco exclusivo e excessivo na gramática não tem dado bons resultados, tendo em vista que aprender regras gramaticais não capacita o aluno a usar a língua de maneira prática para se expressar significativamente em situações de comunicação real. O próprio estágio que realizamos em escola pública, durante o curso, nos mostrou essa realidade, que os alunos não estão aprendendo o inglês para seu uso social. Eles são, em sua maioria, completamente inaptos a construir qualquer frase para fins de comunicação.

Assim, pensando nessas dificuldades e obstáculos, decidimos propor aulas e atividades significativas e comunicativas de Língua Inglesa. Com este trabalho, portanto, visamos mostrar que, mesmo com poucos recursos de materiais didáticos e recursos tecnológicos no ensino público, é possível o professor de Língua Inglesa preparar aulas significativas e comunicativas para seus alunos. Então, visamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Como um professor de língua inglesa bem formado lingüístico-comunicativo e teoricamente pode elaborar atividades significativas e comunicativas a partir de questões reais?”

Como abordamos no decorrer deste estudo, para preparar aulas de reais valores para os estudantes, o professor precisa lembrar-se de alguns aspectos importantes que deve levar em conta no planejamento de suas aulas, por exemplo, vimos que o professor necessita analisar seu método de ensino e investigar se esse método está proporcionando aprendizado consciente ou somente transmissão de conhecimento através de métodos de ensino ultrapassados que visam somente à forma estrutural do idioma. Além disso, o professor precisa analisar a sua própria abordagem de ensinar, no sentido de estar em harmonia com a abordagem de aprender do aluno, pois o desencontro de abordagens pode causar problemas, resistências e dificuldades no ensino/aprendizagem da língua-alvo, como os questionários aplicados aos

alunos evidenciaram. O professor deve também verificar se está proporcionando um ensino completo do idioma, que inclua todas as habilidades de maneira que estejam interligadas umas as outras, juntamente com o ensino da gramática que não deve ser focada isoladamente, e ainda analisar se o ensino está proporcionando o uso prático da língua inglesa, ou seja, se capacita os alunos para a comunicação e interação em situações reais, através de exercícios que demonstrem exemplos de uso vivo e verdadeiro do idioma.

Se o professor fizer essa auto-análise e auto-crítica com relação ao seu próprio ensino e analisar o seu aluno, a fim de verificar as suas reais necessidades e interesses, ele poderá, então, trabalhar para corrigir ou se ajustar com o intuito de preparar aulas significativas e comunicativas que correspondam a essas necessidades.

No entanto, ele precisa estar a par do que está incluído num ensino comunicativo para ser capaz de se ajustar a ele. Como a clara Cardoso (2003: p. 10)<sup>7</sup>:

Communicative methods are characterized by a greater emphasis on production rather than on forms of a grammatical system. The teacher develops material and procedures that stimulate the student to think and interact in the target language, opening space so in order that he conscientiously learns and systemizes selected aspects of the new language.

E foi isso que apresentamos neste trabalho, materiais adaptados e elaborados especialmente para o universo dos alunos de Guia Lopes da Laguna, para que o ensino estivesse em harmonia com a sua realidade, a fim de que o uso da Língua Inglesa se torne mais significativo para eles, a partir da construção de procedimentos que ultrapassem a manipulação de frases isoladas e traduções de texto para procedimentos que estimulam o interesse pela aula e pela aprendizagem. Assim, desenvolvemos aulas comunicativas e significativas, visando sempre o ensino/aprendizagem consciente das quatro habilidades da língua inglesa, demonstrando que é possível o professor da rede pública produzir materiais “alcançáveis”, ou seja, de fácil acesso, tais como da internet, de jornais e revistas, dentre outros. Embora, temos consciência que isso exige deles: esforço, dedicação e, principalmente, uma proficiência desejável aliado a um conhecimento teórico sobre questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no sentido de que possam explicar porque ministram suas aulas dessa ou daquela forma. Em resumo, ao se dispor a cursar a graduação em Letras, habilitação Língua Inglesa, o professor está assumindo a

---

<sup>7</sup> Traduzido por mim: Métodos comunicativos são caracterizados por uma maior ênfase na produção do que nas formas do sistema gramatical. O professor desenvolve material e procedimentos que estimulam o estudante a pensar e a interagir na língua-alvo abrindo espaço para que ele conscientemente aprenda e sistematize aspectos selecionados da nova língua.

responsabilidade de formar novos cidadãos, mais críticos e reflexivos sobre a sua própria cultura, assim como a do outro, por meio da produção de materiais didáticos reais, significativos e comunicativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P & EL DASH, L. G. *Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira*. Revista Horizonte de Linguística Aplicada, LET/UnB, vol. 01. Nº. 01 (p. 19-37), Brasília, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANCO, S. M. *A formação de especialistas na Universidade*. Artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo, São Paulo - SP, Espaço Aberto, p. A2, em 02 de abril de 2002.

BUSTAMANTE, I. G. A produção escrita em inglês como língua estrangeira através do ensino de gêneros discursivos: A análise de uma lição. PUC-Rio, 2007.

CARDOSO, R. C. T. *The communicative approach of foreign language teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom – a booklet for teacher development*. Campinas, SP: Pontes – Artelingua, 2003.

FREITAS, H.; OLIVEIRA. M.; SACCOL. A.Z. e MOSCAROLA. J. *O método de pesquisa survey*. São Paulo/SP: Revista de Administração da USP, RAUSP, v. 35, nr. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112

History of the World Cup: History of the FIFA World Cup, disponível no site [http://national.soccerhall.org/history/World\\_Cup\\_History.htm](http://national.soccerhall.org/history/World_Cup_History.htm), acesso em 22/09/2010.

LIMA, M. C. T. *Teaching in a cleaver way: tarefas comunicativas para professores de língua inglesa do 1º grau / Maria Cecília Truffi Lima [e] Rosely Perez Xavier*. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

LUCAS, R. *Quem tem medo de listening comprehension?*. In. PAIVA. V. L. M. O. e. (org). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, Pontes. 1996.

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

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge University press, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. *As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês*. UFMG/CNPq. 2007.

\_\_\_\_\_. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia / Vera Lucia de Menezes Oliveira e Paiva, organizadora*. – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PAIVA. V. L. M. O.; FIGUEIREDO. F. J. Q. *O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa*. In. PAIVA. V. L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com*

*foco na autonomia / Vera Lucia de Menezes Oliveira e Paiva, organizadora. – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.*

SAMPIERI, R. H. et al. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 1991.

SILVA. I. M.; JORGE. M. L. S. *Alguns princípios no ensino da escrita*. In: PAIVA. V. L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia / Vera Lucia de Menezes Oliveira e Paiva, organizadora. – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.*

UPHOFF. D. *A história dos métodos do ensino de inglês no Brasil*. In: BOLOGNINI, C. Z (org.). *Discurso e ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

VALÉRIO. K. M. *Ensinando a falar inglês*. In PAIVA. V. L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia / Vera Lucia de Menezes Oliveira e Paiva, organizadora. – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.*

<[http://ibopetvaudiencia.blogspot.com/2010\\_03\\_31\\_archive.html](http://ibopetvaudiencia.blogspot.com/2010_03_31_archive.html)>, acesso em 28/09/2010.

<<http://jornaldotempo.uol.com.br/previsaodotempo.html/brasil/CampoGrande-MS/>>, acesso em 28/09/2010

## **ANEXOS**