

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

KARILA LOURENÇO

**A (DES)-VELAÇÃO DA ABORDAGEM DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA
INGLESA DE UMA PROFESSORA**

JARDIM – MS

2013

KARILA LOURENÇO

**A (DES)-VELAÇÃO DA ABORDAGEM DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA
INGLESA DE UMA PROFESSORA**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras Habilitação Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luís Otávio Batista

JARDIM – MS

2013

KARILA LOURENÇO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**A (DES)-VELAÇÃO DA ABORDAGEM DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA
INGLESA DE UMA PROFESSORA**

APROVADO EM: _____ / _____ / _____

Orientador: Prof. Dr. Luís Otávio Batista
UEMS

Prof.^a Dr.^a Susylene Dias de Araujo
UEMS

Prof. Hudson Lolli Ghetti
UEMS

Lourenço, Karila

A Des-(velação) da abordagem de ensinar e aprender
Língua Inglesa de uma professora / Karila Lourenço.
Jardim: UEMS, 2013. 49 p.; 30 cm.

Bibliografia

Monografia de Graduação – Curso de Letras
Habilitação Português-Inglês – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul.

1. Língua Inglesa
2. Abordagens
3. Ensino-Aprendizagem

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para publicação e reprodução de cópia(s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) somente para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria do trabalho.

Karila Lourenço

Jardim / MS, 31 de outubro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu quero agradecer a Deus por mais essa vitória em minha vida;

Aos meus pais Creuza e Laércio pelo apoio, carinho e amor dedicados a mim de maneira incondicional;

À Sonia e a minha irmã Patrícia que sempre me apoiaram em todos os momentos, pelas belas palavras, pelo carinho, amor e atenção a mim dedicados.

Aos meus demais familiares que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse sonho;

Ao meu professor orientador Professor Dr. Luís Otávio Batista, por ter aceitado a me orientar, pela sua dedicação, paciência e compreensão;

Aos demais professores da universidade, mas em especial a Professora Dr^a. Susylene Dias de Araujo por sua compreensão e apoio no desenvolvimento de atividades extraclasse.

RESUMO

LOURENÇO, Karila. **A des- (velação) da abordagem de ensinar e aprender língua inglesa de uma professora.** 2013. p. 49. TCC (Graduação) - Curso de Letras hab. Port. Ingl. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim, 2013.

Almeida Filho (1993) defende a importância e a concretização do ensino comunicativo durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com o autor, é preciso ensinar a língua inglesa de maneira prática, em que o professor crie situações que o aluno possa utilizar a língua como instrumento de comunicação, no sentido de que o aluno interaja com os demais alunos, bem como com o professor, a fim de desenvolver a competência comunicativa no aluno, para fins de socialização. Partindo dessa premissa, esse trabalho tem por objetivo des-(velar) a abordagem de ensinar e aprender inglês de Ana, nome fictício da professora convidada para ser participante dessa pesquisa, nos ensinos fundamental e médio, da rede particular de ensino, em duas cidades situadas na região sudoeste de um estado da região Centro-Oeste do Brasil. Além do mais, caracterizamos essa pesquisa de etnográfica e, por conta disso, usamos como instrumentos de pesquisa, a entrevista, a narrativa e o diário de bordo da professora. Os resultados do estudo demonstraram que a abordagem de ensinar de Ana está enraizada na abordagem tradicional. Assim, em termos de discurso, ela afirma que sua abordagem de ensinar é comunicativa, porém na prática, possui uma visão de linguagem fundamentada na gramática.

Palavras-chave: Abordagens. Formação de professor. Língua Inglesa. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

LOURENÇO, Karila. **The un-(veiling) of the approach of teaching and learning English from a teacher**. 2013. p. 49. TCC (Graduation) – Course Languages hab. Port. England. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim, 2013.

Almeida Filho (1993) defends the importance and implementation of teaching communicative during the process of teaching and learning languages. According to the author, it is necessary to teach the English language in a practical way in which the teacher creates situations that the student can use the language as a communication tool, in the sense that the student interacts with other students, as well as with the teacher in order to develop communicative competence in the student, with sights to the socialization. Based upon this premise, this work aims to un(fold) the approach of teaching and learning English of Ana, a fictitious name of the guest teacher to be a participant in this research. The data were collected in elementary and high school of two private schools in two towns located in the southwest region of a state situated in the Center-west region of Brazil. Moreover, we characterize this research as ethnographic because we use as research tools: the interview, the narrative and the diary of the teacher. The results showed that the approach of learning and teaching of Ana is rooted in the traditional approach so as to her approach of learning English was based on structure of the language. Thus, in terms of discourse, she states that her approach is communicative, however in the practice; she owns a language conception based on the grammar.

Keywords: Approaches. Teacher Education. English Language. Teaching and Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – AS ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	10
1.1. As duas grandes abordagens no ensino de Línguas Estrangeiras	10
1.2. A Abordagem Tradicional	11
1.2.1. Método Gramático – Tradução	11
1.2.2. Método Direto	12
1.2.3. Método da Leitura	13
1.2.4. Método Áudio-Oral	14
1.2.5. Método Funcional	15
1.3. Abordagem Comunicativa	16
1.4. A formação do professor de língua estrangeira	19
1.4.1. Os modelos técnico, aplicado e reflexivo	21
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	24
2.1. A pesquisa etnográfica	24
2.2. Instrumentos de pesquisa	25
2.2.1. O diário	25
2.2.2. Narrativa	26
2.2.3. Entrevista	27
2.3. A participante da pesquisa	28
2.4. As escolas onde a professora leciona	28
CAPÍTULO III – DES-(VELANDO) A ABORDAGEM DE ENSINAR E APRENDER DE ANA	29
3.1. Buscando as origens da abordagem de aprender inglês de Ana	29
3.2. Buscando entender a abordagem de aprender inglês de Ana no curso de Letras/Inglês	36
3.3. Des-velando a abordagem de ensinar inglês de Ana nos Ensinos Fundamental e Médio	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXO A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA . Erro! Indicador não definido.	

INTRODUÇÃO

De acordo com Almeida Filho (1993), o ensino comunicativo de Língua Estrangeira (LE) é organizado por meio de conteúdos que sejam relevantes e de interesse dos alunos durante seu processo de aprendizagem. Para tanto, o autor salienta que ser comunicativo em sala de aula é proporcionar ao aluno uma experiência de aprendizado por meio da prática do uso da língua, para fins de socialização, ou seja, o professor deixa de ser o centro das atenções durante a aula, e se torna o facilitador do ensino. O aluno, por sua vez, deixa de agir de forma passiva para se tornar ativo durante a aula e, conseqüentemente, interage com os demais colegas e professor, com vistas a simular situações em que o uso da língua inglesa aconteça em sala de aula, bem como fora dela. Infelizmente, a realidade das escolas brasileiras parece mostrar uma tradição de ensinar língua inglesa baseada em métodos tradicionais.

Desta forma, eu enquanto futura professora de língua inglesa, ao realizar o Estágio Supervisionado de Observação em Língua e Literatura de Língua Inglesa I e II, de uma universidade pública localizada na região Centro-Oeste do Brasil, constatei que os professores na sua grande maioria não são proficientes no que diz respeito ao uso da língua para fins comunicativos e, por isso, optamos por realizar essa pesquisa, ou seja, investigar a abordagem de ensinar e aprender inglês de uma professora da rede particular de ensino.

Por essa razão, o nosso objetivo nessa pesquisa é des-(velarmos) como se caracteriza a abordagem utilizada por Ana ao ministrar suas aulas para o ensino fundamental e médio, bem como a abordagem na qual ela foi submetida durante seu processo de aprendizagem de língua inglesa. Para isso, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: como se caracteriza a abordagem de aprender e ensinar língua inglesa de uma professora que ministra aulas para os ensinos fundamental e médio?

Na tentativa de comprovarmos se Ana, nome fictício da nossa participante da pesquisa, utiliza a abordagem comunicativa em sua prática pedagógica, pois afirmou a mim em conversa informal que suas aulas privilegiam a abordagem comunicativa. Assim, solicitamos a ela que nos escrevesse em um diário por um período de dois meses, suas práticas em sala de aula. Ana também nos escreveu uma narrativa, onde relatou todo o seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e, por fim, realizamos uma entrevista com ela. Enfim, minha proposta visa realizar uma pesquisa autoinvestigativa, a fim de des (velar) se a abordagem de ensinar de Ana é realmente comunicativa, conforme ela havia nos afirmado anteriormente.

Desta forma, organizamos esse estudo em três capítulos. No primeiro, apresentaremos a fundamentação teórica. Nele, focaremos nas questões referentes às duas grandes abordagens, a abordagem tradicional e a abordagem comunicativa. No segundo capítulo, denominado de metodologia da pesquisa, discorreremos sobre a pesquisa etnográfica, conceituamos os instrumentos de pesquisas utilizados na pesquisa e o contexto onde ocorreu a pesquisa. No terceiro capítulo, focamos na análise dos dados. Nele, interpretamos trechos do diário escrito por Ana, com o intuito de respondermos a pergunta de pesquisa, bem como atingirmos o objetivo do trabalho. Nas considerações finais concluimos nossa pesquisa, destacando algumas contribuições dela para a área do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, bem como a carência de se desenvolver mais pesquisas que foquem esse assunto, a fim de promover e concretizar a implementação da Abordagem Comunicativa em sala de aula de língua inglesa.

Finalizando, esta pesquisa se baseia nos seguintes autores: Almeida Filho (1993); Nicholls (2001); Uphoff (2008); Leffa (1988); Batista (2004); Tonelli (2010); Miguel (2009); Cunha (2009); Godim (2008); Bolognini (2007); Rodrigues, 2008; dentre outros.

CAPÍTULO I

AS ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o intuito de compreendermos como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, bem como a prática pedagógica dos professores, discorreremos sobre as duas grandes abordagens no ensino de línguas, bem como sobre a formação de professores.

1.1. As duas grandes abordagens no ensino de Línguas Estrangeiras

Existem duas grandes abordagens que convivem intercambialmente: a Abordagem Tradicional e a Abordagem Comunicativa. A Abordagem Tradicional surgiu no séc. V A.C. Porém teve seu desenvolvimento no século XIX. Ela tem como premissa o ensino da gramática, por meio de memorização de vocabulário e tradução de textos literários ou não. Já a Abordagem Comunicativa surgiu na década de 70, do século passado, com uma proposta diferente da abordagem tradicional, pois as práticas aplicadas nessa abordagem têm por objetivo tornar o aluno competente na comunicação, desenvolvendo em sala de aula exercícios que simulem atividades cotidianas da vida real do aprendiz, ou seja, o foco dessa abordagem é desenvolver as quatro habilidades da língua ler, escrever, falar e ouvir, além da gramática e do vocabulário, porém contextualizados.

Trazendo um conceito mais atual de abordagem, Almeida Filho (1993, p. 17) define abordagem como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Isso significa que para o referido autor, é a abordagem quem vai orientar o professor em suas escolhas, ações e decisões no seu processo de ensino isto é, é ela que definirá o sucesso ou não desse profissional, tendo em vista que ela é responsável pela conduta de suas aulas. A seguir, detalharemos mais sobre a Abordagem Tradicional e sua composição, bem como sobre a Abordagem Comunicativa.

1.2. A Abordagem Tradicional

A Abordagem tradicional se constitui de vários métodos: o método gramático-tradução; o método direto; o método da leitura; o método áudio-oral; o método funcional, dentre outros. A palavra método vem do grego *methodos*, que significa “caminho que leva a um determinado lugar” (UPHOFF, 2008). Levando esse conceito para o ensino de línguas, Uphoff (2008, p. 09) entende por método “um conjunto de regras e princípios de como se deve fazer alguma coisa”. Dessa forma, entendemos, que para a referida autora ao adotar um método de ensino, o professor já sabe *como* e *o que* fazer, pois, é sabido que os métodos são influenciados por um objetivo.

1.2.1. Método Gramático – Tradução

O Método Gramático-Tradução surgiu no Renascimento, quando se fortaleceu o interesse em aprender as línguas e as culturas grega e latina (LEFFA 1988, p. 214). No decorrer dos anos se tornou o método mais utilizado no ensino de línguas, pois consiste em ensinar a língua-alvo, por meio da língua materna, ou seja, as informações necessárias para que o aluno construa uma frase, um texto ou até mesmo um diálogo são repassadas pelo professor na língua materna do aprendiz.

Leffa (1988, p. 214) nos apresenta algumas características de como eram as aulas no referido método. Citaremos algumas para que possamos ter uma noção do referido método utilizado pelos professores em sala de aula. Nas aulas, por exemplo, a pronúncia era pouco ou quase nunca usada, uma vez que o objetivo estava voltado para o ensino da escrita. O livro didático era utilizado em grande parte das atividades em sala de aula, pois não se cobrava do professor um domínio oral da língua, porém um domínio da gramática, tornando, assim, o livro didático um material indispensável durante as aulas no referido método. Leffa (1988, p. 214) salienta ainda a importância de três técnicas necessárias para aprender uma língua estrangeira nesse método, sendo elas: a memorização de um conjunto de palavras; o conhecimento da gramática para formação de textos e frases, e exercícios que consistiam em tradução.

Bolognini (2007, p. 09) corrobora a ideia de Leffa (1988), e afirma que o objetivo central das aulas de inglês nesse método era adquirir conhecimento gramatical sobre a língua, pois se acreditava que se um aluno dominasse a gramática, ele também dominaria a língua. Isso quer dizer que, nesse método, as aulas eram basicamente compostas de lições gramaticais, seguidas de exercícios de tradução.

Embora esse método seja antigo, me recordo que em 2006, quando cursava o 1º ano do Ensino Médio, minha professora utilizava o método gramático-tradução em algumas de suas aulas, pois se baseavam em exercícios gramaticais precedidos de exercícios de tradução. Atualmente, como aluna e futura professora de inglês, ao realizar os estágios de observação, percebi que o método utilizado pelos professores em sua prática pedagógica é o de ensino da gramática e a tradução. Citarei, por exemplo, uma aula em que a professora passou e explicou o conteúdo na lousa. O conteúdo era o “verbo to be”, e em seguida, ela entregou para cada aluno, uma reportagem extraída do jornal americano *The New York Times*, para que os alunos identificassem a presença dos pronomes no texto e em seguida, fizessem sua tradução, ou seja, nada parece ter mudado desde então. Partiremos, agora, para o Método Direto.

1.2.2. Método Direto

O método direto surgiu no Brasil em 1932, no Colégio Pedro II. Ele partiu da necessidade de tornar o aprendiz competente na comunicação da língua estrangeira (LEFFA 1988, p. 216). Leffa (1988, p. 216) afirma que só é possível aprender uma língua estrangeira através da mesma, isto é, com a necessidade da inserção da língua estrangeira durante as aulas, abolindo, assim, a língua materna do aluno, pois na concepção do autor, o aluno deveria aprender a pensar na língua. Ao dizer “pensar na língua”, o autor se refere ao fato de que o aluno deveria ser exposto à língua, por meio de atividades e diálogos que possibilitem sua independência comunicativa, bem como prepará-lo para situações cotidianas, em que o uso da língua estrangeira faz-se necessário.

Nicholls (2001, p. 37) apresenta algumas características presentes nesse método. Segundo a autora, durante as aulas, a única língua usada era a língua estrangeira, ou seja, a língua materna do aluno era totalmente abolida das aulas. O diálogo era utilizado como forma de instrução para o aluno, em que haviam situações cotidianas, seja fazendo compras ou até

mesmo indo ao banco. Os exercícios eram baseados em diálogos e textos, ou seja, nesse método utilizava-se somente a língua estrangeira durante as aulas e, principalmente, na sua oralidade (UPHOFF, 2008 p. 10). Nesse método, há uma referência à cultura como parte fundamental no processo de aprendizagem. Em outras palavras, aprender a cultura do povo na qual pertence à língua-alvo se tornou parte significativa no processo de aprendizagem (UPHOFF, 2008 p. 10). Percebemos que diferentemente do método gramático-tradução, em que a língua materna era utilizada nas aulas, com atividades que estavam voltadas para o aprendizado da gramática e a tradução de textos, no método direto, a língua materna do aluno foi erradicada, ou seja, a comunicação era totalmente na língua estrangeira, tornando-a familiar ao aluno.

Em relação ao professor, ele não tinha formação específica para agir nesse método, como nos revela Leffa (1988, p. 217), “o professor, após o entusiasmo inicial com a abordagem direta, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da abordagem gramático-tradução”, ou seja, ensinava na língua materna e apresentava exercícios de gramática. Por conta disso e de outros problemas, o Método Direto não teve muita aceitação, devido ao fato de agregar ao aprendiz uma grande quantidade de conteúdo de língua estrangeira, sujeitando-os, assim, num total processo de imersão, e não atingindo assim seu objetivo (NICHOLLS, 2008, p. 37). Partiremos agora para o método da leitura.

1.2.3. Método da Leitura

O Método da Leitura surgiu nos Estados Unidos em 1929, do século passado. Após uma análise comprovou-se a ineficiência dos métodos, que até então haviam sido utilizados: o Método Gramática-Tradução e o Método Direto. O Método da Leitura tem como principal objetivo tornar o aluno competente na habilidade de leitura, conforme revela Nicholls (2001, p. 37).

Nicholls (2001, p. 37 - 38) apresenta algumas características que compõem o referido método. De acordo com a autora, nesse método houve um crescente interesse na figura do aluno. Frente a isso, levou-se para sala de aula somente material que despertasse o interesse nos alunos em aprender. Essa era, portanto, uma forma de tirar os alunos do estado passivo, que os métodos anteriores delineavam, tornando-os ativos, fazendo com que participassem

mais da aula. Também havia total controle em relação ao vocabulário. Sendo assim, os alunos aprendiam uma média de seis palavras novas por páginas estudadas. A tradução foi reintegrada nesse método, como meio de certificação da leitura. Apesar de nesse método haver uma grande preocupação na instrução de produzir e assimilar os sons da língua, pouca ênfase foi dada para a pronúncia.

Gatenby (1972, p. 43), citado por Leffa (1988, p. 220), criticou o método da leitura. Para o autor, o processo de aprendizagem da língua inglesa é composto pelo desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever e não somente na habilidade de leitura. Em outras palavras, o autor torna relevante a importância do desenvolvimento das demais habilidades no processo de aprendizagem de língua inglesa. A seguir, analisaremos outro importante método no processo de aprendizagem de língua inglesa, o Método Áudio-Oral.

1.2.4. Método Áudio-Oral

Esse método surgiu nos Estados Unidos, no séc. XX, durante a Segunda Guerra Mundial. Sua criação deu-se a partir da necessidade de instruir soldados que participavam da guerra a falar outros idiomas de modo rápido e fluente, por exemplo, o chinês e o japonês (LEFFA, 1988). Nesse método, as aulas eram baseadas no *behaviorismo*, que entendia a aprendizagem como um processo de imitação e repetição. Em outras palavras, as práticas adotadas pelos professores durante as aulas eram voltadas aos exercícios de *listening* precedido da *repetição* (UPHOFF, 2008 p. 11). Isso significava que o aprendiz ouvia uma palavra e a associava a um objeto, não se importando, assim, com a estrutura da gramática, pois o objetivo da aula era o desempenho linguístico, por exemplo, usava-se a expressão “It’s me” ao invés de “It’s I” (LEFFA, 1988 p. 224).

Leffa (1988, p. 222) concorda com Uphoff (2008), e afirma que o aprendiz não deveria ler e escrever na língua alvo, sem antes desenvolver a habilidade de ouvir e falar. Isso significa que para o referido autor, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira não deveria ser diferente ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna do aprendiz, que passa pelas seguintes fases: ouvir, falar e, posteriormente, ler e escrever, pois na concepção de Leffa (1988, p. 222), um contato direto do aprendiz com a escrita, poderia prejudicar sua pronúncia futuramente.

Nicholls (2001, p. 38) apresenta várias características desse método. Assim, no sentido de exemplificar, divulgaremos algumas para que possamos construir uma ideia de como eram as práticas em sala de aula nesse método. Houve uma reinserção do diálogo que era usado como meio de memorização, por meio de mímicas. O desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever foi ativado, porém seguia-se a seguinte sequência, ou seja, o aprendiz primeiro aprendia a ouvir e falar, para, posteriormente, ler e escrever, para que a aprendizagem acontecesse da mesma forma que ocorre na língua materna do aprendiz. Finalmente, a instrução era comparada à formação de hábitos, a qual era adquirida por meio de exercícios de repetição, expondo, assim, o aprendiz a uma determinada quantidade de palavras as quais eram repetidas diversas vezes e por vários dias, tornando-se um hábito rotineiro da aprendizagem do aluno (NICHOLLS, 2001, p. 38).

Outra característica que também caracteriza esse método é o trabalho em laboratórios de línguas que, por sua vez, eram equipados com cabines individuais, possibilitando ao aprendiz a oportunidade de *treinar* seu sotaque e sua compreensão auditiva. Vale ressaltar que essas atividades eram propostas, por meio de textos em áudio e vídeo de diversos falantes nativos, ficando o aprendiz livre para aprender, de acordo com seu ritmo, porém o uso de laboratórios de línguas como instrumento de ensino deixou de ser usado. Isso se deveu ao fato da repetição ser exaustiva para os alunos, e também porque muitos professores não sabiam fazer uso da tecnologia de forma adequada (UPHOFF 2008, p. 12). Nos anos 70, do século passado, houve críticas em relação ao método audiolingual. Surgiram, então, questionamentos a respeito do fundamento desse método Leffa (1988, p. 224), por exemplo, nos revela que no referido método “a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação”. Em outras palavras, tendo conhecimento da capacidade do ser humano em produzir novas frases, alguns estudiosos partiram do pressuposto de que a língua não poderia ser um conjunto de hábitos, em que o aluno aprende a língua estrangeira, por meio dela mesma, repetindo assim um grupo de palavras. Discorreremos, a seguir, o Método Funcional.

1.2.5. Método Funcional

Esse método surgiu no Brasil em 1978, quando o linguista aplicado brasileiro José Carlos Paes de Almeida Filho retorna ao Brasil, depois de concluir seu doutorado na

Inglaterra. Nesse método, a linguagem é vista como uma prática social, ou seja, é o instrumento de interação entre as pessoas. Por este motivo, o referido método tem por objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa, isto é, buscou-se preparar o aluno para usar a língua estrangeira em situações reais da vida cotidiana, bem como se apresentar, fazer compras, dar e receber informações (UPHOFF 2008, p. 12).

Uphoff (2008, p. 12) expõe algumas características desse método. De acordo com a autora, no método funcional, o aluno se torna ativo durante as aulas, ou seja, através de encenações e simulações de atividades cotidianas, ou seja, o aluno é estimulado a usar a língua para resolver problemas da linguagem que ocorrem no dia a dia.

Por conta disso, o professor deixou de ser o centro das atenções durante as aulas, pois as atenções estavam voltadas no desenvolvimento comunicativo dos alunos, ou seja, é o aluno responsável pela construção do seu conhecimento na língua-alvo. Apesar de ter uso reduzido, a língua materna do aprendiz é usada durante as aulas, porém somente em casos, em que o aluno tem dificuldade na compreensão da língua estrangeira (NICHOLLS, 2001). No entanto, na tentativa de melhorar as técnicas de ensino até então utilizadas no método funcional, a Abordagem Comunicativa, oriunda na segunda metade dos anos 70, do século passado, procurou agregar ao processo de ensino de línguas estrangeiras, orientações teóricas mais eficazes e mais precisas, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. A seguir, detalharemos mais sobre a referida abordagem.

1.3. Abordagem Comunicativa

Como vimos durante as décadas de 60 e 70, do século passado, o ensino de língua estrangeira passou por grandes mudanças, na tentativa de se buscar melhores técnicas e métodos mais eficientes para ensinar os alunos em ambientes formais como a sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993). Diante disso, apareceu o *movimento comunicativo*, que se iniciou em 1972, nos Estados Unidos, por meio da iniciativa do linguista aplicado Wilkins, que decidiu “sistematizar uma lista de procedimentos a serem seguidos no ensino comunicativo”, por exemplo: tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos e noções de gramática (ALMEIDA FILHO, 1993). O *movimento comunicativo*, que equivale a Abordagem Comunicativa, na qual retrataremos aqui através da sigla (A.C), tem como objetivo principal,

tornar o aluno competente no uso da língua-alvo, em especial, em situações reais da vida cotidiana.

No Brasil, a A.C. se estabeleceu em 1978, quando o linguista aplicado José Carlos Paes de Almeida Filho retorna da Inglaterra após concluir sua pós-graduação, em nível de doutorado. Almeida Filho começou a questionar sobre as metodologias, até então, utilizadas pelos professores, que, por sua vez, se utilizavam de métodos tradicionais para a realização de suas aulas. Então, o autor decidiu incorporar no ensino de língua estrangeira, as ideias comunicativas, as quais eram usadas somente no exterior. Enfim, vale ressaltar a grande contribuição de Almeida Filho para a constituição da A.C no Brasil (UPHOFF 2008).

Para Almeida Filho (1993, p. 15), a A.C. significa “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 mobilizadora para ações subsequentes.” Isso significa que para o autor, apesar de muitos questionamentos, a A.C. não foge de seu conceito, ou seja, o seu ensino tem por objetivo ensinar o aluno a se comunicar na língua-alvo, tornando-o competente na comunicação. Sendo assim, durante as aulas, os alunos desempenham atividades que estejam voltadas para a prática social. Outro conceito relevante nessa abordagem é o fato de o professor ter autonomia para decidir os recursos que utilizará durante suas aulas.

Em relação a isso, Uphoff (2008, p. 13) concorda com Almeida Filho (1993) e assevera que durante as aulas, o professor passa a ter mais autonomia a decidir os recursos que serão utilizados, ou seja, o livro didático deixa de ser utilizado como único instrumento de ensino. Isso significa que o professor pode levar para dentro da sala de aula, os gêneros textuais, tais como: artigos jornalísticos, tirinhas e músicas, dentre outros. Isso ocorre porque o foco principal da aula na A.C. se volta para a comunicação, de modo que não se dá atenção explícita na estrutura gramatical das palavras.

Na realidade, Almeida Filho (1993, p. 27) demonstra que com aulas centradas na estrutura da língua a língua inglesa, por exemplo, a língua não se *desestrangeiriza*, ou seja, ela é sempre estranha para os alunos, mesmo após terem passados anos estudando essa língua, percebe-se que os alunos pouco ou nada sabem. Por isso, é sempre estranha aos aprendizes.

Durante o processo de ensino-aprendizagem da A.C. fez-se presente o desenvolvimento das quatro habilidades com os alunos: ouvir, falar, ler e escrever. Os alunos fizeram uso das quatro habilidades, desde o início do seu processo de aprendizagem, a fim de

que esse processo ocorra de maneira semelhante ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna do aprendiz. Os erros linguísticos são relegados a um segundo plano, pois ele faz parte do processo de construção do conhecimento da língua-alvo. Por isso, ao invés de dizer erro, é aconselhável mencionar engano.

O professor é tido como facilitador da aprendizagem, ou seja, ele administra as atividades didáticas, estabelecendo e incentivando os alunos a criarem situações em que o uso da comunicação faz-se necessário (NICHOLLS, 2001, p. 45). Durante as aulas na A.C., a gramática é ensinada aos alunos de forma implícita, ou seja, as práticas educacionais utilizadas nessa abordagem são compostas de exercícios advindos, por exemplo, de um texto, de uma música, de um áudio, dentre outros, uma vez que a prioridade dessa abordagem é comunicação, e, portanto, a gramática emerge de tais gêneros de maneira natural e não artificial como ocorria em métodos anteriores.

É importante ressaltar que a aula comunicativa se faz de vários métodos e técnicas, que possibilitem ao aluno desenvolver a capacidade de comunicação, por meio de atividades, em que simulem situações reais de vida (UPHOFF, 2008). A aula não comunicativa não tem prioridade em desenvolver a comunicação do aprendiz, pois é aquela em que se estabelece um conceito pré-estabelecido de como dar aula, por exemplo, o livro didático nos métodos tradicionais com raras exceções, é um instrumento de auxílio ao professor e que tem como foco principal o ensino da gramática (NICHOLLS, 2001).

Apesar de muitos anos terem se passado desde o surgimento da A.C, algumas de suas práticas de ensino, por exemplo, o uso de músicas e de alguns gêneros textuais como instrumento de ensino ainda são muito utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas. Desde que tive meu primeiro contato com a língua inglesa, no ensino fundamental, a professora já trabalhava com a minha turma de forma diferenciada, trabalhava a gramática por meio de músicas, mas suas aulas eram na verdade uma *maquiagem* de uma aula comunicativa, pois, apesar do uso de gêneros textuais diferenciados, o foco principal da aula não era a comunicação. Eu, particularmente, adorava aquela aula *diferente*. Porém, eram aulas tradicionais, pois focavam no ensino da gramática.

Tão importante quanto conhecer as duas grandes abordagens no processo de aprendizagem da língua estrangeira é a formação do professor, pois através desse conhecimento, podemos entender a abordagem de ensinar dos professores, que será foco de nossa discussão a seguir.

1.4. A formação do professor de Língua Estrangeira

Um importante acontecimento ocorrido nos anos 90, do século passado e que, contribuiu para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) foi o abandono de pesquisadores que deixaram seus laboratórios e centros de pesquisas para pesquisarem em lócus o contexto escolar, mais precisamente, a sala de aula, com o objetivo de investigar como são as práticas pedagógicas dos professores (BATISTA, 2004). Houve esse processo de mudança, tendo em vista que a grande preocupação por parte dos pesquisadores era o fato de que muitos professores aplicavam em suas práticas pedagógicas, teorias advindas de pesquisadores externos, sem qualquer reflexão, uma vez que foram feitas para professores diferentes, alunos diferentes, contextos diferentes.

Por esse motivo, o estágio seja ele de observação ou de regência tornou-se componente curricular essencial para a formação do professor. Freire (2008, p. 269) assevera que o estágio de observação

Promove o contato direto do graduando em formação e os possíveis segmentos de atuação docente futura, permitindo observar a aplicabilidade (ou não) dos construtos teóricos discutidos em várias disciplinas cursadas na universidade, confrontá-los e, além da reflexão naturalmente envolvida nesses momentos, buscar alternativas de solução para as questões entendidas como problemática.

Isso significa que, para a referida autora, a disciplina de estágio supervisionado estabelecida em cursos de licenciatura para professores, no nosso caso Letras, a etapa de observação não requer apenas que o graduando observe e descreva detalhadamente as aulas assistidas. Entendemos que, além de observar, o estágio de observação permite ao graduando um contato com o contexto escolar, mais precisamente, a sala de aula, de modo a possibilitar que seja feita uma reflexão no que diz respeito à prática docente aplicada, a fim de os estagiários realizarem um trabalho diferenciado na regência.

Richards (1996), citado por Batista (2004, p. 57), afirma que, “os cursos de formação de professores apenas incluem conhecimento-base, advindo da linguística e das teorias de aprendizagem de línguas, e posteriormente aplicam tais teorias nos contextos de ensino”. Em outras palavras, os alunos-professores aportam no curso de formação, nesse caso, Letras, com

um conhecimento advindo de suas experiências anteriores, pessoais e, quando entram para o estágio costumam estudar teorias para que possam ser aplicadas no estágio. Fato que não dá certo, uma vez que a sala de aula é um contexto imprevisível, flutuante. Por isso, é preciso que o conhecimento experiencial seja trabalhado de maneira que possibilite um olhar reflexivo, ou seja, através de discussões em sala de aula, possibilitando ao aluno-professor expor seus conhecimentos, crenças e pressupostos, e com o auxílio do docente, refletir e trabalhar esses conhecimentos advindos, para que, posteriormente possam ser usados em suas ações pedagógicas.

Chaguri e Tonelli (2010, p. 01), concordam com Richards (2006), e defendem a ideia de que “a formação do graduando deve vir acompanhada por um processo reflexivo”. Sendo assim, o que os autores propõem é que seja feito um trabalho de reflexão com o aluno-professor, em sala de aula, uma vez que a mesma é um importante instrumento de trabalho para o professor, possibilitando que seja feita uma análise sobre sua prática pedagógica.

Clark (1994, p. 12), citado por Batista (2004, p. 59), assevera que “é inconcebível falar em teoria desvinculando-a da prática, tendo em vista que ambas devem caminhar juntas, na formação de professores reflexivos”. Notamos, assim, a relevante importância que o referido autor deposita na prática, uma vez, que a mesma é resultado da teoria, ou seja, primeiro o aluno-professor aprende na teoria para depois partir para a prática. Dessa forma, entendemos que o que o autor propõe é que a teoria deve ser vinculada a prática, diferentemente da realidade dos cursos de licenciatura de hoje, em que a prática fica somente para o final do curso de formação do professor.

Isso significa que na formação de professores, a relação teoria e prática deve conversar a todo instante. Korthagen e Kessels (1999), citados por Batista (2004, p. 58), advogam que “os cursos de formação têm fracassado por causa da separação que há entre teoria e prática, tendo em vista que a tendência mundial é valorizar o conhecimento”. Em outras palavras, para os autores, os cursos são teóricos por sua natureza, desprezando a relação entre teoria e prática, ou seja, os alunos-professores apenas teorizam questões linguísticas, psicológicas e didáticas, dentre outras e, deixam a prática para os anos finais do curso e quando estagiam parecem esquecer as teorias estudadas em sala de aula e rememoram os tempos em que eram alunos, resgatando práticas de seus ex-professores, as quais se corroem com o tempo.

Vieira Abrahão (2000/2001), citada por Batista (2004, p. 59), corrobora Korthagen e Kessels (1999), e assevera que a teoria é muito importante no processo de formação do professor, pois é preciso desenvolver atividades de leitura e discussão de textos,

possibilitando ao graduando um posicionamento crítico em relação aos textos lidos, uma vez que essas atividades estimulam o senso crítico do futuro professor. Para tanto, é preciso que consideremos o fato de que, apenas ler textos para depois discutir não é suficiente para a formação do professor, uma vez que sabemos que o senso crítico também pode se estabelecer por meio da composição teoria e prática, ou seja, por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula, tais como: seminários, debates e também durante os estágios sejam de observação ou de regência.

Para Liberali (2001, p. 23), citada por Batista (2004, p. 60), a rotina do professor em sala de aula dificulta sua compreensão “em entender, analisar, criticar e transformar seu ensino”. Entendemos por rotina do professor, o mesmo hábito de preparar aulas, ministrá-la, ter controle de sala de aula, correção de atividades, dentre outras, ou seja, para a referida autora, a ação de reflexão vai muito além da rotinização de suas ações, que são, muitas vezes, irreflexivas e inconscientes. Segundo ela, é preciso que o professor faça uma busca interior, requisitando a ajuda de um especialista, visto que a reflexão é um processo difícil de ocorrer sozinho. Dessa forma, comparamos a reflexão a um processo de reconstrução, ou seja, o professor passa a analisar a si mesmo, seu passado e a buscar uma resposta para suas práticas pedagógicas. Concordamos que a prática reflexiva é tida como uma atividade difícil de se estabelecer sozinho, devido ao fato de que durante o processo de formação, nós, enquanto aluno-professor, não somos estimulados a ter o hábito de refletir, seja sobre nossas práticas, crenças ou pressupostos. Talvez, esse seja um dos motivos que leva o professor a solicitar ajuda para que se desenvolva a atividade reflexiva.

A seguir Batista (2004, p. 63), baseado em Wallace (1991), traça três modelos que explicam os processos de formação de professores ao longo dos tempos, são eles: o modelo técnico, o de ciência aplicada e o reflexivo. A seguir abordaremos mais sobre os referidos modelos.

1.4.1. Os modelos técnico, aplicado e reflexivo

Para Batista (2004, p. 63), baseado em Wallace (1991), no modelo técnico “o professor diz aos estudantes o que fazer, mostra-lhes como fazer e eles imitam o mestre”. Isso significa que, o aluno-professor não reflete sobre suas ações enquanto aluno e futuro professor, ele

acata todos os comandos dados pelo professor, que no referido modelo, é tido como referência pelos alunos. Sendo assim, os alunos não contestam seus comandos e seguem imitando seus professores.

O outro método mencionado por Wallace, citado por Batista (2004, p. 63-64), é o método da ciência aplicada, que é considerado o modelo mais utilizado nos cursos de formação nos dias de hoje, pois prioriza os conhecimentos advindos das pesquisas descobertas em “laboratórios” em que os alunos devem aplicar o que os teóricos dizem, porém sem levar em conta os alunos, o contexto, a realidade do professor, dentre outros. Ele é apenas um mero aplicador de teorias.

O modelo reflexivo, segundo Batista (2004, p. 64), baseado em Wallace (1991), se preocupa com que “os alunos-professores trazem para os cursos de formação, uma vez que nunca vão para esses cursos com mentes vazias ou atitudes neutras”. Isso significa que ao entrar na universidade, o aluno já traz em sua bagagem um conhecimento advindo de suas experiências anteriores. A proposta do referido modelo é que o professor na universidade trabalhe esse conhecimento juntamente com o aluno, pois estará trabalhando com o aluno, a relação entre teoria e a prática, pois a medida em que o aluno adquire conhecimento na universidade, é possível comparar e refletir aos seus conhecimentos anteriores, de modo a fazer com que ele se conscientize sobre esses *novos* conhecimentos, possibilitando uma reflexão sobre o que é ensinar, aprender, língua(gem), avaliar em tempos contemporâneos.

Tonelli (2010, p. 03) afirma que “para que o professor em pré-serviço possa ser um profissional reflexivo, é necessário que este admita os conflitos e incertezas na compreensão de suas ações em sala de aula”. Isso significa que para que o aluno-professor possa futuramente ser um profissional reflexivo, é preciso que após seu estágio de observação e regência, seja discutido em sala de aula com seus colegas de classe seus conflitos e incertezas, bem como sua ação pedagógica, com vistas de o aluno refletir sobre suas ações pedagógicas, para que, posteriormente, entenda que a atividade de compartilhar dúvidas, contradições e incertezas não pode ocorrer de forma solitária. Pelo contrário, ele precisa buscar ajuda, por exemplo, realizando cursos de ensino, pesquisa e extensão oferecidos pelas universidades. Cursos estes presenciais ou à distância, pois o importante é que esse professor se capacite depois de formado.

Encerrando essa sessão, concluímos que através de minhas experiências em sala de aula enquanto aluna e futura professora de inglês, afirmo que o estágio supervisionado de língua inglesa se enquadra no modelo técnico, pois fomos submetidos a *repetir sem refletir* os

conhecimentos produzidos por outros e não por meio de nossos conhecimentos sobre a escola, os alunos e os materiais didáticos, dentre outros. A seguir, abordaremos sobre a metodologia da pesquisa, onde descreveremos os instrumentos investigativos utilizados para a realização dessa pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo intitulado Metodologia da Pesquisa, abordaremos o tipo de pesquisa que norteou nossa pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, sendo eles: o diário, a entrevista e a narrativa. Falaremos também da participante da pesquisa e das escolas onde leciona.

2.1. A pesquisa etnográfica

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho etnográfico. Optamos pela realização dessa metodologia, pois a mesma proporciona ao pesquisador um acesso à vida e à cultura do pesquisado (a), de modo a analisar sua prática, por meio de instrumentos de pesquisa mais qualitativos. A palavra etnografia tem sua origem na língua grega. Ela é resultado da composição de duas outras palavras, sendo elas: *Ethnos* e *Grafia*. A palavra *Ethnos* significa um povo, uma raça ou um grupo de cultura. A palavra *Grafia* que se refere às características de um povo, ou seja, como uma raça é (RODRIGUES, 2008).

Rodrigues (2008, p. 10), baseada em Fuller (2008, pg. 2), define etnografia como um “método de coleta de dados que descreve uma cultura ou um modo de vida”. Isso significa para a referida autora, ao realizar a pesquisa de cunho etnográfico, é possível, por meio dos dados coletados que o pesquisador, de forma direta ou indireta, adquira conhecimentos, a respeito da vida do pesquisado, bem como conhecimento sobre sua cultura, crenças e pressupostos.

De acordo com André (2003), citado por Godim (2008, p. 16), as características da pesquisa etnográfica são: uso de instrumentos de pesquisa, sendo eles: a observação, a entrevista, diários, dentre outros. Nesse método, dá-se um destaque para o processo de coleta de dados durante a pesquisa, ou seja, há uma grande preocupação com o significado com a interpretação dos dados coletados. Também nesse método, a pesquisa é de campo, tendo em vista que o pesquisador se desloca até o local onde se encontra o pesquisado, de modo a acompanhar as suas práticas cotidianas.

De acordo com Godim (2008, p. 16), baseada em Merriam (apud MOURA FILHO, 2006, p. 2), a principal função do pesquisador é coletar o máximo de informações sobre o pesquisado. Dessa forma, fica o pesquisador responsável pela coleta de dados, para, posteriormente, analisar o material coletado, bem como analisar e interpretar as informações coletadas, com o intuito de interpretar as práticas do pesquisado e não apenas descrever os dados coletados. A seguir, abordaremos sobre os demais instrumentos utilizados na realização desta pesquisa: o diário, a narrativa e a entrevista.

2.2 Instrumentos de pesquisa

A seguir, descreveremos os instrumentos de pesquisas utilizados nessa pesquisa para a coleta de dados.

2.2.1. O diário

Há várias definições de diário, porém para este trabalho, utilizaremos o conceito de Richards e Lockhart (1995, p. 07), citado por Batista (2004, p. 33), que definem diário como “respostas escritas pelo professor ou pelos aprendizes a acontecimentos de ensino, cujo desenvolvimento serve para duas finalidades: 1) os acontecimentos e as ideias gravadas poderão posteriormente causar reflexão; 2) o processo de escrita ajuda a desencadear *insights* sobre o ensino”. Em outras palavras, o uso do diário como instrumento de pesquisa tem crescido gradativamente à medida, em que tem se mostrado um aliado da prática reflexiva. No processo de ensino, por exemplo, ao final de cada aula, o professor pode descrever em um diário, os acontecimentos ocorridos em seu contexto, a fim de, posteriormente, refletir sobre sua ação pedagógica.

Blatyta (1995), citada por Batista (2004, p. 35), aconselha que “ao fazer a reflexão por escrito em seu diário após cada aula, o professor encaminhe dúvidas, hesitações, questões e desabafos para as reuniões pedagógicas”. Isso significa que para a referida autora, essa atitude possibilita ao professor compartilhar de forma coletiva com professores e/ou professores-formadores suas ações, dúvidas, questionamentos, anseios, dentre outros. Entretanto, esse

compartilhamento não é uma tarefa fácil, porém é muito difícil refletir sozinho. Por isso, da necessidade de alguém mais experiente para nos ajudar a interpretar a prática pedagógica.

Em razão disso, da escolha desse instrumento para a realização desta pesquisa, pois nele, Ana, a professora pesquisada narrará seus sentimentos, emoções, crenças, atitudes, referentes às suas práticas pedagógicas, a fim de des-velarmos sua abordagem de aprender e ensinar língua inglesa. Esse processo de escrita do diário se estendeu por dois meses, período pelo qual Ana relatou, detalhadamente, em seu diário, sua conduta enquanto docente. A escritura de suas ações ocorreu, logo após, as suas aulas. A seguir abordaremos mais sobre a narrativa, outro instrumento de pesquisa utilizado para a realização desse trabalho.

2.2.2. Narrativa

A prática de narrar, ou seja, de descrever ou relatar um acontecimento seja ele real ou imaginário não é contemporânea. Segundo Cunha (2009, p. 02), a narrativa teve sua origem com os gregos, em especial, com a Poética de Aristóteles, e também em seus livros: Confissões e Santo Agostinho. Nessas obras, o poeta vive o período de transição da Idade Antiga para a Idade Média e, então, narra acontecimentos diários e sua conversão ao cristianismo.

Para Cunha (2009, p. 6), baseada em Larrosa (1998, p. 38), uma narrativa ocorre “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Sabemos que a narrativa faz-se muito presente em nosso cotidiano, seja como uma conversa formal ou informal, na qual relatamos acontecimentos reais, podendo ser sobre nós mesmos ou sobre outras pessoas. Essa prática de narrar cria um envolvimento entre o narrador e o ouvinte, pois a partir de uma narrativa, o narrador compartilha seus relatos e experiências, tornando o ouvinte livre para interpretá-los e recriá-los, de acordo com sua maneira de pensar, agir e sentir.

A narrativa se caracteriza como um instrumento de pesquisa, pois narra, relata experiências, crenças e pressupostos, escritos ou orais, para que, posteriormente, sejam interpretados pelo pesquisador. Desse modo, optamos pela utilização desse instrumento em nossa pesquisa, a fim de que possamos compreender e analisar a abordagem de ensinar e aprender da professora convidada a participar da pesquisa. Desta forma, a professora nos

relatou em sua narrativa, informações que partem desde o seu primeiro contato com a língua inglesa até sua decisão de se tornar professora de inglês. Outro instrumento utilizado em nossa pesquisa é a entrevista a qual abordaremos no próximo tópico.

2.2.3. Entrevista

Para Gil (1999, p. 117), citada por Batista (2004, p. 40), a entrevista “é uma técnica em que o pesquisador/investigador se apresenta ao investigado e lhe formula perguntas, cuja finalidade é a obtenção de dados que interessem à investigação”. De acordo com Batista (2004, p. 40-41), as entrevistas são classificadas em três categorias: a estruturada, não estruturada e semiestruturada. As estruturadas são aquelas que seguem um roteiro ou formulário pré-estabelecidos. As não-estruturadas se caracterizam pela liberdade, ou seja, o entrevistado responde a perguntas dissertativas livremente. A semiestruturada é a composição das duas citadas anteriormente (estruturada e não-estruturada). Sendo assim, a entrevista semiestruturada se caracteriza por sua flexibilidade, pois não há um roteiro pré-estabelecido de perguntas e respostas; as perguntas são abertas, deixando o entrevistado livre para responder da melhor forma que lhe convier. Para tanto, Batista (2004, p. 40) nos relata a existência de dois tipos de questões: as questões abertas e as questões fechadas. Desta forma, entendemos por questões abertas, aquelas em que o entrevistado tem autonomia para decidir o conteúdo de sua resposta. Já as questões fechadas são aquelas, em que as respostas estão determinadas pelo entrevistador, por exemplo, as questões de múltipla escolha.

Seidman (1991), citado por Miguel (2009, p. 3), assevera que o principal motivo de se entrevistar é “porque temos interesse nas histórias de outras pessoas”. Nesse aspecto, concordamos com o autor, tendo em vista que somente entrevistamos alguém quando temos curiosidade e/ou interesse em descobrir algo, seja sobre seu passado, seu presente ou sobre suas ações, crenças e pressupostos.

Podemos afirmar que a entrevista foi aplicada à professora investigada nesse trabalho, com o objetivo de obter informações sobre sua história como estudante dos ensinos fundamental e médio, sua graduação em Letras/Inglês, e finalmente, por sua história como professora de inglês. Assim, entendemos que a entrevista realizada com ela, foi de natureza não-estruturada, pois as perguntas foram dissertativas. Sendo assim, a professora sentiu-se livre para responder da maneira que lhe fosse conveniente. Tendo detalhado os instrumentos

para coleta de dados para uma posterior análise, que será feita no terceiro capítulo deste trabalho, abordaremos, a seguir, informações sobre a participante da pesquisa.

2.3. A participante da pesquisa

A professora, cujo pseudônimo será Ana, por motivos éticos, é formada em uma universidade pública situada na região Centro-Oeste do Brasil. Ela tem 30 anos e atua na área de ensino de inglês, em duas escolas, sendo ambas particulares e localizadas nos municípios da região Sudoeste de um estado da região Centro Oeste do Brasil. Ela ainda nos revelou que almeja fazer uma pós-graduação na área de ensino de línguas, porém ainda não fez por motivos particulares.

2.4. As escolas onde a professora leciona

Ao nos referirmos as escolas onde Ana leciona, utilizaremos os seguintes termos para fins éticos: escola A, situada na cidade de Jardim, e a escola B, localizada na cidade de Bela Vista. Ana é professora de língua Inglesa em ambas as escolas, no ensino médio, no período matutino. De acordo com entrevista realizada, ela nos contou que na escola A, ela possui aproximadamente 40 alunos, sendo essa quantidade distribuída entre o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio. Ela ainda nos revelou que a pouca quantidade de alunos se deve ao fato de a escola ser privada. Na escola B, por ser uma escola maior, o número de alunos é maior em relação à escola A. Somente no ensino médio, ao todo, ela possui aproximadamente 130 alunos.

No capítulo a seguir, faremos uma análise das informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados nesse trabalho, com vistas a identificarmos a qual abordagem a professora foi submetida durante seu processo de ensino-aprendizagem, para então comprovarmos se a abordagem de ensinar inglês de Ana é realmente a abordagem comunicativa.

CAPÍTULO III

DES-(VELANDO) A ABORDAGEM DE ENSINAR E APRENDER DE ANA

Neste capítulo, pretendemos des-(velar) a abordagem de ensinar e aprender inglês de Ana, professora convidada a participar da pesquisa, por meio dos três instrumentos de pesquisa: a narrativa, o diário e a entrevista, com o intuito de entender a sua abordagem de ensinar e aprender inglês.

3.1. Buscando as origens da abordagem de aprender inglês de Ana

Na entrevista e também na narrativa, Ana nos revelou que sua abordagem de ensinar tem como foco principal tornar o aluno competente comunicativo, ou seja, em termos de discurso, a abordagem de ensinar dela, é a comunicativa, uma vez que esse tipo de abordagem tem como principal objetivo tornar o aluno competente no ato da comunicação, bem como prepará-lo para fazer uso da língua em situações reais do cotidiano (ALMEIDA FILHO, 1993). Sendo assim, destacamos dois excertos da entrevista e da narrativa da professora, em que nos relata que sua abordagem de ensinar é comunicativa:

Na prática acredito que é fundamental trabalhar todo o conteúdo gramatical e o vocabulário na oralidade em primeiro lugar, pois se o aluno conseguir falar, se comunicar utilizando a gramática corretamente já é um avanço, o aluno percebe tal avanço e assim se motiva a continuar construindo sua fluência e, além disso, a necessidade de continuar estudando para melhorar a cada dia (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013).

Como professora de língua inglesa, acredito que seja impossível aprender algo que não se possa utilizar como ferramenta para o nosso dia-a-dia, então, durante o período de estudo de inglês deve-se praticar muito a oralidade, simulando situações reais de conversação e inserir a gramática, sem nos preocuparmos demasiadamente com ela (Narrativa de Ana escrita em 26/02/2013).

Percebemos nos excertos que, apesar da abordagem utilizada pela professora ter como objetivo central tornar o aluno apto na comunicação, porém ela não descarta o ensino da

gramática, a qual parece ensinar de forma implícita, ou seja, a gramática está inserida no contexto de suas atividades. Essa, portanto, é mais uma característica da abordagem comunicativa, na qual ela se baseia para preparar e ministrar suas aulas. Talvez um dos motivos que levou Ana a querer ensinar diferente se encontra no fato de que durante seu processo de aprendizagem encontrou dificuldades na oralidade, ou seja, ela dominava a gramática e detinha um vasto vocabulário, porém não dominava a arte de se comunicar na Língua Inglesa. No entanto, para melhor entender essa dificuldade na habilidade oral, faz-se necessário entender a origem de aprender inglês de Ana.

Por meio dos relatos de sua narrativa e da entrevista, Ana nos revelou que seu primeiro contato com a língua inglesa foi no 5º ano do ensino fundamental. Segundo ela, foi amor à primeira vista, apesar de sua professora, basear suas aulas apenas na resolução de exercícios gramaticais do livro didático. Sendo assim, o ensino da oralidade era zero:

No ensino fundamental, eu tive aulas de inglês a partir da 5ª série, as aulas eram expositivas apenas e a professora resolvia o exercício do livro e aprendíamos o básico da gramática (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013).

Notamos que a abordagem utilizada pela professora de Ana era a abordagem tradicional, mais precisamente, utilizava-se do método Gramática e tradução, uma vez que o referido método apresentava as seguintes características: a pronúncia era pouco ou quase é usada; o livro didático era utilizado em grande parte da aula; não se cobrava do professor domínio da oralidade, porém da gramática, pois nesse método o objetivo era desenvolver nos alunos a habilidade da escrita (LEFFA, 1988, p, 214). Apesar de Ana considerar que a abordagem de ensinar de sua professora não era apropriada para o ensino, isso não diminuiu em momento. Pelo contrário, a sua paixão pela língua inglesa se intensificava à medida que estudava:

Eu me apaixonei pelo inglês, era uma das matérias que eu mais gostava, não que a minha professora na época fosse excepcional no ensino, era uma identificação pessoal, uma habilidade inata. (Narrativa de Ana escrita em 26/02/2013).

Como podemos notar no excerto apresentado, a paixão da professora pela língua inglesa só aumentava, chegando ao ponto de mencionar que era uma habilidade inata, ou seja, ela acreditava que já havia nascido com o dom de aprender e ensinar inglês. Sendo assim, em 1990, já no 8º ano, ainda no ensino fundamental, ao saber que a escola onde estudava iria fornecer um curso de inglês, ela não pensou duas vezes: se matriculou e começou imediatamente com o curso:

No ano de 1990, quando eu cursava o 8º ano do ensino fundamental foi que abriu um curso específico de inglês, na minha própria escola e eu prontamente me matriculei e continuei meus estudos (Entrevista realizada com Ana em 26/02/2013).

De acordo com a professora, esse curso de inglês consistia no ensino da gramática básica da língua inglesa, por exemplo, no ensino do verbo *to be*, pronomes, dentre outros. Segundo Ana, era gramática pura, ou seja, a oralidade não era ensinada nesse curso. Percebemos, então, o seu desejo e determinação em aprender inglês, uma vez que a língua inglesa era algo que ela apreciava, sentia-se motivada, porém buscava falar a língua inglesa. Em 2000, o curso se findou, período em que Ana concluiu o ensino médio:

Como eu disse, estudar inglês era algo que eu gostava muito, não tinha preguiça de ir ao curso e sempre fazia todas as tarefas, cada avanço que eu percebia no meu aprendizado me motivava ainda mais (Entrevista realizada em 26/02/2013).

No ano seguinte, em 2001, Ana começou a cursar Biomedicina em uma universidade particular de uma cidade situada na região sul de um estado da região Centro-Oeste do Brasil, no período matutino. Porém, apesar do curso da faculdade não estar ligado diretamente com a língua inglesa, ela decidiu se matricular em uma escola de idiomas, pois, além de sua paixão pela língua inglesa, ela também tinha uma preocupação em *treinar* seu inglês, uma vez que o foco das aulas se concentrava no ensino da gramática e vocabulário. Já a oralidade era relegada a um segundo plano:

No início de 2001, me mudei para a cidade (Nome da cidade) e comecei a cursar Biomedicina. Minhas aulas na faculdade eram pela manhã e eu procurei uma escola de idiomas, pois pretendia fazer um curso de conversação em inglês já que me preocupava em “treinar” meu inglês uma vez que ninguém em meu círculo familiar ou de amizade falava inglês (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013)

Tive dificuldade com a oralidade. Porque creio que foi muito pouco trabalhado durante todo o meu processo de aprendizagem, eu tinha muito conteúdo, até um vocabulário vasto, porém eu “travava” na conversação, não tinha segurança para conversar de forma fluente (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013)

Nos próximos excertos, Ana descreve como eram suas aulas nos ensinos fundamental e médio. Essa declaração nos possibilita entender a origem de sua abordagem de ensinar:

No ensino fundamental eu tive aula de inglês a partir da 5ª série, as aulas eram expositivas apenas e a professora resolvia os exercícios do livro e aprendíamos o básico da gramática. (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013)

No ensino médio as aulas não eram tão diferentes do fundamental, o professor explicava a parte gramatical e nós fazíamos exercícios escritos, mas sempre trabalhando a gramática. Não havia aula de conversação e o professor não se importava muito com a pronúncia (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013).

Percebemos nesse trecho, a insatisfação de Ana em relação à abordagem de ensinar utilizada por seus professores durante seu processo de aprendizagem. Dessa forma, se compararmos as das aulas relatadas pela professora, com o método Gramática e Tradução, percebemos que os professores de Ana, tanto do ensino fundamental quanto do médio, tinham como proposta de ensino, o uso do referido método, uma vez que suas aulas consistiam no ensino da gramática e resolução de exercícios mecânicos. Citaremos algumas características presentes no referido método para que possamos fazer uma comparação a fim de comprovar a utilização desse método durante o processo de aprendizagem da professora: a língua estrangeira era ensinada por meio a língua materna do aprendiz, a pronúncia era pouco ou quase nunca usada, não se cobrava um domínio da oralidade do professor, porém da gramática; o livro didático era usado em grande parte das aulas (LEFFA, 1988, p. 214). Dessa forma, concluímos que durante seu processo de aprendizagem, Ana foi submetida ao ensino

da língua inglesa, por meio da abordagem tradicional, em especial, ao método Gramática e Tradução.

A insatisfação de Ana em relação a esse método era tão grande que, quando pedimos a ela que nos relatasse uma aula que, na sua concepção, fosse tida como uma aula horrível enquanto aluna, sem hesitar, ela logo nos disse:

Aulas horríveis eram as minhas no tempo da escola onde a professora apenas entrava na sala de aula explicava e mandava resolver exercício do livro, sem ao menos fazer um *warm-up* ou contextualizar com os alunos o conteúdo a ser estudado, nunca trouxe nada interessante e diferente para a sala de aula, não trabalhava a oralidade era apenas exercício do livro (Entrevista realizada em 14/04/2013).

No trecho acima, percebemos que Ana sentia falta de algo inovador durante a aula, e que apenas ensinar a gramática e aplicar exercícios já não era mais suficiente. Ao dizer “nunca trouxe nada interessante e diferente para a sala de aula”, ela afirma que a metodologia, até então, utilizada por sua professora já não era satisfatória. Porém, ficamos curiosos em relação ao que seria “algo interessante” para ela. Já na escola particular de idiomas o ensino tinha algo diferente:

Na escola de idiomas as aulas eram um pouco mais interessantes, além da gramática trabalhávamos a pronúncia. As aulas eram mais dinâmicas, sempre havia algo diferente, assistamos a filmes, ouvíamos músicas em inglês. Era diferente da escola normal (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013)

Sendo assim, percebemos que as aulas na escola de idiomas tinham uma *maquiagem* de aula comunicativa, tendo em vista que não é possível ter uma aula totalmente comunicativa, ou seja, a gramática está presente durante a aula e é ensinada ao aluno de forma implícita. Acreditamos que essa técnica dava um aspecto de aula diferente para Ana. Na abordagem comunicativa, o professor tem autonomia para preparar as atividades que sejam do interesse dos seus alunos, com vistas a captar a atenção deles durante a aula. Para isso, pode utilizar gêneros textuais como: artigos jornalísticos, músicas, histórias em quadrinhos, dentre

outros, a fim de criar situações reais, fazendo com que os alunos interajam entre eles, e possam desenvolver as quatro habilidades da língua, pois o objetivo central dessa abordagem é tornar o aluno competente comunicativo (UPHOFF, 2008).

A paixão e o interesse de Ana em aprender inglês era tanta que não demorou muito para que a diretora da escola de idiomas, notasse sua motivação, dedicação e interesse em aprender a língua, convidando-a para lecionar para uma turma de crianças e adolescentes. De imediato, ela aceitou o convite pela possibilidade de ter uma renda extra, bem como pela possibilidade de ter mais contato com a língua:

Ao iniciar meu curso na escola de idiomas, em seguida fui convidada a dar aulas para a turma de crianças e adolescentes, eu aceitei pela possibilidade de ganhar um dinheiro extra e ainda iria ter mais tempo de contato com o inglês (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Com o passar do tempo, Ana percebeu que estava mais envolvida com a ideia de ser professora, graças ao seu envolvimento na preparação de aulas para crianças. O interessante é que em sua narrativa, ela nos revelou, que nunca passou pela sua cabeça em se tornar professora, já que em sua concepção, ser professor era um *bico*, pois professor era um profissional que trabalhava muito e ganhava pouco:

Com o decorrer do tempo, eu cada dia mais adorava preparar minhas aulas, inventar brincadeiras e maneiras diferentes de ensinar o vocabulário para os meus alunos, nós sempre fazíamos festinhas na escola nas datas comemorativas como Halloween, St. Patrick Day etc. (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Nunca tive a intenção de ser professora, já que na minha concepção professor tinha baixo salário, trabalha muito em casa e isso definitivamente não estava em meus planos, eu estava lecionando apenas para “quebrar um galho”, ganhar um dinheiro extra, professora eu tinha certeza que não queria ser (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Porém, lutar contra sua vocação parecia ser em vão, pois Ana estava cada vez mais convencida de que, na verdade, ela gostava mesmo era de lecionar inglês. Em 2002, decidiu trancar a faculdade de Biomedicina, pois já não se identificava com o curso. Porém, no seu

interior, a ideia de que professor era um profissional que trabalhava muito e ganhava pouco, não permitia a ela aceitar sua vocação. Assim, ela fez, no ano seguinte, um curso pré-vestibular para tentar uma vaga em um curso ligado à saúde.

No fim de 2001, eu já estava convencida de que eu gostava mesmo era de dar aula, me dava muito prazer e que ir para a faculdade de Biomedicina, participar das aulas de laboratório já não me agradava tanto quanto lecionar, embora relutasse um pouco no meu interior (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Quando acabou o ano letivo em 2002, eu também decidi que Biomedicina não era meu curso, eu resolvi trancar a faculdade e fazer cursinho, para então fazer outro curso na área de saúde, enfermagem talvez (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Por motivos particulares, a família de Ana se mudou para uma cidade situada na região sudoeste de um estado da região Centro-Oeste do Brasil e, conseqüentemente, ela mudou-se também. Durante todo o ano de 2002, ela estudou sozinha em casa, pois pretendia prestar vestibular no ano seguinte para o curso de Enfermagem. Apesar do referido curso não ter ligação nenhuma com a língua inglesa, ela não deixou de lado a língua inglesa. Rapidamente, ela se matriculou em uma escola de idiomas e prosseguiu com seus estudos. Foi durante esse período em ela resolveu aceitar sua vocação de ser professora e decidiu, então, se inscrever para o vestibular para o curso de Letras, com habilitação em inglês, em uma universidade pública onde morava.

Em 2002, meus pais haviam se mudado e decidiram que eu voltaria para morar com eles e no próximo ano eu faria o vestibular e se eu fosse aprovada eu iria fazer Enfermagem. Durante o ano de 2002, eu estudei somente em casa e sempre me preocupei em não deixar de lado meu inglês. Procurei uma escola de idiomas para continuar estudando e me aperfeiçoando, e durante este período, eu finalmente, aceitei minha vocação e resolvi fazer o curso de Letras com habilitação em Inglês. Fui aprovada no vestibular de uma universidade pública na cidade onde morava e comecei a cursar no ano de 2003 (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Nos excertos acima, percebemos a difícil aceitação de Ana tornar-se professora de inglês. Frente aos argumentos utilizados por ela ao definir a valorização do profissional da

educação, concordamos que no que tange a esse requisito, pois muitos profissionais capacitados e/ou competentes desistem ou têm medo de encarar longas jornadas de trabalhos sem ao menos ter seu merecido reconhecimento, que foi o que aconteceu no caso de Ana, que se recusava se aceitar como professora devido à baixa remuneração, violência na escola, sobrecarga do professor e da falta de reconhecimento profissional, dentre outros.

3.2. Buscando entender a abordagem de aprender inglês de Ana no curso de Letras/Inglês

Em 2004, já casada, Ana transferiu seu curso para outra unidade universitária, localizada na cidade sede da universidade por conta do trabalho de seu esposo. Ao saber que as inscrições para monitoria de língua inglesa estavam abertas, ela rapidamente se inscreveu, sendo contemplada com a bolsa:

Em 2004 me mudei novamente, por motivos de trabalho do meu esposo. Transferi meu curso para a outra unidade e na própria universidade eu tive a oportunidade de dar aulas de reforço, ganhei bolsa de monitoria (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

No excerto acima, percebemos a importância de ser monitora de língua inglesa para Ana, uma vez que essa foi uma experiência na qual ela se descobriu enquanto professora de inglês, pois sabemos que o curso de Letras oferecido pela universidade onde se graduou, forma profissionais capacitados para atuar na área de língua portuguesa e língua inglesa.

Durante entrevista realizada com Ana, pedimos a ela para que nos descrevesse como eram suas aulas na universidade, a fim de des-(velarmos) a sua abordagem de ensinar que, havia sido submetida durante seu processo de aprendizagem. Ela nos respondeu:

Na faculdade tive professores ótimos que faziam bastante atividade oral, praticávamos bastante diálogos, simulavam situações como: compras no supermercado, ida a restaurantes e etc. (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013).

No excerto acima, extraído da entrevista realizada com a professora, ela nos revelou que, durante suas aulas na universidade seus professores criavam situações reais da vida cotidiana, ou seja, os alunos interagem entre eles, simulando compras no supermercado, ida ao restaurante, dentre outros. Os professores utilizavam-se dessa abordagem de ensino, a fim de desenvolver em seus alunos a habilidade oral na língua inglesa. Notamos que a professora apreciava as aulas, em que o uso da oralidade era constante. Dessa forma, tanto quanto aluna e futura professora, percebemos que Ana tem apreço em desenvolver a habilidade oral da língua. Confirmamos isso, em entrevista realizada com ela, na qual nos relata que durante o processo de aprendizagem de língua inglesa é muito importante praticar a oralidade:

Como professora de língua inglesa, acredito que seja impossível aprender algo que não se possa utilizar como ferramenta para o nosso dia-a-dia, então, durante o período de estudo de inglês deve-se praticar muito a oralidade, simulando situações reais de conversação (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Vimos, por meio do excerto acima, que o principal objetivo da professora tanto em sua abordagem de aprender quanto na sua abordagem de ensinar, sempre foi desenvolver a habilidade oral da língua inglesa. Isso demonstra que Ana procura preencher uma falha que teve em tempos de aluna nos ensinamentos fundamental e médio. Além disso, essa lacuna foi preenchida na graduação em Letras/Inglês, a qual procura repetir em suas aulas, pois acredita que também seja o desejo de seus alunos.

Para tanto, vale ressaltar que para que possamos tornar um aluno apto para o uso da língua inglesa, é preciso que se desenvolva com esse aluno as quatro habilidades da língua, sendo elas, ler, falar, ouvir e escrever, mais vocabulário e gramática contextualizados. Sendo assim, percebemos um equívoco por parte da professora, pois em sua concepção, para que um aluno se torne proficiente e apto para o uso da língua, basta apenas que ele saiba usar a oralidade, ignorando as demais habilidades que são indispensáveis no processo de aprendizagem de língua inglesa.

Pelo que Ana nos relata, percebemos que ela foi submetida ao ensino da língua inglesa na universidade, por meio do método funcional, ou seja, um método pré-comunicativo que tinha como principal objetivo, tirar o aluno do estado de passivo e passá-lo ao de ativo durante as aulas, por exemplo, os alunos interagem entre eles, criam situações, em que atitudes reais

da vida cotidiana são simuladas, tais como ir ao supermercado, dar e receber informações dentre outras, a fim de estimular o aluno a usar a língua alvo em determinadas situações do cotidiano, bem como a construção da comunicação. Portanto, no método funcional buscou-se preparar o aluno para utilizar a língua estrangeira em situações reais da vida cotidiana (UPHOFF, 2008).

Aparentemente, Ana já não era mais uma aluna insatisfeita com a abordagem de ensinar de seus professores na universidade, uma vez que consistiam em exercícios práticos e orais. Não que a gramática não fosse ensinada naquele contexto, porém ela não era tida como objetivo principal durante a aula, ou seja, as aulas de Ana na universidade tinham como objetivo principal, tornar o aluno competente comunicativo, para que pudessem fazer uso da língua em situações reais da vida cotidiana. Em relação às outras disciplinas estabelecidas pelo curso, Ana nos disse que não encontrou dificuldades com as demais disciplinas. “Sempre tive também facilidade com as matérias específicas do curso” (Narrativa escrita por Ana em 26/02/2013).

Além de satisfeita com a abordagem de ensinar de seus professores do contexto universitário, ela ainda nos afirmou que o referido método de ensino de inglês utilizado durante suas aulas, serviu de modelo a ser aplicado em suas aulas de língua inglesa. “Esse tipo de aula contribuiu muito para a nossa formação acadêmica e até serviu de lição de metodologia de ensino” (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013).

Podemos concluir por meio dessa fala de Ana que a formação da professora se enquadra no modelo técnico. Como nos diz Batista (2004, p. 63), baseado em Wallace (1991), o modelo técnico se caracteriza pela irreflexão do aluno-professor ou professor em serviço, uma vez que o mesmo não reflete sobre suas ações, e segue imitando as práticas propostas por seus ex-professores ou professores-formadores sem reflexão, isto é, nesse modelo de formação, o formador diz ao aluno o que, e como ele deve proceder e ele obedece sem pestanejar.

Encerrando essa sessão, na qual des-(velamos) a abordagem de aprender inglês de Ana na universidade, a seguir, analisaremos sua abordagem de ensinar, uma vez que ela nos afirmou ser uma professora *comunicativa*. Dessa forma, interpretaremos sua prática como professora de inglês, a fim de desvelar se essa informação procede ou não.

3.3. Des-velando a abordagem de ensinar inglês de Ana nos Ensinos Fundamental e Médio

Nesta seção, analisaremos a abordagem de ensinar inglês de Ana nos ensinos fundamental e médio, uma vez que ela nos afirmou que sua abordagem de ensinar é comunicativa. Para tanto, faremos uma análise de seu diário, no qual ela escreveu durante dois meses, relatando ao final de suas aulas, sua prática de ensino de inglês. Solicitamos à Ana que descrevesse suas aulas nesse diário, a fim de des-(velarmos), se suas aulas eram, de fato, *comunicativas*:

Por conta da minha experiência como aluna, eu hoje como professora tento trabalhar todas as habilidades do inglês, a leitura para aquisição do vocabulário, a parte auditiva para que se compreenda e melhore a pronúncia, trabalho a gramática para que eles aprendam a construir frases corretas (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2012).

No excerto acima, a professora nos relata sua abordagem de ensinar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. No entanto, vemos que a mesma se constitui do ensino de leitura, gramática, vocabulário e audição. Para tanto, sabemos que o foco principal da abordagem comunicativa é tornar o aluno apto na comunicação, com o desenvolvimento das quatro habilidades da língua, além dos ensinos de gramática e vocabulário, porém contextualizados.

Na abordagem comunicativa, a linguagem é vista como prática social, ou seja, instrumento de comunicação entre as pessoas. Outra característica presente nessa abordagem, é que o livro didático deixa de ser utilizado como único instrumento de ensino, ou seja, os professores passam a utilizar os gêneros textuais, como instrumentos de ensino-aprendizagem. Em seu diário, a professora descreve algumas aulas em que ela, utiliza o gênero música para desenvolver seu ensino em sua prática pedagógica:

Ouvimos uma música do U2, contextualizei sobre a banda, o vocalista e em seguida apresentei o vocabulário da lição que tinha a ver com atividades públicas; completamos um texto sobre o cantor, no texto continha as palavras do vocabulário. Fizemos exercício oral utilizando o *Present Perfect*,

para verificar se os alunos compreenderam o vocabulário e se podiam utilizá-lo corretamente (Aula ministrada por Ana em 25/10/2012, no 9º ano do Ensino Fundamental)

Fizemos exercícios de analisar as figuras e escrever frases, utilizando o *Simple Present* nas formas afirmativa e negativa (Aula ministrada por Ana em 06/11/2013, no 6º ano do Ensino Fundamental).

Notamos que apesar de Ana utilizar a música como gênero textual em suas aulas, ela apenas os utiliza como introdução, a fim de, posteriormente, trabalhar a gramática de forma explícita com seus alunos, ou seja, nos excertos relatados acima, o objetivo principal não é desenvolver a habilidade comunicativa no aluno, porém o ensino da gramática. Dessa forma, percebemos que a utilização da música e do texto, serviu de pretexto, para que a professora ensinasse a gramática para os seus alunos.

Por meio da leitura realizada no diário da professora, observamos que possui aspectos estruturalistas, ou seja, a professora relata apenas questões focadas no ensino de gramática, de forma explícita. Subentendemos, desse modo que seu ensino é baseado no método Gramática e Tradução. Dessa forma, a professora começa ensinando as estruturas consideradas mais simples da língua, para, então, progredir gradativamente até chegar ao nível mais avançado do ensino da língua inglesa (UPHOFF, 2002). Como exemplos, retiramos de seu diário, duas aulas, as quais comprovam o que dissemos:

Apresentei alguns adjetivos e expliquei os antônimos. A partir daí, fizemos exercícios de relacionar, completar, os alunos entregaram os exercícios valendo nota (Aula ministrada por Ana em 06/11/2012, no 3º ano do Ensino Médio).

Fizemos exercícios escritos sobre comparativos, superlativos, sinônimos e antônimos. Fizemos a correção na lousa e visitei os cadernos (Aula ministrada por Ana em 13/11/2012, no 3º ano do Ensino Médio).

Corrigimos exercícios do *workbook*, e fizemos leitura de um texto sobre a música no passado e no presente. Realizamos exercícios sobre o texto (Aula ministrada por Ana em 08/11/2012, no 7º ano do ensino fundamental).

Fizemos os exercícios da apostila, relembramos as três formas: afirmativa, negativa e interrogativa. Sempre tirando a dúvida de cada aluno que me solicitava na mesa (Aula ministrada por Ana em 22/11/2012, no 7º ano do ensino fundamental).

Nos excertos acima exemplificados, percebemos que a professora ensina inglês de forma estruturalista, ou seja, seu ensino se estabelece, de acordo com a progressão gramatical. Isso de acordo com a série em que o aluno se encontra. Portanto, as atividades comunicativas, infelizmente, ela não retratou em seu diário, demonstrando a nosso ver uma incoerência entre o seu dizer e fazer.

Além de comunicativa, ela nos revelou em entrevista, que sua abordagem de ensino, varia de acordo com as necessidades dos alunos, isto é, ela trabalha de forma diferenciada com crianças, adolescentes e adultos, pois, segundo ela, os interesses desses públicos são diferentes.

Trabalho de forma diferenciada com crianças, adolescentes e adultos, o conteúdo e a metodologia precisa ser diferente, pois os interesses também são diferentes, por isso é preciso sempre levar certas coisas em consideração ao preparar as aulas (Entrevista realizada com Ana em 14/04/2013).

No excerto acima, percebemos que discursivamente a abordagem de ensinar de Ana é comunicativa, uma vez que seu público-alvo real são crianças e adolescentes. Esse dizer de Ana está correto, pois crianças, adolescentes ou adultos possuem interesses diferentes, por isso deve haver uma abordagem diferenciada para cada tipo de público alvo, a fim de que não se cause um mal-estar em sala de aula em termos de motivação, interesse, compromisso e dedicação dos alunos em relação às aulas. Para tanto, extraímos de seu diário, quatro aulas ministradas em quatro turmas distintas dos ensinios fundamental e médio, no sentido de verificar se a professora diferencia sua abordagem ou não de acordo com seu público:

Fizemos uma gincana onde os alunos tinham que responder as perguntas que um representante do grupo tirava de uma caixinha, as perguntas eram relacionadas ao conteúdo da prova (Aula ministrada por Ana em 23/10/2012, no 6º ano do Ensino Fundamental).

Fizemos a mesma brincadeira do 6º ano, porém, a turma é menor, fizemos a gincana meninos contra menina (Aula ministrada por Ana em 23/10/2012, no 8º do Ensino Fundamental).

Passei os conteúdos da prova na lousa, expliquei novamente e fizemos exercícios orais e escritos de revisão (Aula ministrada por Ana em 23/10/2012, no 2º ano do Ensino Médio).

Entreguei uma folha com exercícios de revisão, reexpliquei o conteúdo e fiz perguntas oralmente aos alunos (Aula ministrada por Ana em 23/10/2012, no 2º ano do Ensino Médio).

Percebemos que nas aulas citadas nos excertos acima, as quais foram ministradas pela professora em turmas distintas, sua abordagem de ensinar, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, parece não se diferenciar, uma vez que em todas as aulas houve uma revisão para prova, e não uma aula preocupada com os interesses dos alunos. Dessa forma, vemos que sua abordagem de ensino não se diferencia, de acordo com seu público e seus interesses, pois em ambas as turmas, ela utilizou abordagens semelhantes já que sua preocupação era revisar o conteúdo para prova. Nesse sentido, entendemos que a professora confundiu revisão da prova e interesse das necessidades dos alunos. No último, o professor planeja um curso ou aulas, seguindo a vontade ou desejo dos alunos em aspectos que querem aprender. No primeiro, ela cumpre uma vontade imediata, qual seja, de o aluno tirar uma boa nota na prova para passar de ano. Portanto, são aspectos distintos, os quais Ana parece rever e, conseqüentemente, mudar essa concepção equivocada.

A seguir, analisaremos mais aulas de Ana no ensino fundamental, de acordo com seus relatos em seu diário, para fins de comprovação, se sua abordagem de ensino tem como principal objetivo tornar o aluno competente comunicativo.

Fizemos correção oral da tarefa. Em seguida, realizamos exercícios de *listening* do livro. Praticamos oralmente as atividades que cada um deles faz no dia a dia e depois tínhamos que lembrar a rotina do colega para passá-la para a 3ª pessoa do singular (Aula ministrada por Ana em 18/10/2012, no 6º ano do Ensino Fundamental).

Explicação na lousa, citar vários exemplos e realizamos os exercícios do livro. Diversos exercícios como colocar a frase na ordem correta, observar figuras e marcar *should* ou *shouldn't* (Aula ministrada por Ana em 16/10/2012, no 8º ano do Ensino Fundamental).

Nos excertos apresentados, notamos que o núcleo das aulas de Ana é gramatical, por ser sua abordagem gramatical. Entretanto, vemos no primeiro excerto que há uma prática diferenciada com o uso das habilidades oral e auditiva. Isso é um bom resultado, porém ela

não deixa detalhes se como essas atividades foram realizadas na prática. Na realidade, ela explicita somente o ensino da gramática como mostram os excertos acima.

A seguir, relataremos as aulas de Ana ministradas no Ensino Médio:

Realizamos a forma do *Simple Past*, os verbos regulares e irregulares. Passei na lousa exercícios para os alunos resolverem a partir da revisão e estudo dos verbos. Fizemos a correção na lousa (Aula ministrada por Ana em 06/11/2012, no 2º ano do Ensino Médio).

Fizemos exercícios de interpretação de texto do livro, os alunos tinham que procurar palavras chave no texto para relacionar com as questões e respondê-las corretamente, fizemos a correção oralmente (Aula ministrada por Ana em 23/10/2012, no 3º ano do Ensino Médio).

Percebemos que no 2º ano do ensino médio, a professora também ensina a gramática aos seus alunos de forma explícita. Vemos que não houve uma preocupação com o interesse de seus alunos, evidenciando que o método Gramática e Tradução faz parte de sua rotina como professora.

Já no 3º ano do ensino médio, além da professora utilizar o livro didático em sua aula, ela demonstra um grande interesse em trabalhar a habilidade da leitura com seus alunos, pois é sabido que a maioria deles prestará vestibular ou ENEM e nesses exames são cobrados a habilidade de leitura. Desse modo, Ana utilizou o método da leitura, que tem como principal objetivo tornar o aluno competente no ato da leitura (NICHOLLS, 2001) pelas razões já expostas. Apesar de no final da aula, ela fazer a correção oral com seus alunos, sua aula não teve como principal objetivo desenvolver a habilidade oral da língua, porém de correção dos exercícios.

No diz respeito à abordagem de ensinar de Ana, discursivamente, ela se apresenta como uma professora comunicativa, porém na prática não é isso que acontece, pois através de seus relatos, notamos que suas aulas não estão voltadas para o ensino da comunicação, conforme ela havia nos afirmado uma conversa informal, porém no ensino de gramática e tradução e da leitura. Em relação à abordagem de ensinar da professora, percebemos que há uma preocupação em não cometer com seus alunos, os mesmos erros que seus professores cometeram com ela durante seu processo de aprendizagem. Por essa razão, Ana se mostra enquanto profissional, preocupada que o fato não se repita com seus alunos, ou seja, não sejam frustrados como ela foi, uma vez que ela se preocupa em desenvolver atividades

diferenciadas com seus alunos, levando músicas e fazendo gincanas com a turma, a fim de deixar a aula *diferenciada*, porém em todas as aulas, o ensino da gramática predomina ao ensino da oralidade. Assim, percebemos que a abordagem de ensinar inglês de Ana é a abordagem tradicional, mais precisamente, os métodos Gramática e Tradução e, eventualmente, o de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de apresentar as considerações finais deste trabalho, vemos que seja necessário retomarmos a pergunta de pesquisa que norteou nosso trabalho: como se caracteriza a abordagem de aprender e ensinar língua inglesa de uma professora que ministra aulas para os ensinos fundamental e médio? O objetivo do trabalho é des- (velar) a abordagem utilizada por essa professora, a fim de radiografarmos a forma como ensina inglês. Assim, para respondermos a pergunta de pesquisa e atingirmos o objetivo usamos como instrumentos investigativos o diário, a narrativa e a entrevista.

Considerando que em conversas informais Ana se autointitulava comunicativa, nossa proposta foi des-(velar) a abordagem utilizada por ela, uma vez que sabemos que é a abordagem quem vai guiar o professor em sua prática pedagógica e é ela quem vai determinar o sucesso ou não desse profissional. Para tanto, decidimos convidar Ana para participar dessa pesquisa, pois na escola de idiomas onde ela lecionava para minha turma, percebemos uma grande evolução dos alunos no que diz respeito ao ensino comunicativo da língua inglesa. Sendo assim, decidimos investigar sua abordagem de ensinar, uma vez que além de admirar o trabalho realizado pela professora, eu enquanto futura professora de língua inglesa, desejava ser igual a ela, em termos de ensinar inglês, pois admirava sua forma de ensinar e, portanto, desejava aprender com ela.

Desse modo, por meio de uma pesquisa autoinvestigativa, de natureza etnográfica, de cunho qualitativo, constatamos que em termos de discurso, a abordagem de ensinar de Ana é comunicativa, porém na prática, a realidade é outra, pois em seu diário, ela descreveu que sua prática pedagógica se volta para o ensino da gramática, de maneira explícita. Nem houve a preocupação em maquiagem a aula para deixá-la comunicativa. Para tanto, após leituras de teorias de alguns linguistas aplicados para a realização desta pesquisa, tais como Almeida Filho (1993), Leffa (1988), Uphoff (2008), Nicholls (2001), dentre outros, vimos que ela se diz comunicativa, porém na realidade, são tradicionais focadas nos métodos da Gramática e Tradução, da leitura e funcional. Afirmamos isso, pois em nenhum momento, ela desenvolveu as quatro habilidades da língua: ler, ouvir, falar e escrever, de forma integrada. De acordo com Almeida Filho (1993), a integração dessas habilidades é essencial durante o processo de aprendizagem de língua inglesa.

Na realidade, sua prática de ensino reflete sua abordagem de ensinar que se encontrava presa a métodos tradicionais de ensino, ou seja, suas aulas tinham como foco o ensino da gramática pela gramática, com exercícios de manipulação gramatical, bem como exercícios de tradução, assim como poucos estudos de leitura e funções da língua, porque foi exposta em tempos de aluna a tais métodos como apresentamos na análise dessa pesquisa. Para tanto, sabemos que objetivo principal da abordagem comunicativa é desenvolver a prática social dos alunos durante o processo de aprendizagem, porém nas aulas de Ana, o ensino da gramática predominou, contradizendo sua concepção em relação a sua abordagem de ensinar a língua inglesa que, segundo ela, se pautava na abordagem comunicativa.

Percebemos uma contradição da professora pesquisada, pois por falta de conhecimentos teóricos sólidos sobre a abordagem comunicativa, ela pensava que ensinar apenas a oralidade significava ser comunicativa, porém ser comunicativo envolve o uso das quatro habilidades da língua já elencadas, além dos ensinamentos de gramática e vocabulário, de forma contextualizados, com vistas a práticas sociais. Por conta disso, na formação de Ana seja teórica seja linguístico-comunicativa há uma grande deficiência. No entanto, sabemos que professores ensinam gramática porque não são proficientes na língua-alvo, ou seja, não possuem a habilidade comunicativa da língua, e por não possuírem essa habilidade, muitas vezes, deixam de desenvolvê-la com seus alunos, deixando, assim, uma brecha no ensino da língua inglesa.

Para tanto, acreditamos que seja necessária a concretização da abordagem comunicativa no ensino de línguas, pois sabemos que no que diz respeito à comunicação, é ela quem norteia de maneira positiva todo o processo de ensino-aprendizagem, por meio de atividades que estimulem os alunos a usar a língua, com simulação de diálogos entre os alunos, ir ao shopping, ir ao supermercado, dar e receber informações. Enfim, criar situações onde o aluno possa utilizar a língua inglesa em seu cotidiano.

Tendo isso em mente, decidi abordar esse tema nesta pesquisa porque durante meu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola regular, eu já percebia essa deficiência no ensino, uma vez que todas as aulas tinham como norte o ensino da gramática, e preciso confessar que esse tipo de abordagem não me agradava nenhum pouco. Porém, até eu entrar na universidade, para mim esse método de ensino era tido como normal. Percebi a diferença na abordagem utilizada pelos professores de língua inglesa somente na universidade, uma vez que na escola regular, os professores ensinavam a gramática pela gramática e nunca desenvolviam as habilidades da língua de forma integrada, diferentemente

da universidade em que os professores ministram suas aulas em sua maior parte na Língua Estrangeira, focando nas quatro habilidades da língua. Foi quando eu percebi que usar a língua inglesa para fins de comunicação social é extremamente importante, uma vez que, eu enquanto aluna e futura professora de língua inglesa, pretendo desenvolver a comunicação social com meus alunos.

O interessante desse estudo está no fato que se passaram 35 anos, após a introdução do comunicativismo no Brasil por Almeida Filho, em 1978 e, parece que de lá para cá, os caminhos para o ensino de inglês apenas se engatinharam. Um exemplo disso é a abordagem tradicional de ensinar e aprender inglês de Ana, conforme demonstramos ao longo desse estudo.

Enquanto acadêmica do curso de Letras Português/Inglês e futura professora de língua inglesa, afirmo que essa pesquisa contribuiu positivamente para minha formação, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa em sala de aula, pois através dela percebi que utilizar uma abordagem para ministrar uma aula, vai muito além de apenas teorizar sobre a mesma, é preciso conhecer as abordagens de ensinar seja em desuso seja em uso, para que se possam utilizá-las, de maneira crítica e reflexiva com vistas a obter resultados positivos em sala de aula.

Portanto, durante os estágios de regência de língua inglesa na universidade, ao preparar meus planos de aula, tenho tentado preparar aulas que estejam voltadas ao desenvolvimento das quatro habilidades da língua nos alunos, ler, falar, ouvir e escrever, bem como trabalhar com conteúdos que sejam do interesse dos alunos, no sentido de não deixar a aula com um aspecto de aula tradicional. Entretanto, preciso confessar que no que diz respeito à socialização dos alunos, os resultados são positivos, uma vez que eles participam mais durante a aula. Enfim, percebi que não basta apenas ter um diploma de graduação para ser professor. Para ser professor, é necessário estar disposto a estudar, inovar, se qualificar sempre, a fim de nos tornarmos construtores de uma educação de qualidade e, até mesmo, de despertarmos a paixão, o interesse de nossos alunos pela língua inglesa. É isso que pretendo fazer agora, depois de formada, ou seja, me aperfeiçoar na língua e como professora de inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª Edição. Campinas: Pontes, 1993.

BATISTA, L. O. **Processo de reflexão sobre avaliação em língua estrangeira (inglês) por professores recém-formados**. Campinas, SP: {S.N}, 2004.

CHAGURI, J. P., TONELLI, J. R. A. Alguns aspectos teóricos e políticos sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira. In: **Colóquio de Estudo Linguísticos e Literários - CELLI**, 4º, Maringá - PR; 2010. Disponível em: <www.unifil.br>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

CUNHA, R. C. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. [s/a]. . Disponível em: <www.ufpi.br>. Acesso em 15 de julho de 2013.

GONDIM FREITAS, M. L. S. **Um novo olhar sobre a compreensão oral: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da Abordagem comunicativa**: Tese de mestrado em Linguística Aplicada. Brasília-DF, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. tópicos em linguística aplicada, p. 211-236.: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

MIGUEL CÔRTEZ, F.V. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisar no campo da linguística aplicada**, 11p. [s/a]. Disponível em: <www.ufrn.emnuvens.com.br>. Acesso em 15 de julho de 2013.

NICHOLLS, S.M. **Perspectivas históricas do ensino de línguas estrangeiras: as diferentes abordagens**. p. 35-47. Maceió: Ed. UFAL, 2001.

RODRIGUES, L.C. **Abordagem etnográfica: possibilidades e desafios na pesquisa de mercado**. São Paulo, 2008.

UPHOFF, D. **A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil**, 15p. Campinas, SP, 2008.

ANEXO A

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA

- 1. Como eram as suas aulas de inglês no ensino fundamental? Descreva e, se possível, dê exemplos das aulas dos professores (quinta a oitava).**

- 2. Como eram as suas aulas de inglês na escola de idiomas? Descreva e, se possível, dê exemplos das aulas dos professores.**

- 3. Como eram as suas aulas de inglês no ensino médio? Descreva e, se possível, dê exemplos das aulas dos professores (primeiro ao terceiro).**

- 4. Como eram as suas aulas de inglês no curso de Letras/Inglês? (Descreva e, se possível, dê exemplos das aulas dos professores).**

- 5. Dê um exemplo de uma aula de inglês marcante nos tempos de aluna.**

- 6. Dê um exemplo de uma aula horrível nos tempos de aluna.**

- 7. Durante o seu processo de aprendizagem, quais dificuldades você teve?**

- 8. A decisão de se matricular em uma escola de idiomas, surgiu por vontade própria ou através de incentivo da família?**

- 9. Durante seu processo de ensino-aprendizagem de inglês, houve algum momento em que você pensou em desistir?**

- 10. Como são suas aulas (na prática), e por que você ensina da forma que ensina?**

