



Universidade Federal do Pampa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
(Lei nº. 11.640, de 11 de janeiro de 2008)
CAMPUS BAGÉ
LICENCIATURA EM LETRAS: PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS
LITERATURAS**

Mariel Monteiro de Araújo

**ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS:
DIFERENÇAS METODOLÓGICAS**

BAGÉ

2016

MARIEL MONTEIRO DE ARAÚJO

**ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS:
DIFERENÇAS METODOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Graduação em Licenciatura em Letras - Português/Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Silva Pires de Assumpção

**BAGÉ
2016**

MARIEL MONTEIRO DE ARAÚJO

**ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS:
DIFERENÇAS METODOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciado em
Letras.

Monografia defendida e aprovada em: 04 de Julho de 2016

Banca examinadora:

Profa. Dra. Simone Silva Pires de Assumpção - orientadora - (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Kátia Vieira Morais (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Mariana Mello (UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir alcançar mais este objetivo de vida.

Aos meus pais, Mario Araújo e Ruth Monteiro, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim, além do apoio financeiro que foi crucial para realização deste trabalho.

À minha orientadora, Simone Silva Pires de Assumpção, pelo interesse, dedicação e por ter sido tão compreensiva e paciente durante todo o período de orientação.

Aos demais familiares, por torcerem e vibrarem comigo em cada etapa deste trabalho.

Ao meu namorado, Leandro Fialho, por compreender todos os momentos de ausência.

Aos meus amigos, que ouviram minhas angústias e lamentações e sempre tiveram uma palavra de incentivo para me ajudar.

Ao grupo do PIBID, por todo apoio moral e pela ajuda nos momentos em que precisei.

Às escolas, por abrirem suas portas de forma tão gentil e por me permitirem fazer todas as observações necessárias.

Aos professores e alunos, por perderam um pouco do seu tempo na realização das entrevistas.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo observar, analisar e comparar as metodologias de ensino utilizadas por quatro professores de inglês como língua adicional, dois no Brasil e dois nos Estados Unidos. Nosso referencial teórico incluiu um breve percurso histórico das metodologias de ensino de línguas adicionais, bem como o ensino de inglês para estrangeiros, com base nos autores Brown (2001, 2007), Richards e Rodgers (2001) e Leffa (1988). Nossa metodologia de pesquisa consistiu em uma pesquisa bibliográfica no campo da linguística aplicada, para conhecer as metodologias de ensino de línguas adicionais, e uma pesquisa de campo que incluiu observações das aulas de inglês de dois professores na cidade de Bagé/RS e outros dois na cidade de San Diego/CA, usando fichas de observação como instrumento de registro, e entrevistas com os professores e alunos. Como resultado principal, a pesquisa apontou que a escola brasileira adotava o Método Direto, enquanto as aulas observadas nos Estados Unidos seguiam princípios da Abordagem Comunicativa. Em ambos os contextos, porém, a metodologia adotada foi considerada adequada por professores e alunos.

Palavras-chave: Metodologias de ensino, ensino de língua inglesa, inglês para estrangeiros.

ABSTRACT

This research aimed to observe, analyze and compare the teaching methodologies used by four teachers of English as an additional language, two in Brazil and two in the United States. Our theoretical framework included a brief historical background of additional language teaching methodologies as well as the teaching of EFL, based on Brown (2007), Richards and Rodgers (2001) and Leffa (1988). Our research methodology consisted in a bibliographical review in the field of applied linguistics to know more about additional language teaching methodologies, followed by a field research which included class observations in the city of Bagé/RS (Brazil) and in San Diego/CA, using observation sheets as a recording instrument, and interviews with teachers and students. As the main result, the research showed that the Brazilian school followed the Direct Method, while the classes observed in the United States followed principles of the Communicative Approach. In both contexts, however, the methodology was considered adequate by teachers and students.

Key-words: Teaching methodologies; teaching of English; EFL.

SUMÁRIO

I - CONTEXTUALIZAÇÃO	8
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1) Levantamento histórico das metodologias de ensino de línguas adicionais	10
2) Ensino de língua adicional hoje	17
3) Ensino de inglês para estrangeiros	20
III – METODOLOGIA DA PESQUISA	26
IV - RESULTADOS	29
1) Curso de Língua Inglesa para brasileiros no Brasil	29
2) Curso de Língua Inglesa para estrangeiros nos Estados Unidos.....	37
3) Breve análise comparativa	45
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
1) Bibliografia citada.....	50
2) Bibliografia consultada.....	50
ANEXOS	52

I - CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta pesquisa, escolhi como tema principal o estudo de metodologias de ensino de Inglês. Farei um breve levantamento histórico, desde os primeiros métodos utilizados para o ensino de línguas adicionais, iniciando pelo método Gramática-Tradução dos anos 1840, até as metodologias mais recentes, incluindo a Abordagem Comunicativa. Escolhi pesquisar esse tema para descobrir quais são as metodologias de ensino mais utilizadas nos dias de hoje por professores em dois contextos culturais diferentes: curso de inglês para brasileiros no Brasil, e curso de inglês para estrangeiros nos Estados Unidos. Com a observação de aulas nesses dois contextos, pretendo identificar as metodologias que melhor se adaptam aos alunos e as que trazem mais resultados positivos quanto à aprendizagem de uma língua adicional.

A escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso se deu a partir do meu interesse pelo ensino de inglês quando tive o primeiro contato formal com esse campo de pesquisa, na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa I, e pela curiosidade de conhecer as metodologias de ensino usadas por professores brasileiros e norte-americanos no contexto real de sala de aula, já que tive a oportunidade de observar esses dois contextos.

Acredito que todos os professores de língua inglesa devem ter conhecimento das metodologias existentes na história do ensino de línguas adicionais, para poder escolher aquelas que melhor se adaptem ao seu contexto de trabalho, bem como criar novas formas que proporcionem aos alunos uma aprendizagem mais adequada e eficiente. Como vivemos em um contexto no qual o inglês é a língua adicional mais valorizada e é grande a procura por cursos de línguas que tragam ao aluno a tão desejada fluência, escolhi comparar a metodologia utilizada por professores em países diferentes, mas em contextos de ensino-aprendizagem semelhantes (uso exclusivo da língua-alvo), para verificar se há diferenças significativas ou não. Assim, meus objetivos de pesquisa foram:

- Estudar as metodologias de ensino de línguas adicionais;
- Observar o maior número possível de aulas de inglês de dois professores no Brasil e dois nos Estados Unidos;

- Identificar a(s) metodologia(s) de ensino predominante(s) na sala de aula de cada professor observado;
- Comparar os dois contextos para detectar diferenças/semelhanças;
- Verificar se essas metodologias de ensino satisfazem tanto alunos quanto professor em relação à adequação ao público-alvo e ao resultado da aprendizagem.

Após conhecer o panorama histórico das metodologias de ensino de línguas adicionais, fui capaz de identificar os métodos ou abordagens de ensino utilizados nas três escolas de inglês que frequentei como aluna na cidade de Bagé/RS, e isso me motivou a pesquisar mais. Como observei dois professores nos Estados Unidos e dois em um curso de línguas no Brasil, escolhi começar pela observação de uma das escolas que frequentei. Nessa escola, é proibido o uso da língua materna em sala de aula, o que pode se assemelhar a um contexto de imersão como o que encontrei nos Estados Unidos, onde o curso de inglês é para estrangeiros de diferentes nacionalidades. Portanto, a língua materna do aluno não é utilizada pelo professor ou pelos colegas na sala de aula. Apesar de estarem em países diferentes, minha hipótese era de que esses professores utilizariam metodologias parecidas.

Nos capítulos seguintes, apresentarei a fundamentação teórica deste trabalho, a metodologia de pesquisa adotada, os resultados encontrados nos dois contextos pesquisados e, por último, as considerações finais.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1) Levantamento histórico das metodologias de ensino de línguas adicionais

O mais antigo método formal de ensino de línguas adicionais utilizado nas escolas do ocidente é o chamado método Gramática-Tradução (*Grammar Translation Method*), também conhecido como Método Clássico, por ter sido inteiramente baseado no ensino do Latim praticado até então. Segundo Richards e Rodgers (2001), o método Gramática-Tradução dominou o ensino de língua estrangeira no continente europeu dos anos de 1840 a 1940, e vem sendo utilizado até hoje em várias partes do mundo com diversas adaptações.

Como nos exemplifica Leffa (1988, p. 4), esse método basicamente:

[...] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

Como vemos nessa definição, o método Gramática-Tradução é conhecido por dar ênfase às regras gramaticais para auxiliar os alunos na leitura e escrita da língua-alvo, sem dar atenção alguma à compreensão e produção oral da língua. Por essa razão, ainda é muito utilizado ainda nos dias de hoje, visto que o professor não precisa dominar a língua oral para utilizar esse método.

Por ser um dos mais antigos e ainda utilizado, esse método foi também o que recebeu mais críticas. Em meados do século XIX, opositores ao método Gramática-Tradução fizeram um Movimento de Reforma, tal como era definido, e assim lançaram as bases para o desenvolvimento de várias novas maneiras de ensinar línguas. Como ao final do século XIX e início do século XX, houve um aumento significativo nas oportunidades de comunicação entre os europeus, percebeu-se a necessidade de um

ensino voltado à proficiência oral em línguas estrangeiras. De acordo com Richards e Rodgers (2001), inicialmente, essa nova realidade foi responsável pela produção de livros de conversação para o estudo individual. Logo, os especialistas em ensino de línguas voltaram sua atenção para a maneira como as línguas eram ensinadas nas escolas, uma vez que o sistema de educação pública parecia fracassar na tarefa de ensinar línguas estrangeiras. Assim, a partir do fim do século XIX, o método Gramática-Tradução começou a ser rejeitado e questionado por não preparar os alunos para utilizar a língua-alvo de forma comunicativa. A partir de então, novas abordagens para o ensino de línguas foram criadas em vários países da Europa por diferentes especialistas, cada um com um método específico que pretendia reformar o ensino de línguas modernas (RICHARDS & RODGERS, 2001).

Um dos primeiros métodos de ensino que contrariava os princípios do método Gramática-Tradução foi o Método em Séries, criado por François Gouin no final do século XIX. Gouin acreditava que a aquisição de uma segunda língua deveria se dar da mesma maneira que adquirimos a nossa língua materna. Foi assim que “Gouin desenvolveu uma abordagem para o ensino de língua estrangeira com base em suas observações do uso da linguagem por crianças” (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 8) (tradução minha)¹. Brown (2001, p. 20) reforça que “o aprendizado de uma língua é primeiramente uma questão de transformar percepções em concepções. Crianças usam a língua para representar suas concepções. A língua é um meio de pensar, de representar o mundo para alguém” (tradução minha)². Gouin acreditava que a segunda língua deveria se equivaler à primeira nesse sentido.

Outro método que se opunha à abordagem do método Gramática-Tradução foi o Método Direto (*Direct Method*), que tinha por objetivo o uso da língua oral. O Método Direto ganhou notoriedade no início do século XX e assemelhava-se muito ao Método em Séries, pois ambos partiam do princípio de que o ensino da segunda língua deveria assemelhar-se ao da língua materna. O precursor desse método foi Charles Berlitz, que o implantou na sua primeira escola fundada em 1878 nos Estados Unidos.

Richards e Rodgers (2001) resumiram os princípios e procedimentos desse método:

¹ Gouin developed an approach to teaching a foreign language based on his observations of children's use of language.

² language learning is primarily a matter of transforming perceptions into conceptions. Children use language to represent their conceptions. Language is a means of thinking, of representing the world to oneself.

- Instruções de sala de aula eram conduzidas exclusivamente na língua-alvo;
- Apenas vocabulário e frases cotidianas eram ensinados;
- Habilidades de comunicação oral eram construídas através de trocas progressivas cuidadosamente organizadas a partir de perguntas e respostas praticadas entre professor e alunos em aulas curtas e intensivas;
- Gramática era ensinada de forma indutiva;
- Novos conteúdos linguísticos eram introduzidos oralmente;
- Vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e figuras;
- Vocabulário abstrato era ensinado através da associação de idéias;
- Compreensão e produção oral eram ensinadas;
- Gramática e pronúncia corretas eram enfatizadas (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 12) (tradução minha)³

A ênfase desse método estava na compreensão e produção da linguagem oral, visto que tudo devia ser ensinado a partir da língua-alvo, sem uso algum de tradução. O objetivo era pensar diretamente na língua-alvo. Richards e Rodgers (2001, p. 10) exemplificam esse procedimento fazendo referência a Montaigne: “Montaigne descreveu como foi entregue aos cuidados de um tutor que, nos primeiros anos de sua vida, dirigia-se a ele exclusivamente em Latim, pois seu pai desejava que ele falasse Latim muito bem” (tradução minha)⁴.

Contudo, o Método Direto também recebeu críticas, pois, apesar de fazer sucesso nos cursos da rede Berlitz, nas escolas públicas não obteve tanto sucesso assim, já que “as restrições de orçamento, o tamanho das salas de aula, o tempo, e o conhecimento prévio do professor tornavam esse método difícil de usar” (BROWN, 2001, p. 22) (tradução minha)⁵. Houve crítica também daqueles que aderiram ao método, pelo fato de poderem usar somente a língua-alvo durante as aulas. Isso causava muita perda de tempo, na tentativa de fazer o aluno compreender o significado de algo, quando o uso da língua materna seria mais rápido e eficaz. Devido a essas e outras críticas, no final dos anos 1920, o Método Direto teve um declínio e passou a ser cada vez menos usado nos Estados Unidos e na Europa (RICHARDS & RODGERS, 2001).

³ Classroom instruction was conducted exclusively in the target language; only everyday vocabulary and sentences were taught; oral communication skills were build up in a careful traded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes; grammar was taught inductively; new teaching points were introduced orally; concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas; both speech and listening comprehension were taught; correct pronunciation and grammar were emphasized.

⁴ Montaigne described how he was entrusted to a guardian who addressed him exclusively in Latin for the first years of his life, since Montaigne’s father wanted his son to speak Latin well.

⁵ the constraints of budget, classroom size, time, and teacher background made such a method difficult to use.

Por volta de 1950, surgiu um novo método que dominou o ensino de línguas na Europa entre as décadas de 50 e 60, o Método Audiolingual (*Audiolingual Method*). Esse método surgiu em decorrência das demandas verificadas durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército dos Estados Unidos percebeu a necessidade de treinar seus soldados, de forma rápida e eficaz, a falar diversas línguas estrangeiras objetivando a comunicação com os outros países envolvidos na guerra. Criou-se, assim, o Programa de Treinamento Especializado do Exército (*Army Specialized Trainig Program*) ou, como também ficou conhecido, Método do Exército (*Army Method*). Esse método tinha como suporte a teoria estruturalista da linguagem e a psicologia behaviorista, definida por Leffa (1988, p. 12) como: “A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor”.

Brown (2001) nos apresenta uma lista feita pelos autores Prator e Celce-Murcia (1979) com algumas características desse método:

- Novo material é apresentado em forma de diálogo;
- Há uma necessidade do uso de mímica, memorização de grupos de frases e de repetição;
- Estruturas são sequenciadas por meio de análise constrativa e ensinadas uma a uma;
- Modelos estruturais são ensinados através do uso de *drills*;
- Explicação gramatical é pouca ou nula. Gramática é ensinada por meio de analogia indutiva ao invés de explicação dedutiva;
- Ensino de vocabulário é estritamente limitado e aprendido em um contexto;
- Há muito uso de áudio, laboratórios de línguas e auxílios visuais;
- Grande importância é dada a pronúncia;
- Uso bastante limitado da língua materna é permitido aos professores;
- Respostas bem sucedidas são imediatamente reforçadas;
- Há um grande esforço em fazer com que os alunos produzam enunciados sem erros;
- Há uma tendência de manipular a língua e desconsiderar a autenticidade do conteúdo (PRATOR & CELCE-MURCIA, 1979, apud BROWN, 2001 p. 23) (tradução minha)⁶

⁶ New material is presented in dialogue form; there is dependency on mimicry, memorization of set of phrases, and overlearning; structures are sequenced by means of contrastive analysis and taught one at a time; structural patterns are taught using repetitive drills; there is little or no grammatical explanation. Grammar is taught by inductive analogy rather than by deductive explanation; vocabulary is strictly limited and learned in context; there is much use of tapes, language ads and visual aids; great importance is attached to pronunciation; very little use of the mother tongue by teachers is permitted; successful responses are immediately reinforced; there is a great effort to get students to produce error-free utterances; there is a tendency to manipulate language and disregard content.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, as falhas do Método Audiolingual começaram a ser amplamente apontadas. Primeiramente, questionou-se o embasamento teórico do método. Brown (2001, p. 23) afirma que “descobrimos que uma língua não era realmente adquirida através de um processo de formação de hábito e super-aprendizagem, que erros não necessariamente deveriam ser evitados a todo custo e que linguistas estruturalistas não nos disseram tudo que precisávamos saber sobre a língua” (tradução minha)⁷. Além do questionamento quanto o embasamento teórico, havia críticas quanto ao fato de que, na prática de sala de aula, os alunos eram submetidos a várias horas de exercícios repetitivos que se tornavam, com o tempo, um processo cansativo, e acabavam perdendo seu real objetivo, que era adquirir a fluência e a comunicação espontânea nos níveis mais avançados do curso. Além disso, quando os alunos eram colocados diante de situações reais de comunicação com falantes proficientes, não conseguiam colocar em prática o que era aprendido em aula (LEFFA, 1988).

Então, durante a década de 1970, houve muitas pesquisas, e cresceu o interesse em descobrir novos métodos para o ensino de línguas. Durante essa década, os cinco métodos inovadores que se tornaram mais conhecidos foram: Aprendizagem Comunitária da Língua; Sugestopedia; o Modo Silencioso; Resposta Física Total (RFT) e Abordagem Natural.

A Aprendizagem Comunitária da Língua, também conhecida por aprendizagem por aconselhamento (*counseling-learning*), foi criada por Charles Curran, em 1972, com base na visão educadora de Carl Rogers (BROWN, 2001). Esse método funcionava como uma terapia em grupo, na qual os alunos eram dispostos em círculos e acompanhados por um conselheiro (professor) que, nessa perspectiva, tinha o papel de “[...] dar conselhos, assistência e apoio a outro que tem um problema ou está de alguma forma com necessidade” (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 90) (tradução minha)⁸. Durante as sessões, para haver a interação do grupo, os alunos tinham que formular frases na sua língua materna para que então o conselheiro pudesse traduzi-las para a língua-alvo e fazer com que o aluno repetisse sua frase ao grupo todo ou a alguém

⁷ We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs, and that structural linguistics did not tell us everything about language that we needed to know.

⁸ [...] giving advice, assistance, and support to another who has a problem or is in some way in need.

específico, tentando se aproximar o máximo possível da pronúncia correta. As frases traduzidas pelo conselheiro eram gravadas pelos alunos com o intuito de, no final de cada sessão, escutarem e verem juntos os seus erros e acertos. Esses eram transcritos com comentários e observações que serviam como forma de avaliação no processo de aprendizagem de cada um. Esse método não é muito utilizado hoje em dia, porém nos deixou um legado positivo, já que alguns dos seus princípios básicos, como a importância de fazer com que o aluno seja o centro da aula e tenha sua independência, ainda são utilizados por alguns professores (BROWN, 2001).

O método Sugestopedia (*suggestopedia*) foi desenvolvido pelo psicólogo e educador Búlgaro Georgi Lozanov em 1979. Lozanov acreditava que o cérebro humano poderia processar um número bastante elevado de informações se fossem dadas condições adequadas de aprendizagem, como estado de relaxamento do aluno e total controle do professor sobre a aula (RICHARDS & RODGERS, 2001). Brown explica que “Lozanov criou um método de aprendizagem que capitalizou os estados relaxados da mente para a retenção máxima de informações. A música era o centro desse método. Música barroca, com 60 batidas por minuto e seu ritmo específico, criou o tipo de ‘concentração relaxada’ que levava a uma ‘super-aprendizagem’” (OSTRANDER & SCHROEDER, 1979, p. 65, apud BROWN, 2001 p. 27) (tradução minha)⁹. Esse método enfatizava que a aprendizagem podia ser favorecida até pelo ambiente físico, pois os alunos sentavam-se em poltronas macias e confortáveis, para que se sentissem completamente relaxados para a total eficácia do método. Apesar desse método ter recebido algumas críticas pela fraca base teórica, ele deixou um saldo positivo na história do ensino de línguas, pois nos ensinou que momentos de relaxamento em sala de aula contribuem para a aprendizagem de uma segunda língua.

O chamado Modo Silencioso (*Silent way*), criado por Caleb Gattegno, também na década de 1970, consistia em o professor ficar em silêncio o quanto fosse possível, e os alunos serem encorajados a se comunicarem entre si na maior parte do tempo, desenvolvendo assim sua autonomia durante o aprendizado. Durante as aulas, eram usados bastões e painéis coloridos para introduzir vocabulário, verbos, tópicos de sintaxe, exemplos de pronúncia e pontos gramaticais. O professor fornecia apenas

⁹ Lozanov created a method for learning that capitalized on relaxed states of mind for maximum retention of material. Music was central to his method. Baroque music, with 60 beats per minute and its specific rhythm, created the kind of ‘relaxed concentration’ that led to ‘superlearning’.

algumas frases ou palavras soltas para estimular nos alunos o interesse de buscar as respostas (BROWN, 2001). Assim como os demais, esse método também recebeu críticas. Como Brown (2001, p. 29) explica, esse “era um método severo demais, e o professor, distante demais para encorajar uma atmosfera comunicativa. Os alunos frequentemente necessitavam de mais direção e visíveis correções do que era permitido no Modo Silencioso” (tradução minha)¹⁰. Apesar das críticas, o método também contribuiu de forma positiva para a história do ensino de línguas estrangeiras, pois muitos professores não estimulam seus alunos a procurarem suas próprias respostas e acabam lhes dando as respostas prontas. Nesse método, vimos uma maneira de trabalhar isso de forma diferente, fazendo com que o aluno desenvolva uma postura mais autônoma.

Ainda nos anos de 1970, surgiu o método chamado de Resposta Física Total (*Total Physical Response*), desenvolvido por James Asher. Esse método era baseado em comandos, dados pelo professor na língua-alvo, que o aluno deveria ouvir e executar. Ao observar as crianças, Asher notou que “[...] na aprendizagem da primeira língua, elas pareciam fazer muito uso da audição até se comunicarem, e sua audição é acompanhada de respostas físicas (atingindo, agarrando, movendo, olhando, e assim por diante)” (ASHER, 1977 p. 43, apud BROWN, 2001 p. 30) (tradução minha)¹¹. No estágio inicial, os comandos eram simples, e ficavam mais difíceis ao longo do curso (LEFFA, 1988). Nesse método, era muito utilizado o modo imperativo, já que é baseado em ordens e comandos. A forma interrogativa também era utilizada, pois eram feitas perguntas que os alunos deveriam responder por meio de gestos, até o momento que em eles se sentissem confortáveis a fazer uso da língua na forma oral (BROWN, 2001). Atualmente, esse método é mais usado como forma de atividade de sala de aula com o intuito de produzir, nas salas de aula comunicativas e interativas, insumo auditivo e atividade física (BROWN, 2007).

Por último, em 1977, surgiu a Abordagem Natural (*Natural approach*). Criado por Tracy Terrell, professor de espanhol da Califórnia que se inspirou nas teorias de seu colega Stephen Krashen sobre aquisição de segunda língua, esse método tinha como

¹⁰ was too harsh a method, and the teacher too distant, to encourage a communicative atmosphere. Students often need more guidance and overt correction than the Silent Way permitted.

¹¹ [...] in learning their first language, appear to do a lot of listening before they speak, and that their listening is accompanied by physical responses (reaching, grabbing, moving, looking, and so forth).

objetivo dar prioridade à compreensão da língua antes de analisá-la estruturalmente. Como explica Leffa, (1988, p. 18) o método:

“Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua”.

O professor deveria propiciar um ambiente agradável para a aprendizagem acontecer, sem pressões, onde cada aluno teria seu tempo. Consequentemente, a fala surgiria de forma natural. A Abordagem Natural fazia uso de atividades do método Resposta Física Total nos estágios iniciais do ensino da língua, quando o insumo compreensível é fundamental para a aquisição. O professor deveria ser fonte de estímulo aos alunos e, como Brown (2001) ressalta, deveria trabalhar com uma comunicação de uso pessoal que pudesse ser utilizada no dia-a-dia. A Abordagem Natural também recebeu críticas. Questionava-se o período em que o aluno ficava em silêncio em aula por ainda não ter adquirido a habilidade oral. Os críticos perguntavam o que deveria ser feito com esses alunos. Porém, como saldo positivo, esse método nos deixou o legado de que cada um tem seu tempo, e isso deve ser respeitado.

Concluimos aqui o percurso de diversos métodos, desde os anos de 1880 até o final da década de 1970, que tiveram tanto aspectos negativos como positivos, mas que contribuíram para a história do ensino de línguas adicionais.

2) Ensino de língua adicional hoje

Após as críticas de Chomsky, na década de 1960, ao método Audiolingual por seguir uma teoria estruturalista, os linguistas começaram um processo de busca por um método que fosse mais eficaz, que não focasse apenas na estrutura da língua, mas que desse enfoque na comunicação e na interação social. Surge, então, a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach* ou *Communicative Language Teaching*), que é a abordagem mais defendida nos dias de hoje. Após o seu surgimento, o foco do ensino de línguas deixou de ser em “como” a língua deveria ser usada, referindo-se ao modelo Audiolingual, e passou a ser em “o que” podemos fazer com ela. Schütz (2007) explica alguns princípios da Abordagem Comunicativa:

Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas.

Com isso, a língua passa a ter mais sentido para o aluno, já que ele acaba tendo contato com materiais que o levam a refletir sobre a língua, não apenas memorizá-la. Como afirma Leffa (1988), o material ideal para a aprendizagem da língua por meio da Abordagem Comunicativa é o material autêntico, ou seja, o mais parecido possível com a realidade, como diálogos que acontecem em situações reais, com ruídos, vozes e interferências de fundo, e textos escritos que não se restringem apenas aos livros e artigos de revistas, mas sim a todo tipo de gênero que o aluno possa encontrar no seu dia a dia.

Diferente das outras metodologias aqui descritas, a Abordagem Comunicativa não é considerada um método porque ela se baseia em uma teoria de língua e de aprendizagem e, conforme esses pressupostos teóricos evoluem, a abordagem também muda. Além disso, a Abordagem Comunicativa não apregoa um conjunto de procedimentos que o professor deve seguir (como nos métodos), mas sim um conjunto de princípios nos quais o professor pode se basear para planejar suas aulas. Sendo assim, o professor tem a liberdade de fazer aulas variadas, conforme as necessidades dos alunos e seus objetivos específicos, mas seguindo os mesmos princípios.

Richards e Rodgers nos apresentam alguns dos princípios, e não procedimentos, que embasam a Abordagem Comunicativa:

- Os alunos aprendem a língua usando-a para se comunicar.
- A comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades de sala de aula.
- Fluência é uma dimensão importante da comunicação.
- A comunicação envolve a integração de diferentes competências linguísticas.
- A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro. (RICHARDS E RODGERS, 2001, p. 172) (tradução minha)

12 - Learners learn a language through using it to communicate.

Além desses princípios, Brown também apresenta seis características que são fundamentais para que uma aula se enquadre nessa abordagem:

1. Os objetivos da aula focam nos quatro componentes da competência comunicativa (gramatical, discursivo, funcional, sociolinguístico e estratégico). Os objetivos devem, portanto, interligar aos aspectos organizacionais da língua à pragmática;
2. Técnicas de ensino de língua são desenvolvidas com o intuito de engajar os aprendizes no uso funcional, autêntico e pragmático da língua com propósitos significativos. Formas organizacionais da língua não são o foco central de ensino, mas são vistas como aspectos da língua que possibilitam ao aprendiz alcançar esses propósitos;
3. Fluência e acurácia são vistas como princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas. Às vezes, a fluência ganha mais importância do que a acurácia para poder manter os aprendizes engajados no uso significativo da língua;
4. Os alunos em uma aula comunicativa devem, em última instância, usar a língua, de forma receptiva e produtiva, em contextos reais fora da sala de aula. As tarefas de sala de aula devem, portanto, equipar os alunos com as habilidades necessárias para que haja a comunicação nesses contextos;
5. Aos alunos são dadas oportunidades de focar no seu próprio processo de aprendizagem através da compreensão de seus estilos de aprendizagem e por meio do desenvolvimento de estratégias apropriadas ao aprendizado autônomo;
6. O papel do professor é de um facilitador e guia, não de detentor de todo o conhecimento. Os alunos são, portanto, encorajados a construir significado por meio de uma interação linguística genuína com os outros (BROWN, 2001, p. 43) (tradução minha)¹³.

Vê-se, portanto, que a Abordagem Comunicativa não apresenta um padrão definido de procedimentos a serem seguidos em sala de aula. O professor tem liberdade de escolher os procedimentos que mais lhe agradam ou que funcionam no seu contexto de ensino, fazendo uso daquilo que, a seu ver, é o melhor para seus alunos.

-
- Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.
 - Fluency is an important dimension of communication.
 - Communication involves the integration of different language skills.
 - Learning is a process of creative construction and involves trial and error.

¹³ 1. Classroom goals are focused on all the components (grammatical, discourse, functional, sociolinguistic, and strategic) of communicative competence. Goals therefore must intertwine the organizational aspects of language with pragmatic. 2. Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus, but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes. 3. Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use. 4. Students in a communicate class ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts outside de classroom. Classroom tasks must therefore equip students with skills necessary for communication in those contexts. 5. Students are given opportunities to focus on their own learning process through an understanding of their own styles of learning and through the development of appropriate strategies for autonomous learning. 6. The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing bestower of knowledge. Students are therefore encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with others.

Podemos concluir que cabe ao professor conhecer as metodologias de ensino que já existiram ao longo da história e escolher aquela (ou aquelas) que melhor se adapte aos seus alunos e a seu contexto de ensino. Exatamente como afirma Brown:

métodos inovadores [...] mostram-nos princípios e práticas que podemos selecionar, avaliar e adaptar a múltiplos contextos. Sua responsabilidade como professor é escolher o melhor daquilo que os outros já experimentaram e adaptar esses conhecimentos para a sua própria situação. Esses conhecimentos e intuições podem se tornar parte de sua própria abordagem de ensino de língua (tradução minha)¹⁴.

Quando o professor consegue assumir esse papel de agente ativo e responsável pela sua própria maneira de ensinar, acaba trazendo muitos benefícios para seus alunos, tornando suas aulas cada vez mais voltadas para o real alvo do ensino de línguas: o aluno.

3) Ensino de inglês para estrangeiros

A procura por cursos de inglês em países onde a língua dominante é o inglês vem crescendo muito nos últimos anos em função da imigração e dos intercâmbios. Essa procura se dá, na sua grande maioria, pela busca de melhores condições de trabalho, aperfeiçoamento profissional ou até mesmo pessoal dos estudantes. Muitos países oferecem cursos de inglês para estrangeiros em curto, médio e longo prazo, proporcionando aos alunos uma imersão total na língua, o que supostamente garantiria o domínio e a fluência na língua de forma mais rápida. Uma das primeiras dificuldades que o professor encontra nesse contexto de ensino é a questão da cultura, pois dentro de sua sala de aula, encontrará alunos com diferentes bagagens culturais. Brown (2007, p.133) fala dessa questão a partir de dois contextos - ESL¹⁵ e EFL¹⁶:

Se você está ensinando ESL (em um país de "círculo interno" onde o Inglês é a língua dominante) ou EFL (em um país de círculo externo), fatores culturais lhe afetam. Em contextos de ESL, seus alunos são geralmente "convidados" de outros países aprendendo uma nova língua e uma nova cultura simultaneamente; no contexto de EFL, seus alunos estão em sua

¹⁴ innovative methods [...] expose us to principles and practices that you can sift through, weigh, and adapt to multiple contexts. Your responsibility as a teacher is to choose the best of what others have experimented with and adapt those insights to your own situation. Those insights and intuitions can become a part of your own principled approach to language teaching.

¹⁵ English as a Second Language.

¹⁶ English as a Foreign Language.

cultura materna tentando aprender uma língua impregnada de conotações culturais estrangeiras. (tradução minha)¹⁷

No contexto específico de ESL, no qual os alunos têm diferentes formações culturais, o professor pode utilizar algumas estratégias de apoio:

- 1: Concentre-se nos alunos enquanto aprendizes
- 2: Respeite e adapte-se para a diversidade
- 3: Forneça informações e apoio específicos ao contexto
- 4: Facilite o engajamento e o diálogo intercultural significativo
- 5: Seja adaptável, flexível e sensível às evidências
- 6: Prepare os alunos para a vida em um mundo globalizado (Leask & Wallace, 2013, p. 2) (tradução minha)¹⁸

Entretanto, a questão cultural não preocupa apenas os professores, os alunos também encontram dificuldades. Sabemos que para aprendermos uma língua, precisamos conhecer também a(s) cultura(s) dessa língua, pois ambas estão interligadas. Como afirma Brown (2001, p.133), “A língua é parte de uma cultura, e a cultura é parte de uma língua”. Assim, muitas vezes, os alunos têm dificuldade em um primeiro momento, por pertencerem a uma determinada cultura, geralmente, bem diferente daquela com que se depara no novo contexto.

Por outro lado, alunos no contexto de ESL têm uma série de vantagens sobre alunos no contexto de EFL por estarem imersos na cultura do país e na língua estudada 24 horas por dia. Esses alunos dispõem de muito mais insumo linguístico e de oportunidades de praticar o que aprenderam fora da sala de aula, o que pode ser incentivado pelo próprio professor, promovendo atividades como as sugeridas por Brown:

¹⁷ Whether you're teaching ESL (in an "inner circle" country where English is the dominant language) or EFL (in an outer or expanding circle country), cultural factors affect you. In ESL contexts, your students are usually "guests" from other countries learning both a new language and a new culture simultaneously; in EFL contexts your students are in their home culture attempting to learn a language imbued with foreign cultural connotations.

¹⁸ 1: Focus on students as learners
2: Respect and adjust for diversity
3: Provide context-specific information and support
4: Facilitate meaningful intercultural dialogue and engagement
5: Be adaptable, flexible and responsive to evidence
6: Prepare students for life in a globalised world

- Dê lição de casa que envolva uma tarefa específica de conversa com uma pessoa de fora da sala de aula, ouvir um programa de rádio ou TV, ler um artigo de jornal, escrever uma carta para uma loja ou uma instituição de caridade.
- Incentive os alunos a buscar oportunidades de prática.
- Encoraje os alunos a pedir que o interlocutor o corrija.
- Faça os alunos manterem um diário de sua aprendizagem extraclasse.
- Planeje e realize visitas de campo (para um museu, por exemplo).
- Organize um encontro social com falantes nativos de inglês.
- Convide falantes de inglês para a sua sala de aula. (BROWN, 2007, p.135) (tradução minha)¹⁹

Essas estratégias também podem e devem ser utilizadas no contexto de EFL, já que os alunos muitas vezes estão expostos à língua-alvo apenas no período em que estão em aula. Cabe ao professor, nesse caso, incentivar os alunos a buscar oportunidades de aprendizado fora da sala de aula e mostrar maneiras de manter-se em contato com a língua diariamente — tarefa que o advento da Internet veio a facilitar.

O papel do professor no contexto ESL é muito desafiador. Ter alunos de diferentes países, com culturas e comportamentos completamente diferentes, implica na responsabilidade de conhecer cada uma dessas culturas, adequar-se a elas e planejar aulas que beneficiem a todos de forma igualitária. Bamhardt fala mais sobre o papel desse professor:

O primeiro ensinamento para todo professor, especialmente em um ambiente multicultural, é adaptar seu ensino ao contexto dos alunos, da escola e da comunidade na qual está trabalhando. Em outras palavras, construir a sua abordagem de ensino em resposta às condições que estão a sua frente, e não presumir que o que funcionou em uma situação irá funcionar da mesma forma em outra. Embora seja útil ter uma "mala de técnicas" disponível para iniciar, não assumo que a mala está completa - continue a desenvolver continuamente novas abordagens através de tentativa e erro. (BAMHARDT, 2014, p. 6) (tradução minha)²⁰

¹⁹ Give homework that involves a specific speaking task with a person outside the classroom, listening to a radio or TV program, reading a newspaper article, writing a letter to a store or a charity. Encourage students to seek out opportunities for practice. Encourage students to seek corrective feedback from others.

Have students keep a log or diary of their extra-class learning. Plan and carry out field trips (to a museum, for example). Arrange a social "mixer" with native English speakers. Invite speakers into your classroom.

²⁰ The first axiom for any teacher, especially in a cross-cultural setting, is to adapt your teaching to the context of the students, school and community in which you are working. In other words, build your teaching approach in response

Em outras palavras, o professor deve estar sempre se atualizando para que não se apegue a técnicas ultrapassadas e assim consiga atender as necessidades de aprendizagem de cada aluno, tornando o ambiente de sala de aula mais propício à troca de conhecimentos.

Outra questão relevante que ainda é muito debatida é a questão do professor nativo e não-nativo. O termo “falante nativo” já é muito problemático em si, considerando-se que não existe a figura do falante ideal e que o multilinguismo é uma realidade que torna muito complexa a tarefa de definir termos como língua materna e língua estrangeira. Porém, sem entrar na discussão do termo “nativo”, a questão que se levanta é qual a importância de se ter um professor cuja primeira língua é a língua-alvo. Haveria diferenças relevantes entre o ensino de um professor considerado nativo e outro não nativo?

Por muitas décadas, a área de ensino inglês presumiu que professores nativos de língua inglesa, em virtude de seu modelo superior de produção oral, eram o modelo ideal de professor de inglês. Porém, Medgyes (1994), entre outros (Braine, 1999; Higgins, 2003; McArthur, 2001), mostraram em suas pesquisas que os professores não-nativos de língua inglesa oferecem tantas quantas, se não mais, vantagens inerentes. Não apenas considera-se hoje múltiplas variedades de inglês como legítimas e aceitáveis, mas também os professores que realmente passaram pelo processo de aprendizagem de inglês possuem vantagens distintas sobre os falantes nativos. (BROWN, 2007, p.137) (tradução minha)²¹

Sendo assim, não podemos considerar um melhor do que o outro. O próprio conceito de falante nativo e não-nativo torna-se menos relevante. Talvez seja mais apropriado pensar em termos de nível de proficiência do usuário da língua. Além disso, a produção oral é apenas uma das habilidades importantes para determinar o nível de proficiência (BROWN, 2007).

to the conditions in front of you, and don't assume that what worked in one situation will work the same in another. While it is useful to have a "bag of tricks" available to get you started, don't assume the bag is complete - continue to develop new approaches through trial-and-error on an on-going basis.

²¹ For many decades the English language-teaching profession assumed that native English-speaking teachers (NEST's), by virtue of their superior model of oral production, comprised the ideal English language teacher. Then, Medgyes (1994), among others (Braine, 1999; Higgins, 2003; McArthur, 2001), showed in their research that nonnative English-speaking teachers (NNEST's) offer as many if not more inherent advantages. Not only are multiple varieties of English now considered legitimate and acceptable, but also teachers who have actually gone through the process of learning English possess distinct advantages over native speakers.

Brown considera, porém, que há algumas implicações em se ter um professor nativo ou não-nativo em relação à metodologia de ensino. Algumas delas são:

1. Professores nativos de língua inglesa não são clara e inequivocamente melhores professores do que os não-nativos.
2. Se você é um professor não nativo de língua inglesa procurando por uma posição de professor e você tem o treinamento e experiência, entre em entrevistas e procedimentos de aplicações com segurança, e capitalize as vantagens que você trás para tal posição sobre um professor nativo de Língua Inglesa.
3. Tentar dissuadir eventuais empregadores / administradores que você conheça que estão insistindo em falantes nativos como seu principal critério para emprego. Tente mostrar para estes gestores que há um número de variedades legítimas do inglês no mundo, e que o modelo de falante nativo está fora de moda no mundo de hoje.
4. Se você é um professor não nativo de Língua Inglesa e agora está ensinando Inglês, e você sente que você ainda não atingiu um ponto de “satisfação” da sua própria capacidade de produção oral, você pode facilmente compensar qualquer ligeira desvantagem que você pode ter na produção oral através do seguinte: usando suportes gravados para fornecer modelos de falantes de inglês como língua nativa juntamente com modelos de outras variedades do inglês; admitir abertamente a seus alunos que a sua própria pronúncia pode não corresponder à de um falante nativo; consultar com outros usuários altamente proficientes em inglês se você não tem certeza sobre uma questão fonológica ou de discurso; capitalize a sua capacidade nas habilidades de escuta, leitura e escrita.
5. Se você é um professor nativo de Língua Inglesa ou um professor não nativo de Língua Inglesa e agora está ensinando Inglês considere fazer o seguinte: informar os seus alunos sobre variedades de inglês entre os próprios falantes nativos (dialetos regionais e sociais); informar seus alunos sobre variedades mundiais de inglês e não insistir no modelo de falantes nativos como a única possibilidade; ser paciente com os estudantes cujos egos frágeis podem ser perturbados por críticas de que é muito dura. (BROWN, 2007, p.138) (tradução minha)²²

²² 1. NEST are clearly and unequivocally not better teachers than NonNEST by virtue of their native language background. The most important qualification for a teaching position is training and experience in teaching English. 2. If you are a Non-NEST searching for a teaching position and you have training and experience, enter into interviews and application procedures with confidence, and capitalize on the advantages you bring to such a position over a NEST. 3. Try to dissuade any employers/administrators you know from insisting on native speakers as their primary criterion for employment. Try to show these managers that there are a number of legitimate varieties of world Englishes, and that the nativespeaker model is outmoded in today’s world. 4. If you are a Non-NEST and are now teaching English, and you feel you have not quite yet reached a point of “satisfaction” in your own oral production ability, you can quite easily compensate for any slight disadvantage you might have in oral production through the following: using recorded media to provide models of speakers of English as a native language along with models of other English varieties; openly admitting to your students that your own pronunciation may not correspond to that of a Native speaker; consulting with other highly proficient users of English if you are not sure about a phonological or discourse matter; capitalizing on your ability in the skills of listening, reading and writing. 5. If you are either a NEST or a Non-NEST and are now teaching English, consider doing the following: informing your students about varieties of English among native speakers themselves (regional and social dialects); informing your students about worldwide varieties of English and not insisting on the Native speaker model as the only possibility; being patient with students whose fragile egos may be disturbed by criticism that is too harsh.

Como vimos, apesar de ainda existir a preferência por professores nativos no mercado de trabalho, por muitos acreditarem no seu conhecimento linguístico superior, há várias possibilidades de ocupação para os professores não-nativos, até mesmo em países de língua inglesa, desde que tenha conhecimento da língua e o treinamento necessário para trabalhar em sala de aula.

Por fim, podemos concluir que o ensino de inglês para estrangeiros, em um país de língua inglesa, é cheio de desafios tanto para o aluno, que tem que se adaptar a uma cultura majoritária diferente, quanto para o professor (nativo ou não-nativo), que deve estar preparado para trabalhar com uma grande diversidade cultural em sala de aula e, dessa forma, conseguir proporcionar aos alunos um ensino eficiente e de qualidade.

III – METODOLOGIA DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, fiz uma pesquisa bibliográfica no campo da linguística aplicada para estudar metodologias de ensino de línguas adicionais. A segunda etapa do trabalho foi a pesquisa de campo, que consistiu na observação de aulas em duas escolas, um curso de línguas na cidade de Bagé-RS e um curso de inglês para estrangeiros na cidade de San Diego-CA. Elaborei uma ficha a ser preenchida durante as observações, para registrar a metodologia utilizada pelos professores (ANEXO 1). Além das observações, entrevistei os professores e alguns alunos a fim de descobrir se, na percepção dos entrevistados, as aulas eram adequadas ao público-alvo e resultavam no aprendizado esperado. Para as entrevistas, foi elaborado um roteiro de perguntas (ANEXOS 2 e 3).

No Brasil, a pesquisa foi realizada com duas professoras em uma escola de idiomas na cidade de Bagé/RS. A escola é bem recente na cidade e tem como proposta ensinar a Língua Inglesa em 18 meses, por meio de um método de imersão no qual os alunos utilizam a língua alvo durante todo o tempo em que estão na escola, desde o momento de marcação das aulas na secretaria até as atividades extraclases. Não é permitido o uso da língua materna dos alunos dentro das dependências da escola, o que, pelo que pude observar, é muito desafiador para alguns, mas, para outros, é o grande diferencial da escola. Todas as salas de aula são amplas, e os alunos sentam-se em círculo em torno de uma grande mesa oval. As salas são equipadas com ar-condicionado, quadro branco, som e/ou televisão.

Observei cinco aulas da primeira professora, durante dois dias seguidos, para turmas de níveis diferentes, desde os iniciantes até os alunos de conversação, mais avançados. O número de alunos variou aula a aula, pois a escola utiliza a estratégia de não manter turmas fixas. Os alunos agendam suas aulas semanalmente. Assim, as turmas não se repetem e são formadas conforme a demanda de alunos para aquela lição ou nível. As aulas que observei variaram de 2 a 5 alunos por aula. Essa professora não possui formação superior na área de ensino de língua inglesa, concluiu o curso de inglês em uma escola de idiomas.

Na segunda semana de coletas de dados no Brasil, observei cinco aulas da segunda professora, que tem formação em Letras-Português/Inglês pela UNIPAMPA e trabalha na escola desde 2015. Novamente, observei as cinco aulas no período de dois dias. As turmas observadas eram todas de níveis iniciantes, e o número de alunos variou de 1 a 4 por aula.

Após as observações da primeira professora, solicitei uma entrevista. A professora aceitou responder as perguntas de forma escrita, via Facebook, pois, segundo ela, não disporia de tempo para uma entrevista oral na escola. O mesmo aconteceu com a segunda professora, a entrevista foi feita de forma escrita devido à sua alegada falta de tempo entre as aulas na escola.

Além das professoras, também entrevistei alguns alunos. Após a observação da primeira professora, entrei em contato com seus alunos via Facebook, e quatro deles se dispuseram a responder as perguntas. Segui o mesmo procedimento com os alunos da segunda professora. Após as observações, entrei em contato via Facebook, e outros quatro alunos também se colocaram a disposição de ajudar na pesquisa. Não propus entrevista oral aos alunos porque, como observei de duas a três aulas por dia e em sequência, a maioria dos alunos apenas assistia a uma aula e já ia embora. Então, considerei mais eficaz pegar o nome completo dos alunos e, após, entrar em contato, enviar as perguntas e determinar um tempo para que eles enviassem as respostas.

Nos Estados Unidos, observei as aulas em uma escola de inglês para estrangeiros com sede em 16 cidades em mais de 8 países, com mais de 40 anos de existência. A escola é relativamente grande, possui três andares com várias salas de aulas, todas equipadas com televisão, som, ar-condicionado e quadro branco, além dos espaços compartilhados como cozinha, banheiros, biblioteca e uma sala de estudos com computadores, mesas e sofás.

Primeiramente, observei sete aulas de um professor durante duas semanas, em uma turma de nível Upper-Intermediate com uma média de 9 alunos — o número de alunos variava aula a aula. Durante a primeira semana, a turma era composta por sete brasileiros, uma aluna da Costa Rica e um aluno da Arábia Saudita. Na segunda semana, três brasileiros saíram, e entraram outro brasileiro e um aluno da Arábia Saudita. O professor dessa turma é formado em TEFL/TESL pela San Diego State University (SDSU) e trabalha na escola desde 2008.

Na terceira semana de aula, o primeiro professor teve dispensa porque o filho nasceu, e as aulas passaram a ser ministradas por outro professor, que dá aula para estrangeiros desde 2000, trabalha na escola desde 2010 e tem formação em TEFL pela Bridge Linguatéc Santiago (Chile) e mestrado em Music Performance pela University of Iowa. Com esse professor, a turma passou a ter uma média de 11 alunos — entraram dois alunos suíços e um japonês. Observei quatro aulas desse professor, durante uma semana.

Entrevistei o primeiro professor e gravei suas respostas em áudio. A entrevista com o segundo professor não pôde ser gravada porque ele não tinha tempo disponível, mas se dispôs a responder por escrito as perguntas da pesquisa. Assim, como o outro professor, foi muito solícito e até disse que era professor de estágio e não teria problema algum em me ajudar nesta pesquisa.

Além dos professores, entrevistei também quatro alunos da turma, todos brasileiros, após a segunda semana de aula, para coletar informações a respeito das aulas ministradas pelo primeiro professor. Ao final da terceira semana, entrevistei três desses quatro alunos novamente para verificar suas percepções sobre as aulas do segundo professor.

IV - RESULTADOS

1) Curso de Língua Inglesa para brasileiros no Brasil

Por se tratar de um curso no qual professores e alunos só podem usar a língua inglesa, minha hipótese era de que o método utilizado nas aulas seria o Método Direto, pois, assim como o Método em Séries, segue o princípio de que o ensino de línguas deve se assemelhar ao ensino da língua materna, ou seja, os alunos são estimulados desde as primeiras aulas a usarem a língua oral, no início adquirindo apenas vocabulários e frases do cotidiano e, com o tempo, dando mais ênfase à leitura e à escrita. Nesse método, a gramática é trabalhada mais na forma indutiva e a tradução não é permitida, todas as instruções e explicações são dadas na língua-alvo.

Esse método pode trazer muitas vantagens para os alunos que conseguem se adaptar a ele, pois têm um contato direto com a língua e são estimulados a pensar na língua-alvo. Além disso, esse método pode ajudar os alunos a terem contato com a língua fora da sala de aula, já que inglês é usado em todas as dependências da escola. Porém, muitos alunos podem ter dificuldades com esse método e acabar ficando com dúvidas que não foram sanadas porque não compreenderem a explicação em inglês. Isso pode ser um problema também para o professor, principalmente no caso dos alunos iniciantes, pois pode-se gastar um bom tempo da aula tentando dar uma explicação na língua-alvo, quando, se o professor simplesmente traduzisse a palavra, o aluno compreenderia imediatamente. Minha hipótese era de que essas dificuldades, tanto de alunos quanto de professores, apareceriam nas entrevistas.

Para confirmar ou não minhas hipóteses, comecei com as observações. Para cada aula observada, preenchi uma ficha de observação na qual registrei os procedimentos da aula, materiais utilizados e conteúdos trabalhados, a fim de descobrir a metodologia predominante.

A primeira professora observada demonstrou muito entusiasmo em todas as aulas, interagiu bastante com os alunos e buscou estimulá-los a participar das atividades e aprimorar o uso da língua-alvo. A relação dos alunos entre si pareceu amigável, porém, em alguns casos, distante, provavelmente devido ao fato de muitos alunos não se

conhecerem. A interação se deu mais por parte da professora com os alunos do que entre os próprios alunos.

Durante as cinco aulas observadas, a professora deu mais ênfase ao desenvolvimento da produção oral, seguida da escrita, compreensão oral e, por último, a leitura. Os conteúdos trabalhados nessas cinco aulas foram: como fundamentar suas respostas, profissões, Ação de Graças, atividades futuras (uso de *going to* e *will*) e como dizer o que gosta e não gosta. Além da variação de conteúdos e níveis de dificuldade, foi possível perceber que a professora variava também as atividades propostas, mas pude notar pelo menos três padrões de aula.

O primeiro foi o de conduzir a aula com base em um tema ou conteúdo linguístico. Esse padrão foi observado nas aulas de conversação, desde o nível iniciante até o intermediário. Nesses casos, os alunos não precisavam utilizar um livro didático do nível em que estavam porque recebiam uma folha que continha o tema ou conteúdo linguístico da aula e vários exercícios de escrita e oralidade. A professora explicava cada exercício, e os alunos os realizavam conforme suas instruções.

O segundo padrão foi o de seguir o livro didático de onde os alunos pararam na última aula. Um exemplo ocorreu com os alunos mais avançados, que usam o último livro da série adotada pela escola. Esse livro é mais longo do que os demais, é dividido em sessões conforme a habilidade linguística enfatizada, e não apresenta lições com áudio (ao contrário dos livros anteriores). Nessa aula, todas as atividades propostas estavam no livro. A professora seguiu as instruções do material e trabalhou com os alunos as atividades subsequentes àquelas que haviam feito na aula anterior.

O terceiro padrão era o de apresentar o conteúdo da aula por meio de um áudio. Nessas aulas, a professora começava corrigindo o tema da aula anterior, que os alunos deviam trazer pronto. A seguir, os alunos escutavam o áudio da lição a ser trabalhada naquela aula. A partir do áudio, a professora fazia uma sequência de perguntas (por exemplo: “Who is in the story?”, “Where are they?” e “What are they talking about?”). Depois dessa etapa, a professora utilizava o quadro para explicar o conteúdo do áudio, além de utilizar materiais de apoio como *flashcards* ou jogos. Por fim, a professora pedia para ver mais alguns exercícios e uma produção de texto que vinham prontos de casa, e eram corrigidos antes do término da aula. A professora então perguntava se havia ficado alguma dúvida e finalizava a aula.

Apesar dessas variações, foi possível perceber que a professora seguia os mesmos princípios: ensino de vocabulário cotidiano, trocas estruturadas de perguntas e respostas entre professor e alunos, apresentação de conteúdos gramaticais somente de forma indutiva, e instruções e explicações somente na língua-alvo, sem uso de tradução. Todos esses princípios são característicos do Método Direto. Em todas as aulas, os alunos podiam tirar dúvidas com a professora, que sempre tentava explicar da maneira mais clara possível, na língua-alvo. Em nenhum momento presenciei alguma dúvida que ela não tenha conseguido sanar. A professora utilizava várias estratégias, como o uso de sinônimos, associação de ideias e até desenhos no quadro — o que condiz com o Método Direto. Os alunos também utilizavam a língua-alvo, alguns com mais facilidade do que outros, mas, em sua maioria, pode-se dizer que os alunos falavam inglês com certa facilidade e sem que a professora solicitasse. Somente alguns alunos aparentavam certa timidez e utilizavam a língua apenas quando solicitado, mas em nenhum momento das aulas que observei foi utilizada a língua materna.

A segunda professora observada também interagiu de forma entusiasmada com os alunos, procurando estimulá-los a participar das atividades. Em apenas duas das cinco aulas havia mais de um aluno. Então, na maioria dos casos, não foi possível presenciar a interação aluno-aluno. Nas aulas em que havia entre dois e quatro alunos, estes interagiram muito bem, ajudaram-se mutuamente e realizaram as atividades juntos quando necessário. Porém, como já havia salientado, muitas vezes, os alunos não se conheciam, o que tornava a interação um pouco mais difícil no caso de alunos mais retraídos.

As habilidades mais enfatizadas nas aulas dessa professora foram a compreensão e produção oral (igualmente) e, com menos frequência, a leitura e escrita. Os conteúdos trabalhados nessas aulas foram: rotina diária, apresentando/conhecendo pessoas, passado simples, comidas e bebidas e advérbios de frequência. A professora conduziu suas aulas com base em dois padrões específicos, também utilizados pela primeira professora, e sempre seguindo o método da escola, que mais se assemelha ao Método Direto. Não se pode dizer que as professoras adotem uma abordagem comunicativa porque esta é caracterizada justamente por não seguir uma sequência de procedimentos pré-definidos.

As aulas de conversação da segunda professora apresentaram o mesmo padrão da primeira — as aulas eram conduzidas a partir de uma folha de atividades com o tema e/ou conteúdo linguístico da aula. Esta folha continha exercícios de relacionar colunas, completar frases, leitura de pequenos textos e outros exercícios destinados a desenvolver uma habilidade específica, um conteúdo gramatical ou vocabulário, mas sempre com foco na prática da produção oral. A professora conduzia a aula a partir da folha, auxiliando os alunos na realização e correção das atividades, assim como a primeira professora.

O segundo padrão utilizado foi o de seguir o livro didático. Porém, pude observar algumas diferenças em relação à primeira professora. Os alunos eram iniciantes, e a professora, no início de cada aula, falava em português para explicar como ela procederia no decorrer da aula, deixando claro que, quando a aula realmente começasse, ela não falaria mais português e que, se o aluno ficasse com alguma dúvida, poderia perguntar no final da aula. Essas dúvidas eram, então, sanadas após a aula, também na língua materna.

Outro ponto que se diferenciou das aulas da primeira professora foi o fato de que alguns alunos queriam traduzir o que estava sendo ensinado e, por não terem vocabulário suficiente, não conseguiam entender a lição, nem explicar exatamente qual era sua dúvida. Este é um dos motivos pelos quais o Método Direto foi tão criticado. A proibição do uso da língua materna durante a aula força o professor a explicar tudo na língua alvo, o que muitas vezes causa uma perda de tempo que poderia ser sanada com o simples uso de um vocábulo da língua materna. Pude perceber que os alunos da segunda professora se esforçavam para falar em inglês, mas alguns pareciam agoniados, por não conseguirem dizer o que queriam, ou simplesmente travados, talvez por vergonha diante dos colegas que já tinham mais desenvoltura com a língua. Fora essa questão do uso (ou não) do português e seu efeito sobre os alunos, as aulas da segunda professora que seguiam o livro didático apresentaram exatamente o mesmo padrão da primeira.

Os alunos da segunda professora também tinham total liberdade, durante a aula, de dizer (em inglês) que não tinham entendido alguma coisa. A professora, sempre que questionada, explicava de outra forma, usava sinônimos, desenhava no quadro ou até fazia uso de um dicionário ilustrado. Às vezes, os próprios alunos utilizavam o

dicionário para achar alguma palavra que queriam usar. Quase todas essas estratégias também foram utilizadas pela primeira professora, coadunando-se com o Método Direto.

Percebe-se, portanto, a partir das observações das aulas dessas duas professoras, que ambas utilizam predominantemente o Método Direto, adotado pela escola. Das muitas evidências desse método nas aulas observadas, vale ressaltar as instruções dadas exclusivamente na língua-alvo, o trabalho com frases e vocabulário do cotidiano, as trocas de perguntas e respostas praticadas entre professor e alunos, a gramática ensinada de forma indutiva, e o vocabulário concreto ensinado através de objetos (quase todos os móveis e objetos da escola são etiquetados com seu nome em inglês). Há, porém, duas características do método adotado pela escola que se coaduna mais com a Abordagem Natural: a ênfase na compreensão da língua antes de analisá-la estruturalmente e o ambiente agradável e acolhedor tanto na sala de aula como em toda a escola, no intuito de fazer com que os alunos se sintam a vontade para usar a língua. Todos os demais aspectos da metodologia de ensino utilizada na escola seguem os princípios do Método Direto.

Entretanto, ao analisar as entrevistas realizadas com as duas professoras, descobri que elas não têm consciência de que usam o Método Direto. A primeira diz utilizar o Método Audiolingual, que tem características completamente diferentes daquelas que presenciei nas aulas. Essa professora não tem formação superior na área. A segunda professora, que é formada em Letras-Inglês, diz utilizar a Abordagem Natural. Porém, embora tenha sido possível identificar dois aspectos da metodologia da escola que seguem princípios da Abordagem Natural, o método predominante é sem dúvida o Método Direto.

Quando questionadas acerca das estratégias que utilizam em sala de aula, as duas professoras se referiram à utilização de imagens, por acreditarem que isso ajuda na fixação da memória visual, e ao uso de material de apoio. Ambas as professoras, portanto, relataram utilizar estratégias que pude de fato observar nas aulas. Também perguntei se elas acreditavam que a metodologia utilizada era adequada às necessidades dos alunos. A primeira professora respondeu que sim, e que quando percebia que algo não estava funcionando, mudava de abordagem, mas não fugia do que já havia sido planejado. Nessa resposta, percebe-se que a professora não está se referindo de fato à

metodologia que diz utilizar (Audiolingual), mas sim às suas estratégias ou atividades. A segunda professora, por sua vez, também acredita que a metodologia utilizada é adequada aos alunos, mas afirma que alguns são muito apegados à estrutura da língua e à tradução. Relata que quando percebe isso, procura explicar aos alunos o porquê de se usar esse método na escola. Vê-se que essa professora refere-se de fato à metodologia utilizada e não às suas atividades de aula. Em suma, ambas as professoras acreditam no método adotado pela escola, embora admitam que algumas atividades ou estratégias às vezes não funcionam bem e que alguns alunos têm dificuldade de adaptação.

Em relação a diferenças culturais e linguísticas dos alunos, a primeira professora disse que, nessa escola, há uma grande diversidade cultural e linguística entre os alunos, e que ela torna essa diversidade um acréscimo cultural em aula. A segunda professora disse que procura adequar as aulas aos alunos e frisa que, com alunos que já conhece, consegue adequar suas aulas de maneira a suprir a necessidade deles e, com alunos novos, começa seguindo o plano de aula e vai fazendo adequações com o tempo. Nas minhas observações, pude perceber que ambas as professoras lidam bem com potenciais diferenças (pessoais ou sociais), mas não me pareceu que haja diferenças culturais e linguísticas significativas entre seus alunos.

Quando perguntadas a respeito de o que elas faziam quando o aluno não entendia o que estava sendo dito em inglês, a primeira professora disse que gesticulava, usava imagens e tentava exemplificar melhor para o aluno. A segunda professora disse que também gesticulava, usava imagens e, além disso, quando tinha que fazer perguntas sobre uma história, por exemplo, o fazia de uma forma mais específica, para ajudar o aluno a reconhecer o que ela estava pedindo: “nas primeiras unidades, sempre que faço as perguntas "Who is in the story?" e "Where are they?", trago perguntas mais específicas, como "Is Maria in the story?" — e eles percebem que quero nomes — e "Are they in the school?" — e eles percebem que quero o lugar —, etc.”. Foi de fato isso que presenciei nas observações.

A última pergunta da entrevista foi a respeito das técnicas ou estratégias que traziam mais resultados positivos em termos de aprendizagem e desempenho. A resposta das duas professoras foi exatamente a mesma. Ambas acreditam que o contato diário do aluno com a língua é primordial e que, sem o interesse próprio do aluno, não se alcança o objetivo maior que é a fluência na língua.

A entrevista com os alunos começou perguntando quais eram as estratégias ou atividades que a professora mais usava em sala de aula. Os quatro alunos da primeira professora responderam que ela dá ênfase às atividades de conversação e prática da linguagem oral, e dois ainda reforçaram que ela utiliza as experiências pessoais dos alunos para estimulá-los a falar. Isso explica a resposta da professora acerca das diferenças culturais e linguísticas dos alunos — tornar a diversidade um acréscimo para a aula. Os quatro alunos da segunda professora responderam que ela os estimula a falar em inglês, a interagir com os colegas, auxilia-os com gestos e faz uso de materiais com imagens, para que eles entendam melhor e consigam memorizar as palavras trabalhadas. Portanto, os alunos das duas professoras percebem e aprovam as estratégias utilizadas.

A segunda pergunta feita aos dois grupos de alunos foi para identificar se eles acreditavam que estavam aprendendo ou não com essas atividades. Os quatro alunos da primeira professora disseram que sim, que estavam aprendendo bem, mas cada um complementou a resposta de uma maneira. O primeiro aluno disse que a professora trabalhava bastante com coisas do cotidiano, por isso ele disse estar aprendendo. O segundo aluno disse que considera a aprendizagem satisfatória desde que respeite o nível de fluência, para que todos se envolvam na aula. O terceiro aluno relatou que está aprendendo, mas que tem dificuldade e pouco tempo para estudar em casa. O quarto aluno afirmou que as atividades de conversação o tem ajudado a aprender melhor a língua porque o estimula o pensar em inglês. Pode-se perceber que os alunos da primeira professora reconhecem as próprias dificuldades, mas acreditam estar aprendendo. Já os alunos da segunda professora foram mais breves nas respostas. Dois deles apenas responderam que sim, que estão aprendendo bem. Os outros dois complementaram a resposta. Um disse que já está conseguindo entender bastante coisa, e o outro, que está aprendendo mais sobre a língua. Este grupo de alunos está mais no início do curso e, talvez por isso, ainda não consiga perceber muito bem seus pontos fortes e fracos. De qualquer forma, pode-se dizer que todos os alunos consideram que estejam aprendendo significativamente.

Os alunos também foram questionados quanto ao relacionamento com os colegas e quanto à língua que usavam para conversar entre si. Dois dos alunos da primeira professora levantaram a questão de sempre terem colegas novos. Um deles citou isso como um ponto negativo, por não conseguir criar um vínculo e conversar mais e sobre diversos assuntos, principalmente nas aulas de conversação. O outro disse que, mesmo

assim, nas aulas de conversação, tenta interagir com todos em inglês. Os outros dois alunos não mencionaram essa questão e consideram a relação entre os colegas positiva ou ótima. Vê-se que alguns alunos sentem mais necessidade de conhecer melhor o colega, enquanto outros parecem não se importar em interagir com pessoas que não conhecem. No grupo da segunda professora, dois alunos também mencionaram o fato de terem colegas novos a cada aula. Um deles disse que, por isso, só conversam sobre assuntos da aula e sobre aquilo que é questionado pela professora. O outro disse que o relacionamento é bom, apesar de sempre ter colegas novos. O terceiro aluno relatou que a interação é bem complicada porque ele se considera muito tímido e, apesar de querer falar, a timidez muitas vezes o atrapalha. O quarto aluno disse que o relacionamento com os colegas é ótimo e que a comunicação em inglês deixa as pessoas mais abertas à interação. Todos afirmaram que conversam em inglês na aula. É possível ver, pelas respostas dos alunos, que as relações interpessoais na sala de aula dependem muito da disposição de cada aluno em interagir e do quanto ele se sente à vontade ou não com a língua e com os colegas.

Quando questionados acerca da interação com a professora, os quatro alunos da primeira professora responderam que sim, que têm um ótimo relacionamento com ela e que ela lida bem com todos os alunos. Alguns salientaram que ela deixa os alunos muito confortáveis e que sempre ajuda nas dificuldades com a língua. Os alunos da segunda professora também consideram essa relação muito boa, afirmaram que ela lida bem com os diferentes alunos e sempre os estimula a falar. Essas respostas confirmam o que vi nas observações, as duas professoras são alegres, dispostas e tratam os alunos de forma igualitária, sempre ajudando quando necessário.

A pergunta seguinte da entrevista objetivou descobrir o que os alunos faziam quando não entendiam o que a professora dizia em inglês e o que a professora fazia quando eles deixavam claro que não tinham entendido. Os quatro alunos da primeira professora responderam que falam que não entenderam e pedem para repetir a explicação, e que quando a professora percebe que eles não entenderam, ela explica novamente de outra forma. Um deles disse ainda que ela faz mímica, se for preciso, até que eles entendam. No grupo da segunda professora, dois alunos relataram que, quando não entendem, pedem para repetir, e a professora explica novamente ou faz mímica, se for preciso. Os outros dois relataram que, como só podem usar o inglês, quando surge alguma dúvida, gesticulam ou dizem algo que faça a professora compreender que eles

não entenderam. Um deles acrescentou que, assim que a professora percebe que ele não entendeu, tenta buscar outra forma de explicar. O outro completou dizendo que, se a professora explica de outras formas e mesmo assim ele não consegue entender, ele usa os cinco minutos finais da aula, que são em português, para sanar a dúvida. Nota-se que as respostas dos alunos quanto a essa questão vão ao encontro das respostas das professoras e daquilo que foi observado em aula.

Na última pergunta da entrevista, os alunos deviam apontar quais eram as melhores atividades para se aprender inglês em sala de aula. Os alunos da primeira professora enfatizaram atividades de conversação, principalmente nos estágios iniciais, além de atividades com imagens e jogos. Um deles salientou ainda que, quando estão mais avançados na língua, é importante a prática das quatro habilidades. Os alunos da segunda professora, na maioria, relataram que a conversação é uma grande aliada na aprendizagem da língua e que também gostam de atividades com ilustrações. Apenas um dos alunos disse gostar de jogos e atividades que envolvem questões do cotidiano. A partir dessas respostas, percebe-se o quanto a prática da oralidade é importante para esses alunos, tanto os iniciantes quanto os mais avançados. Essa questão também perpassa as respostas das professoras. Em geral, pode-se dizer que tanto professoras quanto alunos estão satisfeitos com o método da escola e com as atividades de aula propostas.

2) Curso de Língua Inglesa para estrangeiros nos Estados Unidos

Nesse curso, por se tratar de um contexto onde pessoas de vários países estão em uma mesma sala de aula, sem necessariamente uma língua em comum, minha hipótese era de que o método predominante também seria o Método Direto, porém, com alguns princípios da Abordagem Comunicativa. Como todas as instruções do professor deveriam ser dadas em inglês, o uso da tradução seria muito difícil, se não impossível. Entretanto, obviamente, cada aluno ainda poderia fazer comparações entre a língua-alvo sendo estudada e a sua própria língua materna ou outras línguas adicionais.

Como o professor teria o desafio de trabalhar com pessoas muito diferentes uma das outras, minha hipótese também antecipava que ele não deveria ter um método

pronto, um conjunto de procedimentos fixos, mas sim deveria tentar se adaptar constantemente ao contexto, buscando atividades que promovessem a interação entre os alunos com vistas à comunicação genuína e à negociação de significado na língua-alvo. Porém, nesse contexto, os alunos deveriam aprender muito também fora da sala de aula, embora pudessem demonstrar alguma dificuldade com o fato de não poderem conversar na sua língua materna com o professor ou os colegas. Imaginei que essa dificuldade apareceria nas entrevistas e, talvez, durante a observação das aulas.

Para comprovar ou não essas hipóteses, iniciei com as observações de aula. Da mesma forma que no Brasil, para cada aula observada, preenchi uma ficha de observação na qual registrei os procedimentos da aula, materiais utilizados e conteúdos trabalhados, a fim de descobrir a metodologia predominante. O primeiro professor sempre pareceu muito entusiasmado e atencioso. Conduzia a aula de maneira divertida e interagiu bem com todos os alunos. A interação dos alunos entre si também era muito boa, principalmente na segunda semana, quando a turma ficou mais mesclada.

Durante as sete aulas que observei, as quatro habilidades foram praticadas, em ordem crescente: produção oral, escrita, compreensão oral e leitura. Os conteúdos trabalhados foram prefixos e sufixos, classes de palavras, substantivos contáveis e incontáveis, vocabulário referente a vandalismo e crime, *phrasal verbs* e condicionais. O professor não usava modelos ou padrões de aula pré-definidos, como observei no Brasil, mas seguia um plano de aula no qual se podia observar uma sequência lógica e atividades variadas, que tentavam suprir as mais diversas necessidades em potencial dos alunos.

As atividades mais trabalhadas foram exercícios de leitura e interpretação, criação de textos a partir de imagens (usando o vocabulário aprendido), relacionar colunas, preencher frases e textos com a forma correta das palavras (conforme os conteúdos gramaticais aprendidos), marcar a resposta certa, e muitos exercícios de compreensão oral sobre os mais diversos assuntos. Todos os exercícios eram corrigidos no quadro, e o professor fazia questão de chamar todos os alunos para responder. Assim, a turma toda acabava realizando o exercício. Esta foi uma das estratégias que me pareceu mais eficaz, porque todos participavam. Após cada aluno colocar sua resposta no quadro, o professor a corrigia com a ajuda da turma, pedindo que os alunos avaliassem se a resposta estava certa ou não. Apesar de o professor ser bastante divertido e amigável,

também era rígido quando necessário. Não tolerava conversas na língua materna dos alunos, nem uso de celular. Exigia atenção total.

Quanto ao uso da língua inglesa por parte dos estudantes, não observei dificuldades substanciais. Os alunos tinham o mesmo nível de competência linguística — faziam uma prova de nivelamento antes de ingressar no curso. Alguns falavam mais do que os outros, evidentemente, mas por serem mais extrovertidos, não por terem mais conhecimento do que os colegas. Os alunos também tinham liberdade de tirar dúvidas com o professor, que se mostrava muito acessível e atendia a todos, procurando responder da forma mais clara possível. Quanto ao uso da língua materna em sala de aula, verifiquei que somente alguns brasileiros fizeram uso de português em raros e breves momentos, mas logo foram chamados à atenção pelo professor.

Em suma, observando as aulas desse professor, foi possível perceber que ele tinha total liberdade para planejar suas aulas como achasse conveniente. Entretanto, de maneira geral, pode-se dizer que seus planos de aula seguiam um modelo PPP²³. O professor parecia prezar muito pela acurácia gramatical e focar mais na oralidade e na comunicação em contexto real de uso.

Observando o segundo professor, foi possível perceber uma diferença significativa: o primeiro dava uma aula mais estruturada e previsível, enquanto o segundo não parecia seguir uma sequência lógica. Os alunos nunca sabiam o que estava por vir. Porém, assim como o primeiro professor, o segundo era muito divertido, brincalhão, estava sempre bem humorado e interagiu muito bem com todos os alunos. Estes também tinham um ótimo relacionamento entre si e interagem bem mais do que os alunos do primeiro professor, provavelmente por estarem há mais tempo juntos.

As habilidades trabalhadas pelo segundo professor, em ordem crescente, foram: escrita, compreensão oral, produção oral e leitura. Os conteúdos trabalhados nessas aulas foram: advérbios de ligação, padrões verbais e *causative verbs*. As atividades de aula propostas por esse professor eram mais extensas e, portanto, em menor número. Algumas das atividades realizadas foram: conversas entre os alunos, trocas de perguntas

²³ Presentation, Practice and Production (A primeira etapa é a *apresentação* de um aspecto da linguagem em um contexto com o qual os alunos estão familiarizados; A segunda etapa é a *prática*, na qual os alunos têm várias oportunidades de praticar o novo aspecto da linguagem e se familiarizar com ele, enquanto recebem assistência limitada e apropriada do professor; A fase final é a *produção*, na qual os alunos usam a linguagem em contexto, em uma atividade criada pelo professor, que dá o mínimo de ajuda.).

e respostas entre professor e os alunos, ouvir áudios curtos do livro ou uma música e transcrever a letra completa, exercícios de marcar a resposta certa, relacionar colunas, preencher com a palavra correta ou completar frases, além de alguns jogos, principalmente no início e no fim da aula, como o jogo da forca ou um jogo de adivinhação, no qual um aluno fica de costas para o quadro, onde o professor escreve frases ou expressões, e os demais devem dar dicas sobre o que está escrito para que o colega adivinhe.

Os exercícios escritos eram sempre corrigidos oralmente, ao contrário do outro professor, que fazia a correção no quadro. Outra técnica usada por esse professor era colocar os alunos no papel de professor, ou seja, ele selecionava alguns alunos e dava um conteúdo para cada um. Estes, então, tinham de ir para a frente da sala e introduzir o conteúdo à turma com o auxílio do livro e do próprio professor. Após essa introdução, o professor reassumia sua função e dava continuidade a explicação. Percebia-se certo desconforto e apreensão por parte dos alunos durante esse momento da aula, mas depois o clima parecia voltar à descontração habitual. Diferente do primeiro, esse professor era menos rígido quanto ao uso da língua materna por parte dos alunos. Ele próprio conhecia várias línguas e, muitas vezes, usava palavras e expressões de outros idiomas, inclusive português. Porém, no geral, a aula era predominantemente em língua inglesa. O uso do celular também era proibido, mas esse professor era menos rígido quanto a isto.

Quanto ao uso da língua inglesa, pode-se dizer que todos os alunos pareciam se sentir à vontade em falar em inglês. Alguns eram mais participativos do que outros, mas todos tinham liberdade de tirar dúvidas com o professor, que sempre se mostrava muito solícito e respondia da melhor maneira possível e quantas vezes fosse necessário. Não presenciei momentos em que um aluno tenha ficado com dúvida.

Avaliando as aulas desse professor como um todo, foi possível notar que, assim como no caso do primeiro, ele tinha total liberdade para planejar suas aulas conforme achasse conveniente. Porém, as aulas não seguiam um padrão (como o PPP observado nas aulas do primeiro professor) nem apresentavam uma mesma estrutura ou sequência de atividades. As quatro habilidades, porém, eram bem trabalhadas, sempre com o foco principal na comunicação oral.

Observando os dois professores, foi possível constatar que, mesmo trabalhando na mesma escola, eles têm maneiras distintas de conduzir suas aulas, ou seja, a escola não adota um método que os professores devam seguir. Esta liberdade do professor, por si só, já é uma característica da Abordagem Comunicativa, que não apregoa um padrão definido de procedimentos e delega ao professor o papel de agente responsável por escolher aquilo que melhor funciona no seu contexto de ensino específico. Há, entretanto, outros aspectos observados nas aulas desses dois professores que se coadunam com essa abordagem. Um deles é a questão da comunicação autêntica e significativa (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 172). Como os alunos não podiam usar sua língua materna (seja por proibição do professor, seja porque os colegas não partilham da mesma língua), tinham de se comunicar entre si e com o professor em inglês. Dessa forma, a comunicação não era apenas treinada, ensaiada ou exercitada de forma estruturada, mas praticada diretamente na interação real e significativa com outras pessoas. Os áudios utilizados em aula também eram autênticos, outra característica da Abordagem Comunicativa. Além disso, os professores agiram, na maior parte do tempo, como facilitadores ou guias. Os alunos eram encorajados a contribuir com a construção do conhecimento e a manter interação linguística genuína com os outros. Portanto, contrariando minha hipótese, o que predominou nessas aulas foi a Abordagem Comunicativa. O que de mais próximo do Método Direto que pude observar foi a ênfase eventual na gramática e pronúncia corretas.

Nas entrevistas, o primeiro professor disse que não utiliza um método específico, mas faz uso de procedimentos que o auxiliam, como o modelo PPP, exatamente como presenciei na observação. Já o segundo professor diz utilizar o Método Direto baseado em abordagens comunicativas. O que presenciei foi a predominância da Abordagem Comunicativa com alguns poucos elementos do Método Direto. Quanto às estratégias ou técnicas que utilizam em sala de aula, o primeiro disse que a estratégia que mais gosta é a de fazer os alunos estarem atentos e preparados para responderem sempre que questionados. Isso realmente aconteceu nas aulas observadas e foi uma das coisas que mais me chamou a atenção — ele sempre questionava os alunos aleatoriamente. O segundo professor disse que prefere atividades centradas no aluno e com foco na fluência. Também foi o que presenciei nas aulas, atividades focadas na produção oral nas quais o aluno tinha papel ativo.

A segunda pergunta da entrevista objetivava verificar se os professores consideravam sua metodologia de ensino adequada às necessidades dos alunos. O primeiro professor respondeu que cada aula é muito específica, que os alunos têm necessidades diferentes, e que ele procura conhecer os alunos para identificar suas necessidades e, então, poder adequar o conteúdo da aula. Nas observações realizadas, pareceu que o professor tenta, de fato, atender as necessidades dos alunos, sendo solícito e atencioso. O segundo professor apenas respondeu que sim, que sua metodologia é adequada às necessidades dos alunos. Nas observações, não percebi qualquer dificuldade dos alunos com a metodologia utilizada. Percebe-se, portanto, que ambos os professores acreditam no trabalho que estão realizando.

Quanto à questão da diversidade linguística e cultural, o primeiro professor disse que, em suas aulas, tentava criar uma atmosfera de respeito entre os alunos e fazia isso colocando alunos de diferentes países para trabalharem juntos, pois, segundo ele, assim os alunos se conheceriam melhor e aprenderiam sobre a cultura um do outro, além de praticar uma modalidade mais internacional da língua, ao invés de um registro ou sotaque específico. Não se pode, porém, ignorar o fato de que o professor tinha seu próprio registro e sotaque, que, inevitavelmente, influenciavam os alunos. Já o segundo professor respondeu que aprende com os alunos e estuda suas culturas, e assim consegue lidar bem com todas as diferenças. Conforme minhas observações, os dois professores parecem lidar bem com a diversidade das suas turmas.

Os professores também foram questionados sobre o que fazem quando um aluno diz que não entendeu o que disseram em inglês. O primeiro professor respondeu que, quando percebe que o aluno pode não ter entendido, faz perguntas adicionais ou pede que o aluno repita o que ele disse ou explique o que acabou de dizer, para verificar se ele entendeu ou não. Se ficar claro que o aluno não entendeu, o professor demonstra o que disse escrevendo ou desenhando no quadro. O segundo professor disse que procura usar um nível de linguagem específico para que os alunos o entendam e ainda faz uso de linguagem não-verbal. Nenhum dos dois professores deu respostas diferentes daquilo que percebi nas observações.

A última pergunta da entrevista era acerca de quais técnicas ou estratégias eles acreditavam trazer mais resultados positivos em termos de aprendizagem e desempenho. O primeiro professor disse que é preciso haver interesse por parte dos alunos e, para

isso, tenta criar uma atmosfera positiva e de muito entusiasmo, para que os alunos se interessem pelo conteúdo trabalhado. Isso realmente foi observado nas aulas. O segundo professor disse que procura não deixar os alunos com dúvida e que acredita que técnicas de abordagem indutiva funcionam melhor, pois assim os alunos descobrem a língua e sua função no mundo real. Novamente, nenhuma resposta fugiu do que pude perceber nas aulas.

Nas entrevistas dos alunos com relação às aulas do primeiro professor, a primeira pergunta questionava quais eram as estratégias ou atividades que ele fazia em sala de aula. Dois dos quatro alunos citaram pontos em comum, como a estratégia de fazer duplas com pessoas de outros países, para usarem mais a língua, e a questão de corrigir os exercícios sempre no quadro. Um deles afirma que essa estratégia é boa porque faz com que ele faça todos os exercícios. Os outros dois alunos citaram o fato de o professor focar bastante na gramática e pontuaram isto como algo bom, porque ele deixava bem clara a forma coloquial, para o dia a dia, e a forma culta. Portanto, dois dos quatro alunos citaram a estratégia que o professor mencionou em sua entrevista, e os outros dois falaram a cerca de um ponto que também presenciei nas minhas observações. Os três alunos do segundo professor, quanto à mesma questão, apresentaram visões diferentes. O primeiro aluno citou as atividades do livro, como os textos e exercícios, assim como os jogos para fixar vocabulário. O segundo aluno falou das atividades com música e com diferentes textos, e mencionou que o professor estimula muito a fala. O terceiro citou o trabalho com situações do cotidiano, com a gramática correta, e com a forma como as pessoas falam nas ruas. Vê-se que esses três alunos citaram aspectos diferentes, mas todos, de fato, presentes nas aulas.

A segunda pergunta feita aos dois grupos de alunos foi para identificar se eles acreditavam que estavam aprendendo ou não o inglês com as atividades propostas. Os quatro alunos do primeiro professor responderam que sim, que estavam aprendendo a língua e que nada precisava mudar nas aulas. Os três alunos do segundo professor também afirmaram estar aprendendo com as atividades. Então, nessa questão, foi unânime a resposta de que os dois professores trabalham de forma adequada, do ponto de vista dos alunos.

Os alunos também foram questionados acerca do relacionamento entre os colegas e da língua em que conversam. Os quatro alunos do primeiro professor afirmaram ter

um bom relacionamento com os colegas. Dois responderam que utilizam apenas o inglês para se comunicar, e um ainda complementou que, quando se vive em um contexto no qual há pessoas de vários lugares do mundo, obriga-se a usar a língua-alvo para quebrar barreiras, e isso não acontece só na sala de aula. Os outros dois alunos disseram que, em aula, a língua predominante é realmente o inglês, mas, com os brasileiros, às vezes, “escapa” o português. Os três alunos do segundo professor disseram que tem um relacionamento bom com todos os colegas e que utilizam o inglês em aula, mas um deles afirmou que, quando está só com brasileiros, acaba utilizando o português. É possível notar, a partir dessas respostas, que alguns alunos são mais disciplinados em usar apenas a língua-alvo, enquanto outros, se estão entre pessoas da mesma nacionalidade, acabam deixando o inglês de lado. Sobre o relacionamento com os professores, os quatro alunos do primeiro professor afirmaram terem um ótimo relacionamento com ele, e que ele lidava bem com qualquer aluno. Os três alunos do segundo professor também disseram ter um relacionamento muito bom com ele, e afirmaram que ele lida bem com os diferentes alunos. Mais uma vez, foi possível ver que os professores são bem preparados para lidar com os alunos de diferentes bagagens linguísticas e culturais

A pergunta seguinte da entrevista objetivava saber o que eles faziam quando não entendiam o que o professor dizia em inglês e o que o professor fazia quando deixavam claro que não tinham entendido. Os quatro alunos do primeiro professor disseram que pedem para repetir ou explicar de novo e, quando o professor percebe que eles não entenderam, ele tenta explicar de maneira diferente, dando exemplos, sinônimos, antônimos ou mímica, se necessário. No caso dos alunos do segundo professor, um afirmou que sempre entende o que o professor diz e, quando alguém diz que não entendeu, o professor repete de outra forma. Os outros dois alunos disseram que, quando não entendem, pedem para explicar novamente, e o professor repete dando exemplos mais específicos ou explica de outra forma. Nessa questão, é possível notar que pedir para repetir é a estratégia mais comum, praticamente todos os alunos a utilizam.

A última pergunta feita aos alunos era para identificar quais eram as melhores atividades para se aprender inglês em sala de aula. As respostas foram: atividades de conversação com alunos de outros países, explorar em sala de aula o que os alunos fizeram fora da aula, jogos, leitura e escrita, diálogos e debates, nos quais podem expor

suas opiniões, ouvir as dos outros, e adquirir vocabulário. O que parece predominar nas respostas é a prática da produção oral e as atividades lúdicas — como de fato se observa nas aulas desses professores.

3) Breve análise comparativa

A partir das observações e entrevistas realizadas nos dois contextos, foi possível perceber que há semelhanças e diferenças entre as aulas ministradas pelos professores brasileiros e norte-americanos participantes desta pesquisa. A principal semelhança, a meu ver, foi o entusiasmo e a boa-vontade dos professores. Todos mostraram-se muito motivados, alegres e bem-humorados. Tratavam muito bem todos os alunos, pareciam lidar bem com as dificuldades encontradas, eram solícitos e ajudavam sempre que os alunos precisavam. Esta postura, sem dúvida, contribui para o aprendizado. Todos os alunos confirmaram, nas entrevistas, esse comportamento dos professores, e ainda associaram isso ao fato de estarem aprendendo.

Outro aspecto similar foi a forma de apresentar, abordar e exemplificar os conteúdos. Como diz Brown (2007, p. 138), professores nativos não são clara e inequivocamente melhores do que os não-nativos. Foi o que presenciei nos dois contextos. A única diferença que me pareceu relevante é que os professores nativos parecem explicar de uma forma um pouco mais simples e clara estruturas gramaticais que não existem no português, como o *Present Perfect*. Talvez, os professores não-nativos encontrem mais dificuldade de compreender e, conseqüentemente, de explicar tempos verbais ou vocábulos que não tenham correspondente no português. Porém, quanto a qualquer outro conteúdo, a forma de apresentar, abordar e exemplificar foi a mesma.

Outro ponto em que observei algumas semelhanças, mas também algumas diferenças foi quanto à interação dos alunos. Alguns brasileiros citaram como ponto negativo o fato de terem colegas diferentes em cada aula. Segundo eles, por não se conhecerem, acabavam não tendo uma interação muito significativa. Porém, essa resposta não foi unânime entre os alunos. Alguns pareciam não se importar e interagiam confortavelmente. Já no contexto dos Estados Unidos, onde a entrada e saída de alunos

na turma acontecia, mas muitos permaneciam os mesmos, foi possível observar que, conforme os alunos novos conheciam os demais, a interação aumentava. Então, embora na escola brasileira os alunos fossem sempre diferentes, enquanto no curso dos Estados Unidos apenas alguns eram novos na turma, não foi possível observar um padrão de interação único para cada contexto. No Brasil, havia mais interação em algumas aulas do que em outras, dependendo da disposição dos alunos em interagir com os colegas desconhecidos, enquanto nas aulas observadas nos Estados Unidos, a interação entre os alunos parecia crescer com o tempo. Portanto, a interação com a turma parece depender mais da disposição de cada aluno em particular do que do contexto de ensino, embora não se possa ignorar a possibilidade de que o fato de estarem em um país estrangeiro, convivendo com pessoas de diferentes origens, predisponha esses alunos a interagir mais.

Uma diferença inegável entre os dois contextos é a questão da imersão. A escola brasileira se propõe a simular um programa de imersão, com o uso exclusivo da língua inglesa em todos os ambientes da instituição, e com a adoção do Método Direto para todas as aulas. Os alunos disseram estar aprendendo com esse método, que me parece adequado para uma proposta de imersão no contexto brasileiro. Porém, essa imersão se dá apenas dentro da própria escola. A partir do momento em que o aluno sai da instituição, precisa buscar alternativas para praticar a língua que não envolvam simplesmente conversar com os transeuntes. Os alunos nos Estados Unidos, em contrapartida, encontram-se, de fato, em um ambiente de imersão total e têm a possibilidade de praticar e vivenciar exemplos concretos do que aprenderam em sala de aula fora dela, na interação com pessoas da comunidade circundante à escola, o que não é possível no Brasil. Entretanto, o impacto dessa diferença não pôde ser verificado nesta pesquisa, até porque o período de aulas observadas não foi extenso o suficiente.

A diferença mais evidente entre os dois contextos é mesmo a metodologia de ensino. Os professores nos Estados Unidos têm total liberdade de escolher a abordagem ou método de ensino que consideram mais adequada aos seus alunos, e claramente adotam uma abordagem comunicativa ao ensino de inglês. É possível que o fato de terem alunos de bagagem cultural e linguística diversas os obriguem a fazer constantes adaptações à sua metodologia, de modo a manter o interesse dos alunos. A Abordagem Comunicativa, mais maleável que um método, parece servir bem a esse propósito. O mesmo não se observou no Brasil, as professoras seguem o método determinado pela

escola (Método Direto), variando apenas algumas atividades conforme o tema da aula e o nível dos alunos. Porém, em ambos os contextos, tanto professores quanto alunos demonstraram-se satisfeitos com a metodologia adotada em termos de resultado para a aprendizagem.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho de conclusão de curso, foi-me permitido conhecer mais sobre as metodologias de ensino de Língua Inglesa, principalmente sobre as que estiveram em evidência durante as observações, e isto, com certeza, contribuiu para a minha formação e ajudar-me-á na futura atuação na docência. Ao retomar meus objetivos e minhas hipóteses iniciais, posso dizer que meus objetivos foram todos alcançados. O primeiro objetivo era estudar as metodologias de ensino de línguas adicionais. Consegui atingi-lo com a pesquisa bibliográfica. O segundo objetivo era observar aulas de inglês no Brasil e nos Estados Unidos. Também consegui observar as aulas nos dois países. O terceiro objetivo era identificar a metodologia predominante nas aulas observadas. Com base na pesquisa bibliográfica, e utilizando os instrumentos de coleta de dados criados para esta pesquisa, consegui identificar a metodologia que predominou em cada contexto. O quarto e último objetivo era verificar se essas metodologias satisfaziam alunos e professores. A partir das respostas que obtive nas entrevistas com alunos e professores, pude confirmar que todos estavam satisfeitos com a metodologia de ensino empregada. Portanto, consegui concluir todas as etapas da pesquisa com êxito.

Já com relação às hipóteses que levantei no início da pesquisa, verifiquei que, no curso de inglês do Brasil, os professores fazem uso do Método Direto, exatamente como previsto. No curso dos Estados Unidos, entretanto, observei justamente o contrário da minha hipótese de que também usariam o Método Direto, mas com algumas características da Abordagem Comunicativa. Acreditava que, pelo fato de os alunos não conseguirem se comunicar entre si usando sua língua materna, o Método Direto seria o mais provável de ser encontrado. Porém, descobri que, nesse contexto, sem a língua materna na sala de aula e em um ambiente de imersão total na língua inglesa, a Abordagem Comunicativa foi predominante, com alguns poucos aspectos que lembram o Método Direto.

Também pude verificar que nem todos os professores estão cientes das metodologias que utilizam em sala de aula. Os professores poderiam trazer mais benefícios à aula se conhecessem e aproveitassem ao máximo aquilo que cada

metodologia oferece. No entanto, os professores observados seguem um método ou um abordagem que satisfaz tanto aos alunos quanto a eles próprios. A meu ver, isso mostra que seguir uma metodologia pode ser interessante, mas não é essencial. O mais importante é que o professor conheça seus alunos e saiba trabalhar atividades adequadas às suas necessidades.

Com a realização deste trabalho também pude verificar que o aluno em um contexto de imersão (seja no Brasil ou nos Estados Unidos) parece ter uma visão mais realista do seu aprendizado. Nenhum aluno entrevistado relatou insatisfação com seu aprendizado nem usou expressões como “não sei nada” ou “tenho muita dificuldade”, como é comum encontrar entre alunos de outros contextos de ensino. Talvez, por terem a oportunidade de usar a língua fora da sala de aula, o aluno perceba mais facilmente o quanto já aprendeu. Creio que o grande aprendizado que este trabalho deixou foi que, apesar das diferenças metodológicas entre os dois países, foram encontradas semelhanças significativas entre os dois contextos, e isso deve ser valorizado, principalmente pelos professores e alunos brasileiros, que muitas vezes acreditam que em outro país o ensino de línguas é melhor.

Espero com este trabalho ter contribuído para a área de linguística aplicada e, principalmente, para os professores que tiverem acesso a este texto. Acredito que os professores devem ter ciência da vasta opção de metodologias existentes para o ensino da Língua Inglesa e devem compreender que métodos e abordagens de ensino, mesmo que muito distintos um do outro, podem ser grandes aliados em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Bibliografia citada

BAMHARDT, Ray. *Teaching/Learning Across Cultures: Strategies for Success*. 2014. Disponível em: <<http://www.ankn.uaf.edu/Curriculum/Articles/RayBarnhardt/TLAC.html>> Acesso em: 28 maio 2015.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.

BROWN H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th Ed. White Plains: Prentice Hall, 2007.

LEASK, Betty; WALLACE, Jan. *Good Practice Principles: Teaching Across Cultures*. 2013. Disponível em: <<http://www.ieaa.org.au/documents/item/125>> Acesso em: 08 abr. 2015.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University, 2001.

SCHÜTZ, Ricardo. *The communicative approach: abordagem comunicativa*. 2007. Disponível em: < <http://www.sk.com.br/sk-comm.html> > Acesso em: 21 maio 2015.

2) Bibliografia consultada

DANIEL, Jerlean; FRIEDMAN, Susan. *Preparing Teachers to Work with Culturally and Linguistically Diverse Children*. Beyond the Journal • Young Children on the Web • November 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University, 2000.

LIMA, Mayara Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. *A Abordagem Comunicativa No Processo De Aquisição De Língua Inglesa*. Web-Revista Sociodialeto - www.sociodialeto.com.br - Bacharelado e Licenciatura em Letras - UEMS/Campo Grande Mestrado em Letras - V. 3, N. 9 - março 2013.

ROSSATO, Viviane. *As Diferentes Metodologias de Ensino de Língua Inglesa em diferentes segmentos de ensino*. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.1, Número Especial, p. 589 – 598, Abr. 2012.

TERRY, Nicole Patton; IRVING, Miles Anthony. *Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education*. 2010. Disponível em: <https://www.kendallhunt.com/uploadedFiles/Kendall_Hunt/Content/Higher_Education/Uploads/Colarusso_CH04_5e.pdf> Acesso em: 21 mar. 2015.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela para observação

País:_____ Nível do curso:_____ Número de alunos:_____

Como o professor interage com os alunos?

Como os alunos se relacionam entre si?

Como é o ambiente da sala de aula?

Quais foram as principais habilidades trabalhadas em aula?

Como foram trabalhadas?

Os alunos usam a língua inglesa com facilidade?

Como o professor lida com a dificuldade/dúvida de algum aluno?

Os alunos tem liberdade de tirar dúvidas com o professor?

A língua materna foi usada em algum momento da aula?

Quais evidências do uso do Método Direto encontra-se nessa aula?

Quais evidências do uso da Abordagem Comunicativa encontra-se nessa aula?

Qual é a metodologia de ensino predominante nessa aula?

ANEXO 2

Perguntas para as entrevistas

Professores

Você segue alguma metodologia específica para o ensino de inglês? Qual? Por quê?

Quais são as estratégias/técnicas que você mais usa na sala de aula? Por quê?

Você acredita que sua metodologia de ensino é adequada para as necessidades de seus alunos? Se não, o que você acha que precisaria melhorar?

Como você lida com a diversidade, com as diferenças entre os alunos tanto em termos culturais quanto linguísticos?

O que você faz quando um aluno não entende o que você diz em inglês, por exemplo?

Quais técnicas ou estratégias você acha que trazem mais resultados positivos em termos de aprendizagem/desempenho?

ANEXO 3

Perguntas para as entrevistas

Alunos

Quais são as estratégias ou as atividades que seu professor mais usa em sala de aula?

Você considera que está aprendendo bem o inglês com essas atividades? Se não, o que você acha que o professor deveria mudar?

Como é seu relacionamento com os colegas? Vocês conversam em sala de aula? Em que língua?

Como é seu relacionamento com o professor? Ele lida bem com os diferentes alunos?

O que você faz quando não entende o que o professor diz em inglês? E o que o professor faz quando você deixa claro que não entendeu?

Quais você acha que são as melhores atividades de sala de aula para aprender inglês?