



**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

## **Produção oral de inglês no ensino médio**

**Daniela Oliveira Lopes**

**Profa. Dra. Simone Silva Pires de Assumpção**

**Orientadora**

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

**BAGÉ**

**Julho de 2011**

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus,**

Que me permitiu chegar até aqui.

**À minha família,**

Que entendeu a minha ausência durante o período de escrita deste trabalho.

**À minha orientadora,**

Que esteve sempre presente durante a construção deste trabalho e que me incentivou durante todo o seu processo de escrita.

**À escola,**

Que abriu suas portas e permitiu que este trabalho fosse realizado.

**Aos professores da escola,**

Que aceitaram prontamente a minha presença em suas salas de aula.

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>1 .Objetivos .....</b>	<b>08</b>
<b>2. Hipótese .....</b>	<b>08</b>
<b>3. Metodologia de Pesquisa.....</b>	<b>08</b>
<b>4. Justificativa .....</b>	<b>10</b>
<b>II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
<b>1. Histórico das Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira .....</b>	<b>12</b>
<b>2. O Ensino de Línguas Estrangeiras nos Dias de Hoje .....</b>	<b>22</b>
<b>3. O Ensino da Compreensão e Produção Oral.....</b>	<b>28</b>
<b>III. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>32</b>
<b>1. Resultado das observações e da aula teste .....</b>	<b>32</b>
<b>2. O Projeto de Ensino – descrição das atividades realizadas .....</b>	<b>35</b>
<b>3. Aulas-teste – Descrição .....</b>	<b>45</b>
<b>4. Reações das duas turmas com relação à aula-teste .....</b>	<b>47</b>
<b>5. Reflexões a respeito dos resultados obtidos .....</b>	<b>48</b>
<b>IV. CONCLUSÃO .....</b>	<b>52</b>
<b>V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>54</b>

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema o ensino da produção oral em língua inglesa em uma escola pública. Nosso objetivo final foi melhorar a produção oral de alunos de uma turma de 3ª do ensino médio. O início da coleta de dados ocorreu em 2010, quando foram observadas seis horas-aula de inglês em duas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola estadual que tinham aulas baseadas no método Gramática-Tradução. Após esse período de observação, foi ministrada uma aula baseada na Abordagem Comunicativa e com foco na modalidade oral da língua inglesa em cada uma dessas turmas a fim de obter um diagnóstico a respeito da qualidade da produção oral desses alunos. No ano seguinte, quando os alunos cursavam o 3ª ano do ensino médio, foi aplicado em uma dessas turmas, um projeto de ensino composto de oito aulas com foco na produção oral da língua-alvo. O guia teórico utilizado para a elaboração desse projeto foi a Abordagem Comunicativa de ensino de língua estrangeira, com base em Brown (2001, 2004, 2007), Savignon (2002) e Widdowson (2005). Ao término das oito aulas, testou-se a produção oral dos alunos em ambas as turmas, aquela em que o projeto de ensino havia sido desenvolvido e aquela que havia permanecido com a professora regente. As observações nas duas turmas em 2010 haviam revelado que os alunos raramente tinham oportunidades de usar a língua-alvo em sua forma oral e que, quando isso ocorria, era resultado da tradução de frases ditas em português pela professora. Na aula diagnóstica, ainda em 2010, verificou-se que os alunos não conseguiam usar a língua-alvo oralmente de forma interativa ou espontânea. Após a aplicação do projeto de ensino, foi possível perceber uma melhora significativa na produção oral dos alunos que receberam as aulas baseadas na abordagem comunicativa e com foco na modalidade oral, enquanto a turma que permaneceu com a professora regente continuou apresentando as mesmas limitações.

**Palavras-chave:** Abordagem Comunicativa, Produção Oral

## **ABSTRACT**

The theme of this work is the teaching of speaking in English at a public school. We aimed at improving the speaking ability of a group of 3<sup>rd</sup> year high school students. Data collection started in 2010, when six English classes were observed in two 2<sup>nd</sup> year high school groups at a public school. These classes were based on the Grammar Translation Method. After this period of observation, an English class based on the Communicative Approach and focused on the oral aspect of the language was taught in each of these groups in order to diagnose the quality of students' speaking ability. In the following year, when they were in the 3<sup>rd</sup> year of high school, eight classes focused on speaking were taught to one of the groups. The theoretical guide used to elaborate this teaching project was the Communicative Approach, based on Brown (2001, 2004, 2007), Savignon (2002) and Widdowson (2005). After these classes, students' speaking ability was tested in both groups, the one in which the teaching project had been developed and the one which had continued having classes with the regular teacher. The observations carried out in 2010 had revealed that students rarely had the opportunity to use the target language in its oral form and when it happened it resulted from the translation of sentences said in Portuguese by the teacher. In the diagnostic class taught in 2010, it was observed that students were not able to use the target language orally in an interactive or spontaneous way. After the teaching project, significant improvement was perceived in the speaking ability of those students who received the classes based on the Communicative Approach and focused on speaking, while the group that remained with their regular teacher still presented the same limitations.

**Key-words:** Communicative Approach, Speaking

## I - INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema o ensino da produção oral em língua inglesa em uma escola pública de Ensino Médio baseado na abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira. A escolha desse tema se deu pelo fato de eu entender que o ensino da modalidade oral faz parte do ensino da língua estrangeira e não deve ser negligenciado em sala de aula. Tendo consciência dessa importância, escolhi adotar a abordagem comunicativa para trabalhar a produção oral em uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública localizada na cidade de Bagé/RS durante o período de dois meses, totalizando oito horas/aula.

A opção de adotar a abordagem comunicativa como meu guia teórico nesse conjunto de aulas se deu por dois fatores. Primeiramente, eu como aprendiz de língua estrangeira, acredito na eficácia dessa abordagem, pois comecei a aprender inglês através da abordagem comunicativa em um curso de idiomas, e em decorrência disso, me tornei apta a usar a língua estrangeira expressivamente. Em segundo lugar, sou professora do mesmo curso de idiomas em que estudei e acompanho a evolução dos meus alunos no uso da língua estrangeira e me surpreendo com o quão fluente eles se tornam por meio da adoção da abordagem comunicativa. Em decorrência da minha experiência positiva de aprendizagem da língua estrangeira por meio de aulas baseadas na abordagem comunicativa, estou consciente de que tenho minha parcialidade relativamente comprometida, uma vez que testo essa abordagem ao mesmo tempo em que acredito em sua eficácia.

Entendo que ensinar uma língua estrangeira é, por meio da interação significativa, tornar nossos alunos aptos a utilizarem essa língua em contextos reais, externos à sala de aula, para alcançar objetivos comunicativos. Esses contextos incluem situações de produção e compreensão oral como também de produção e compreensão escrita. No entanto, como o tempo que tinha para trabalhar com os alunos sujeitos desta pesquisa não era muito extenso, resolvi focar meus esforços no ensino e na prática da oralidade, já que essa modalidade geralmente não é trabalhada nas escolas públicas.

O corpus de análise deste trabalho começou a ser construído em outubro de 2010, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Simone Silva Pires de Assumpção, durante a disciplina de Estágio em Língua Inglesa I. Entre outubro e novembro de 2010, observei seis aulas de língua inglesa em duas turmas de 2º ano do ensino médio. Em 2011, continuei acompanhando uma dessas turmas, durante a disciplina de Estágio em Língua Inglesa II, quando esses alunos

estavam no 3<sup>a</sup> ano, através de um conjunto de oito aulas ministradas com foco na habilidade oral.

Durante as observações realizadas no ano de 2010, meu objetivo foi obter uma visão a respeito da prática da produção oral dos alunos dessas duas turmas de 2<sup>o</sup> ano do ensino médio a fim de traçar um perfil dos alunos. Durante essas aulas, observei que o uso da língua oral era praticamente nulo. As aulas eram constituídas de tradução de textos, geralmente seguidos por perguntas de compreensão, que também eram traduzidas, e explicações gramaticais. A gramática era geralmente trabalhada através de exercícios em que os alunos tinham que completar frases com a forma gramatical que estava sendo estudada. A tradução estava também presente nesses exercícios, uma vez que os alunos tinham que escrever as frases dos exercícios em português. Como se pode perceber, o tipo de atividade trabalhada em sala de aula não estimulava o uso da língua-alvo em sua forma oral.

Essa falta de foco na língua oral na escola pública não é novidade. Eu, como aluna de escola pública, sempre tive aulas de inglês focadas na tradução e memorização de vocabulário, sempre de forma descontextualizada. Apesar de eu ter tido aula de inglês na escola desde que eu estava na quinta série até o terceiro ano do ensino médio, ou seja, seis anos de aulas de inglês, posso dizer que infelizmente não aprendi inglês com essas aulas. A ineficácia do método de ensino adotado nessas aulas pode ser confirmada pelo fato de que apenas os colegas que faziam cursos de inglês fora da escola é que sabiam usar a língua-alvo. Tendo consciência da falta de eficácia do método adotado em salas de aula como a minha, tive vontade de testar uma abordagem que muitos alunos de escola pública ainda não tinham tido a oportunidade de experimentar, a abordagem comunicativa, e proporcionar a esses alunos a chance de se comunicar oralmente na língua-alvo.

Através deste trabalho, espero mostrar que é possível a prática de atividades de produção oral de inglês na escola com base na abordagem comunicativa. Nas aulas observadas, foi possível notar que o uso da língua oral em sala de aula era praticamente inexistente. Este trabalho objetivou mudar essa realidade através de aulas com foco comunicativo. Apesar do estranhamento inicial que a abordagem comunicativa pode causar em alunos acostumados com o método Gramática-Tradução, acredito que eles são capazes de se adaptar a essa maneira de ensinar língua estrangeira, pois, através da abordagem comunicativa, os alunos podem adquirir uma visão mais positiva e lúdica a respeito das aulas de inglês na escola.

## **1. Objetivos**

- Observar, registrar e analisar a maneira como a habilidade de produção oral é trabalhada nas aulas de língua inglesa em uma escola pública de Ensino Médio;
- Elaborar e aplicar estratégias pedagógicas com o objetivo de desenvolver a produção oral dos alunos em inglês;
- Testar e comparar a produção oral de duas turmas, uma na qual essas estratégias pedagógicas foram aplicadas por dois meses e outra que permaneceu sob a mesma metodologia de ensino.

## **2. Hipótese**

Minha hipótese (e também minha expectativa) era de que, ao final do período de docência voltado para a produção oral, os alunos que tivessem recebido essas aulas se sentissem mais seguros ao produzir a língua-alvo oralmente e, com isso, utilizassem o inglês de uma maneira mais espontânea e fluente. Por outro lado, também suspeitei que os alunos que tivessem continuado a ter aulas não focadas nessa habilidade continuariam apresentando as mesmas limitações com relação à produção oral da língua-alvo. Essas limitações se devem, na minha visão, ao fato desses alunos só conseguirem produzir a língua de forma oral quando escreviam previamente suas respostas ou quando tinham a oportunidade de traduzir uma frase da língua materna para a língua-alvo.

## **3. Metodologia da Pesquisa**

Para dar início a esta pesquisa, foram observadas seis horas-aula de inglês em uma escola pública estadual de ensino médio. Segundo Vianna (2007), é através da observação que se torna possível a coleta de dados para o estudo e análise de uma situação e/ou problema. As observações foram realizadas em duas turmas de 2º ano, entre os dias 18 de outubro e 30 de novembro de 2010. Durante esse período, foram registradas, através de notas de campo, todas as produções orais em língua inglesa dos alunos, com o intuito de traçar um perfil da qualidade dessa habilidade nas turmas. Além do registro das aulas por meio de notas de campo, durante o período de observação, também foi produzido um diário reflexivo. Nesse diário, foram registrados os procedimentos metodológicos adotados em cada aula pela



professora regente, como também o tipo de interação que ocorria em sala de aula. A adoção de um diário reflexivo é uma ferramenta importante dentro de um processo de observação. De acordo com Zabalba (2004), a elaboração de um diário torna possível transformar idéias, experiências e impressões em realidades visíveis, acessíveis, e que suportam análise.

Em decorrência dessa análise feita por meio do diário reflexivo, foi possível verificar que a professora adotava em suas aulas predominantemente o método Gramática-Tradução e que, nos raros momentos em que os alunos tinham a oportunidade de produzir oralmente alguma frase na língua-alvo, essa produção não se estendia para toda a turma, uma vez que poucos alunos participavam nesses momentos. Além disso, a produção oral desses alunos sempre provinha de uma frase dita em português pela professora.

Após esse período de observação e reflexão a respeito da metodologia adotada pela professora em sua prática docente, foram ministradas duas aulas com o foco na produção oral, uma em cada turma, para que se pudesse fazer um diagnóstico mais elaborado a respeito da produção oral em língua inglesa desses alunos do 2<sup>a</sup> ano do ensino médio. A partir dessa aula ministrada com foco na produção oral, foi possível perceber que os alunos das duas turmas não conseguiam produzir respostas na língua alvo de maneira espontânea. Com base nos dados obtidos durante essas duas aulas e com base na análise dos diários reflexivos referentes a essas seis horas-aula observadas nessas mesmas turmas, um plano de ação pedagógica voltado para a habilidade de produção oral foi desenvolvido e aplicado em uma dessas turmas no ano seguinte, entre os dias 04 de abril e 31 de maio de 2011, totalizando oito horas-aula.

A produção do diário reflexivo esteve também presente durante o período de prática docente. Essa ferramenta foi utilizada para cada uma das aulas ministradas. Dentro de um contexto de prática reflexiva, Stover (1986, apud LIBERALI, 1999) lista vantagens encontradas em um trabalho com diários reflexivos na formação contínua de educadores. Estas ocorrem porque a elaboração de um diário reflexivo

leva o educador a uma auto-avaliação e percepção de suas mudanças e crescimento; auxilia a maior compreensão do material estudado; prepara os educadores para a discussão sobre um assunto, levando-os a assumirem posições; fornece uma visão ampla do desenvolvimento do educador após algum tempo de utilização constante; leva os educadores a níveis superiores de pensamento; auxilia os educadores a tomarem decisões informadas pois podem questionar melhor aquilo que escrevem sobre suas práticas; ajuda a tornar a instrução mais pessoal e individualizada, levando o instrutor a conhecer cada participante separadamente (STOVER, 1986, In: LIBERALI, 1999, p. 27).

Sendo assim, a opção pelo uso do diário reflexivo ao longo dessas aulas ministradas foi de extrema importância, pois possibilitou obter uma visão mais detalhada a respeito do comportamento dos alunos com relação às atividades voltadas à prática da oralidade. Acredito

que professores deveriam adotar esse recurso metodológico em suas práticas docentes, pois a reflexão do que é feito e a análise do que acontece em sala de aula só contribui para a formação do professor/educador. O estágio é o momento ideal para se começar a adotar práticas que podem ser usadas durante toda a vida docente, pois é no estágio que “plantam-se sementes que irão contribuir para a formação do perfil do futuro profissional” (SANTOS e LONARDONI, 2001, p. 174).

Após o término dessas oito aulas, uma nova atividade com foco na produção oral foi aplicada nas duas turmas, naquela em que foi desenvolvido o plano de ação pedagógica e naquela que continuou com a professora regente, a fim de avaliar e comparar as mudanças ocorridas nas produções dos alunos.

A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é do tipo pesquisa-ação, primeiramente empregada por Kurt Lewin e, como André e Dalmazo (1995) nos informam, segundo seu criador, constituída das seguintes fases: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la e repetição desse ciclo de atividades. Esses autores acrescentam que, para Corey (1953), a pesquisa-ação “caracteriza-se como o processo pelo qual os praticantes objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões” (COREY, 1953, apud ANDRÉ e DALMAZO, 1995, p. 31).

#### **4. Justificativa**

Todo ser humano necessita de um meio para se comunicar. A língua exerce uma função comunicativa na sociedade e é, portanto, uma importante ferramenta na vida de qualquer ser humano. A língua é, de acordo com Marcuschi (2005),

uma atividade sócio-interativa sempre voltada para alguma finalidade e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo, porque tanto as informações transmitidas, quanto o mundo representado são sobretudo produtos ou frutos de um processo interativo em que a língua atua (MARCUSCHI, 2005, p.132).

Dessa forma, a língua é uma prática social que exerce um papel fundamental em nossas vidas, pois através dela podemos obter informações, expressar sentimentos, opiniões, enfim exprimir nossa identidade dentro de uma dada sociedade. Nesse sentido, Schalkwijk e colaboradores (2002) acrescentam que é também “por meio da língua que culturas são transmitidas, processos mentais se tornam explícitos e a aprendizagem humana se torna

possível” (tradução minha)<sup>1</sup> (SCHALKWIJK et al., 2002, p. 170). Além disso, como salienta Hedge (2000), é por meio da habilidade de produção oral que as pessoas são julgadas enquanto as primeiras impressões estão sendo formadas.

Tendo em vista o papel crucial que a linguagem oral exerce na sociedade, faz-se necessário que o ensino de língua estrangeira também esteja voltado para o desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. Desse modo, é mister que professores de línguas estrangeiras<sup>2</sup> entendam que a expressão oral faz parte do uso da língua e não deve ser negligenciada nas aulas de língua estrangeira. Através do desenvolvimento da habilidade oral nos alunos por meio da abordagem comunicativa, eles poderão utilizar a língua que aprendem na escola de maneira expressiva e interativa e, dessa forma, atingir os objetivos da comunicação oral na língua-alvo, quais sejam, saber compreender e ser compreendido. Isso significa que, o ensino de língua estrangeira deve capacitar os aprendizes a usarem a língua-alvo de forma clara e natural para que outros falantes dessa língua possam entendê-los, possibilitando, assim, a comunicação entre indivíduos de diferentes partes do mundo por meio do uso de um mesmo código linguístico.

É necessário que a prática da produção oral ocorra na escola desde o ensino fundamental, uma vez que a construção de conhecimento de uma língua se dá através da constante prática da mesma, já que o aprendizado é um processo contínuo. Em decorrência da necessidade dessa prática contínua, os professores do ensino médio têm como desafio proporcionar oportunidades de prática e consolidação da língua aprendida no ensino fundamental, além de expandir esse conhecimento nos alunos.

---

<sup>1</sup> Through language, culture is transmitted, mental processes are made explicit, and human learning can take place.

<sup>2</sup> Neste trabalho, em alguns momentos, optou-se por adotar a expressão língua estrangeira para se referir à língua-alvo, no caso, Inglês, ensinada em um contexto de uso de língua materna. De acordo com vários teóricos a expressão língua estrangeira difere-se do conceito de segunda língua. Isso porque o uso desta ocorre quando o falante está inserido no contexto de uso da língua-alvo, enquanto o uso daquela se refere à aprendizagem de uma língua-alvo em um contexto de fala de língua materna.

## II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. Histórico das metodologias de ensino de língua estrangeira

É importante que professores de língua estrangeira conheçam os métodos criados ao longo dos anos para o ensino de línguas, para que possam selecionar o que melhor se adapte à sua realidade de ensino. Por isso, tracei uma trajetória do ensino de língua estrangeira a partir do século XVII. Essa trajetória começa com o chamado Método Clássico, que passou a ser conhecido como método Gramática-Tradução, passa pelo surgimento de métodos que focalizavam a linguagem oral, pelo uso de métodos considerados revolucionários na época de sua criação, pela variedade de métodos criados nos anos 70 e, finalmente, pelo uso da abordagem mais aceita nos dias de hoje para o ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa. Os métodos que serão apresentados a seguir podem ser aproveitados de alguma forma pelo professor, no sentido de que ele pode utilizar técnicas desses métodos em aulas comunicativas, dependendo do objetivo que deseja alcançar, enriquecendo assim a sua prática.

De acordo com Brown (2001), no mundo ocidental, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas foi inicialmente associado ao ensino de latim ou grego. Richards e Rodgers (2001) ressaltam que, a partir do século XVII, as línguas modernas começaram a fazer parte do currículo das escolas européias, sendo ensinadas com os mesmos procedimentos usados no ensino dos idiomas clássicos. Esses procedimentos constituíram o chamado Método Clássico, que, segundo Brown (2001), focava a tradução de textos, o ensino de regras gramaticais, a memorização de vocabulário e exercícios de escrita.

A partir do século XVIII, o Método Clássico passou a ser conhecido como Método Gramática-Tradução. Segundo Richards e Rodgers (2001), trata-se de “um método sem teoria. Não há literatura que ofereça um embasamento teórico ou justificativa para seu uso ou que tente relacioná-lo a questões ligadas à linguística, psicologia ou teoria educacional” (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 7) (tradução minha)<sup>3</sup>.

Prator e Celce-Murcia (1979) listaram as principais características do método Gramática-Tradução:

- Aulas ensinadas na língua materna; pouco uso da língua-alvo

---

<sup>3</sup> Is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate to it issues in linguistics, psychology, or educational theory.

- Muito vocabulário é ensinado em forma de lista de palavras isoladas
- Explicações elaboradas sobre a complexidade da gramática
- Leitura de textos clássicos difíceis começa cedo
- Textos são tratados como exercícios de análise gramatical
- Há ocasionalmente o uso de *drills*<sup>4</sup> e exercícios de tradução de frases da língua materna para a língua-alvo
- Pouco ou nenhuma atenção é dada à pronúncia (PRATOR e CELCE-MURCIA, 1979, p. 03, In: BROWN, 2007, p. 16) (tradução minha)<sup>5</sup>.

Com relação aos aspectos negativos desse método, Schalkwijk e colaboradores (2002) afirmam que o ensino explícito de gramática e o treinamento em tradução não vêm ao encontro da necessidade social do uso de estratégias comunicativas no uso de uma língua estrangeira.

O método Gramática-Tradução, embora seja muito antigo e já tenha demonstrado a sua falta de eficácia no aprendizado de línguas estrangeiras, ainda é bastante adotado atualmente no ensino de línguas. Essa realidade se dá devido ao fato de ser um método que não exija muito conhecimento do professor, pois através de seu uso, o docente pode controlar o que os alunos farão em sala de aula e as informações linguísticas que serão necessárias para realizar as atividades propostas, uma vez que essas informações estarão limitadas ao número de linhas do texto proposto para ser traduzido. A grande ocorrência do uso desse método em escolas, a meu ver, nada mais é do que um reflexo da falta de preparo de muitos professores que atuam no mercado de trabalho. Essa falta de preparo é um forte motivo para que professores adotem o método Gramática-Tradução, que não dá oportunidades aos alunos de questionarem o uso da língua e, conseqüentemente, não coloca à prova o conhecimento linguístico do professor. Nesse prisma, Widdowson (2005) acrescenta que “é fácil para o professor preparar um exercício tendo em conta suas próprias expectativas sem considerar as alternativas inesperadas que o aluno pode apresentar” (WIDDOWSON, 2005, p. 156).

Richards e Rodgers (2001) salientam que, em meados do século XIX, o aumento das oportunidades de comunicação entre os europeus criou a necessidade de um ensino voltado à proficiência oral em línguas estrangeiras. Em um primeiro momento, de acordo com os autores, essa nova realidade foi responsável pela produção de livros de conversação direcionados ao estudo individual. Os autores ainda acrescentam que, nessa mesma época, os especialistas em ensino de língua se preocuparam com a maneira pela qual a língua estrangeira estava sendo ensinada nas escolas, uma vez que o sistema de educação pública

---

<sup>4</sup> *Drills* são exercícios em que o aluno precisa variar um único item gramatical ou lexical em uma sequência de frases ou expressões repetidas.

<sup>5</sup> Classes taught in the mother tongue; little use of the L2; much vocabulary taught in the form of lists of isolated words; elaborated explanations of the intricacies of Grammar; reading of difficult classical texts began early; texts treated as exercises in grammatical analysis; occasional drills and exercises in translating sentences from L1 to L2; little or no attention to pronunciation.

estava fracassando na tarefa de ensinar línguas estrangeiras. Devido a essa realidade, novas abordagens ao ensino de língua foram criadas em vários países da Europa por diferentes especialistas, cada um com um método específico para reformar o ensino de línguas modernas.

Brown (2001) nos lembra que um dos primeiros reformistas a criar um novo método de ensino de língua estrangeira foi François Gouin, o professor que deu início à história moderna do ensino de língua estrangeira. Gouin criou, no final dos anos 1800, o chamado Método em Séries, o qual consistia em ensinar os aprendizes sem o uso de traduções, deixando de lado regras gramaticais e suas explicações. Esse método baseava-se no ensino de frases em série, as quais contavam com um grande vocabulário, complexidade linguística e aspectos gramaticais. Embora Gouin tenha sido um dos pioneiros na criação de uma abordagem alternativa para o ensino de língua, Brown (2001) ressalta que suas idéias não receberam muita atenção e apoio. Em decorrência disso, ele não é normalmente aclamado como um criador de metodologias de ensino de língua. Essa falta de reconhecimento, de acordo com Brown (2001), se deu pelo fato de que sua influência, assim como a dos reformistas de sua época, ter sido minimizada pela criação do famoso Método Direto, primeiramente utilizado pelo alemão Charles Berlitz na virada do século XIX, o qual será abordado mais tarde.

Embora Gouin e os reformistas do ensino de língua estrangeira de sua época não tenham recebido a devida atenção, eles deram o passo inicial para que as mudanças na abordagem do ensino de língua estrangeira ocorressem. Richards e Rodgers (2001) observam que foi a partir dos anos 1800 que a disciplina de linguística foi revigorada, por meio dos estudos de vários linguistas preocupados em melhorar o ensino de língua estrangeira. Houve o surgimento da fonética<sup>6</sup>, área de conhecimento que abriu os horizontes dos estudiosos com relação aos processos da fala, que passou a ser considerada a principal forma da língua. Em 1886, surgiu a Associação Fonética Internacional, e seu Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet –IPA) foi desenvolvido a fim de possibilitar que o som de qualquer língua pudesse ser transcrito com precisão. Richards e Rodgers (2001) elencaram os principais objetivos da associação:

- Estudar a língua falada;
- Promover treinamento fonético para estabelecer boa pronúncia;
- Usar diálogos para apresentar, por exemplo, expressões conversacionais e idiomáticas;
- Abordar o ensino de gramática de forma indutiva;

---

<sup>6</sup> Ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana (SILVA, 2007, p. 23).

- Ensinar novos significados através de uma associação com a língua-alvo (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 09) (tradução minha)<sup>7</sup>.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), “um dos objetivos primordiais da associação era melhorar o ensino de línguas modernas” (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 09) (tradução minha)<sup>8</sup>.

Richards e Rodgers (2001) salientam que, embora muitos dos reformistas do final do século XIX defendessem a adoção de alguns procedimentos diferentes com relação à nova abordagem de ensino de língua estrangeira, eles possuíam muitas idéias em comum sobre os princípios em que esse ensino deveria se basear. Os autores resumem alguns desses princípios:

- Língua falada é essencial e em decorrência disso deveria ser refletida em uma metodologia de base oral;
- Descobertas sobre fonética deveriam ser aplicadas ao ensino e ao treinamento de professores;
- Alunos deveriam ouvir a língua antes de ver sua forma escrita;
- Palavras deveriam ser apresentadas em frases, e frases deveriam ser praticadas em contextos significativos, não sendo ensinadas de maneira isolada, como elementos desconexos;
- Regras da gramática deveriam ser ensinadas apenas depois que os alunos tivessem praticado os aspectos gramaticais em um contexto, ou seja, gramática deveria ser ensinada de forma indutiva;
- Tradução deveria ser evitada, embora a língua materna pudesse ser usada para explicar novas palavras ou checar compreensão (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 10) (tradução minha)<sup>9</sup>.

Essa nova visão com relação ao ensino de línguas, de acordo com Richards e Rodgers (2001), foi responsável pelo início da disciplina de linguística aplicada. Só a partir da criação dessa disciplina é que as idéias de Gojun e dos estudiosos de sua época passaram a ter credibilidade. Richards e Rodgers (2001) também ressaltam que havia nesse período um interesse de se desenvolver um alicerce para o ensino de línguas baseado nos princípios naturais de aprendizado, como os que acontecem na aquisição da primeira língua. Os autores lembram que esse interesse deu início aos chamados métodos naturais e posteriormente levou

---

<sup>7</sup> Study of spoken language; phonetic training in order to established good pronunciation habits; the use of conversation texts and dialogues to introduce conversation phrases and idioms, an inductive approach to the teaching of grammar, teaching new meanings through establishing associations with the native language.

<sup>8</sup> One of the earliest goals of the association was to improve the teaching of modern languages

<sup>9</sup> The spoken language is primary and that this should be reflected in an oral-based methodology; the findings of phonetics should be applied to teaching and to teacher training; learners should hear the language first, before seeing it in written form; words should be presented in sentences, and sentences should be practiced in meaningful contexts and not to be taught as isolated, disconnected elements; the rules of grammar should be taught only after the students have practiced the grammar points in context – that is, grammar should be taught inductively; translation should be avoided, although the native language could be used in order to explain new words or to check comprehension.

ao desenvolvimento do Método Direto<sup>10</sup>, que se tornou extremamente popular no início do século XX.

Esse método era parecido em alguns aspectos com o Método em Séries desenvolvido por Gouin, tendo em comum, como Richards e Rodgers (2001) exemplificam, o fato de que ambos tinham por base a premissa de que o aprendizado de língua estrangeira deveria assemelhar-se ao de língua materna. Essa concepção de ensino de língua, como salienta Brown (2001), inclui bastante interação oral, uso espontâneo da língua, ausência de tradução e pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais.

Richards e Rodgers (2001) resumiram os princípios do Método Direto:

- 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 ensinados;
- Gramática e pronúncia corretas eram enfatizadas (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 12) (tradução minha)<sup>11</sup>.

No entanto, o Método Direto teve suas imperfeições. Como Brown (2001) aponta, o Método Berlitz não obteve êxito na educação pública e seu uso tornou-se muito difícil nessa esfera. Essa inadequação se deu, entre outros fatores, devido às restrições orçamentárias e ao despreparo dos professores da escola pública. Ao final dos anos 1920, o método começou a perder o seu espaço, e houve um retrocesso na evolução do ensino de línguas estrangeiras, pois o Método Gramática-Tradução voltou a ser bastante usado entre os anos 1930 e 1940, enfatizando apenas a leitura em língua estrangeira. Entretanto, em meados do século XX, o Método Direto voltou ao cenário do ensino de língua estrangeira através de um dos mais notáveis métodos revolucionários da era moderna, o Método Audiolingual.

O Método Audiolingual foi elaborado em decorrência da eclosão da segunda Guerra Mundial, que fez com que os Estados Unidos buscassem um método eficiente e rápido para

---

<sup>10</sup> A popularidade desse método se deu principalmente em escolas particulares de ensino de línguas. Um de seus seguidores mais conhecidos foi o alemão Charles Berlitz, que nunca o nomeou de Método Direto, mas sim de Método Berlitz. As escolas de língua de Berlitz ficaram conhecidas em todo o mundo.

<sup>11</sup> 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.



ensinar seus soldados a língua dos países com que eles precisaram se comunicar. Essa necessidade exigia uma proficiência oral bastante desenvolvida, para que essa comunicação pudesse ser realmente eficaz. Para atender essa necessidade do Exército Americano, os soldados foram submetidos a cursos intensivos de língua estrangeira com foco nas habilidades orais. Esses cursos passaram a ser conhecidos como Programa de Treinamento Especializado do Exército, ou simplesmente o Método do Exército.

Brown (2001) cita algumas características desse método, tais como, um grande número de atividades orais, práticas de conversação e pronúncia, e total ausência de foco na gramática e na tradução. O autor ainda salienta que várias concepções do então descartado Método Direto foram introduzidas nessa nova abordagem de ensino de língua estrangeira. Brown (2001) também aponta que instituições educacionais passaram a adotar a metodologia do exército, devido ao seu grande sucesso e também em decorrência do crescimento do interesse em línguas estrangeiras. Devido às modificações e adaptações feitas no método de ensino de língua estrangeira criado pelo exército americano, esse passou a ser conhecido nos anos 1950 como o Método Audiolingual. Esse método teve suas raízes “firmemente assentadas nas teorias psicológicas e linguísticas da época” (BROWN, 2001, p. 23) (tradução minha)<sup>12</sup>. Essa nova maneira de ensinar língua estrangeira fez um grande sucesso e, ainda hoje, algumas abordagens de ensino se inspiram em aspectos do Método Audiolingual. Brown (2001) cita algumas características desse método em uma lista adaptada dos autores Prator e Celce-Murcia (1979):

- 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 seqüenciadas 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 e CELCE-MURCIA, 1979, apud BROWN, 2001 p. 23) (tradução minha)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> firmly grounded in linguistic and psychological theory.

<sup>13</sup> 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;

Hedge (2000) acrescenta que o método audiolingual “fornecia apenas uma prática restrita de diálogos prontos, a qual tinha por objetivo apresentar e praticar formas linguísticas (HEDGE, 2000, p. 228) (tradução minha)<sup>14</sup>. Embora o Método Audiolingual manipulasse o uso da língua de forma artificial, não dando a devida importância ao sentido do que era apresentado e produzido pelos alunos, ele foi um grande sucesso em virtude dos rápidos resultados apresentados na produção oral da língua estrangeira. Esse resultado imediato da “aprendizagem” se dava pela maneira como a língua era ensinada, com o uso de bastante mímica, memorização e repetição. No entanto, ao mesmo tempo em que a aprendizagem era rápida, era superficial. Críticos começaram a salientar esse fato, uma vez que o método não dava as condições necessárias para uma construção do conhecimento. Assim, os alunos não eram capazes de continuar produzindo o que eles aprendiam nos cursos ao longo do tempo, ou seja, a capacidade de produção oral desses alunos era temporária.

Por meio da revolução na linguística trazida por Noam Chomsky, a qual foi difundida nos anos 1960 e 1970, a concepção de estrutura interna da língua passou a ser bastante discutida nos meios de pesquisa e de ensino da língua e a não eficácia do Método Audiolingual foi ainda mais salientada. Isso porque o linguista americano formulou a teoria gerativista, a qual busca retratar o conhecimento interno que os falantes possuem da língua.

Mussalim e Bentes (2004) ressaltam que Chomsky defendia o fato de uma determinada comunidade linguística possuir um conhecimento compartilhado a respeito dos enunciados que podem ou não ser produzidos naquela língua e que esse conhecimento precisava ser descrito e explicado pela teoria linguística. As autoras salientam que, para Chomsky, “um bom indício da existência deste conhecimento é a criatividade linguística: a habilidade que o falante de uma certa língua tem de produzir e de compreender sentenças às quais nunca foi exposto antes” (MUSSALIM e BENTES, 2004, p. 100). Em decorrência dessa criatividade linguística, o falante também é capaz de formular sentenças novas a partir do insumo recebido. Borba (1977) resalta o fato de que, segundo Chomsky, a linguagem não é uma construção ensinada por condicionamentos ou exercícios. O autor afirma que, de acordo com a teoria gerativista, a propriedade essencial da linguagem é proporcionar meios para expressar infinitos pensamentos e reagir apropriadamente a uma série de situações novas.

---

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.

<sup>14</sup> Provided only restricted practice of scripted dialogues, which had the main aim of presenting and practicing language forms.

Em decorrência dos estudos de Chomsky, como Brown (2001) afirma, defensores do uso de uma metodologia de aprendizagem cognitiva começaram a adotar maneiras de ensinar língua estrangeira por meio de uma abordagem dedutiva. Nessa abordagem de ensino, assim como no Método Audiolingual, os modelos estruturais eram ensinados através do uso de *drills*. No entanto, essa técnica era enriquecida, como Brown (2001) nos informa, por explicações de regras e uso de material sequenciado gramaticalmente.

Brown (2001) ressalta que “a metodologia de aprendizagem cognitiva não era um método, mas sim uma abordagem que enfatizava um conhecimento consciente das regras e suas aplicações no aprendizado de uma língua” (BROWN, 2001, p. 24) (tradução minha)<sup>15</sup>. Essa nova abordagem de ensino de língua teve uma duração curta na história do ensino de língua estrangeira. Isso se deu porque seu foco intenso nas regras e exceções da língua tornavam as aulas desinteressantes para os alunos. Assim, novas alternativas de ensino de língua estrangeira precisavam surgir e essa necessidade trouxe para o cenário de ensino de línguas uma série de novos métodos que tinham como intuito promover um aprendizado de línguas satisfatório.

Durante a década de 1970, pesquisas com relação ao ensino e aprendizado de segunda língua tiveram um grande salto e, como Brown (2001) ressalta, esse tipo de pesquisa tornou-se uma disciplina específica, ao invés de apenas mais um desdobramento da linguística. Em decorrência disso, um expressivo número de novos métodos de ensino de língua estrangeira surgiu nesse período. Esses métodos inovadores estimularam ainda mais a pesquisa na área de ensino de línguas e, como nos lembra Brown (2001), alguns dos seus elementos permanecem e são usados na atual abordagem comunicativa de ensino de línguas. Brown (2001) nos dá uma visão geral a respeito dos principais métodos desse período, quais sejam: Aprendizagem Comunitária da Língua, Sugestologia, também conhecido como Sugestopedia, Método Silencioso, Resposta Física Total e a Abordagem Natural.

Brown (2001) inicia sua explanação citando o método denominado Aprendizagem Comunitária da Língua, criado por Charles Curran no ano de 1972. O autor ressalta que os seguidores desse método acreditavam que para que a aprendizagem fosse bem sucedida era necessária a existência de uma interação interpessoal entre os componentes do grupo e o professor, o qual era visto como um conselheiro. Por meio desse método, os alunos conduziam o andamento da aula, pois o método baseava-se em frases e/ou perguntas feitas pelos alunos em sua língua materna para um dos componentes do grupo. Essas elocuições eram imediatamente traduzidas pelo professor para a língua-alvo. Após escutar a tradução dita

---

<sup>15</sup> Cognitive code learning was not so much a method as it was an approach that emphasized a conscious awareness of rules and their applications to second language learning.

pelo professor, o aluno repetia essa frase na língua-alvo da melhor maneira possível, e desta forma a conversa em grupo continuava. Brown (2001) explica que à medida que os alunos iam adquirindo mais conhecimento, a interação passava a ser feita diretamente na língua-alvo. Os alunos tornavam-se gradativamente menos dependentes da interferência do conselheiro durante a interação nas aulas.

Apesar de suas limitações, o método Aprendizagem Comunitária da Língua deixou um legado positivo para o ensino atual de língua estrangeira, pois, a partir desse método, começamos a valorizar a importância de fazer com que o aluno, e não o professor, seja o centro da aula. Esse método nos deu essa visão em decorrência de proporcionar aos alunos a oportunidade de escolher o assunto e o rumo da interação em sala de aula.

O método Sugestologia surgiu a partir das idéias do psicólogo búlgaro Georgi Lazonov, que entendia que o cérebro humano poderia processar um número bastante elevado de informação, se fossem oferecidas condições adequadas para esse processamento. Brown (2001) aponta que o criador desse método incentivava o relaxamento da mente para que o máximo de informações fosse apreendido. A fim de criar um estado de relaxamento nos alunos, o método tinha como elemento principal o uso de música barroca, com o intuito de estimular a concentração nos alunos. No método produzido por Lazonov, os alunos realizam as atividades propostas em assentos confortáveis e em um estado consciente de relaxamento.

Assim como os outros métodos desenvolvidos nesse período, a sugestologia também deixou seu saldo positivo na história do ensino de línguas estrangeiras. Como Brown (2001) ressalta, esse método nos permitiu acreditar mais na capacidade do cérebro humano e também nos deu a idéia de que momentos de relaxamento em sala de aula podem ser bastante benéficos para os alunos.

O Método Silencioso foi mais um dos vários que surgiram no período nos anos 1970. Nesse método, criado pelo egípcio Caleb Gattegno no ano de 1976, o professor fala muito pouco durante a aula, ficando a maior parte do tempo em silêncio, enquanto os alunos tentam resolver os exercícios propostos, com o intuito de promover dessa maneira o aprendizado.

Embora o Método Silencioso apresentasse falhas não se pode desvalorizar sua contribuição na história do ensino de línguas estrangeiras. Como Brown (2001) aponta, muitas vezes os professores não incentivam seus alunos a procurarem suas próprias respostas e acabam pensando por eles. Essa atitude é totalmente desencorajada no Método Silencioso. Esta característica do método nos faz pensar na importância de desenvolver no aluno uma autonomia.

O método Resposta Física Total foi primeiramente utilizado nos anos 1960 por James Asher. No entanto, nessa época não obteve nenhum reconhecimento e foi deixado de lado por

alguns anos. Somente nos anos 1970, quando os métodos estavam em ascensão, é que o método desenvolvido por Asher passou a ser bastante utilizado nas aulas de ensino de língua estrangeira. O método Resposta Física Total foi inspirado no já citado Método em Séries de François Gouin, desenvolvido no final dos anos 1800. Brown (2001) explica que o método Resposta Física Total utilizava o modo imperativo desde os níveis mais básicos até os mais avançados. Durante as aulas, o professor dava ordens para os alunos na língua-alvo e eles executavam as ações solicitadas, se movimentando na sala de aula. O criador desse método, como salienta Brown (2001), acreditava que a aula de língua estrangeira era geralmente um momento de muita ansiedade e seu método proporcionava aos alunos momentos relaxantes em que a resistência dos aprendizes era minimizada.

Com relação aos aspectos positivos deste método, podemos citar o ambiente descontraído que era incentivado pelos tipos de atividades realizadas em sala de aula. Atualmente o método Resposta Física Total, como ressalta Brown (2007), é mais usado como um tipo de atividade de sala de aula e muitas salas de aula comunicativas e interativas utilizam atividades deste método para produzirem insumo auditivo e atividade física.

Já no início dos anos 1980, Tracy Terrell desenvolveu a chamada Abordagem Natural, a qual foi baseada nas teorias de Stephen Krashen sobre a aquisição da segunda língua. Ambas acreditavam, como Brown (2001) nos informa, que o início da comunicação precisava ser adiado até que esta emergisse. De acordo com Brown (2007) uma das características distintivas da teoria de Krashen refere-se ao fato de que os adultos deveriam adquirir uma segunda língua da mesma forma as que crianças, ou seja, eles [os adultos] deveriam ter a oportunidade de “absorver” a língua, e não deveriam ser forçados a estudar a gramática em sala de aula. Segundo Brown (2001), a Abordagem Natural defendia o uso de atividades do método Resposta Física Total nos níveis iniciais de aprendizado de língua, momento em que um insumo abrangente é essencial para que ocorra a aquisição. Brown (2001) ainda ressalta que a Abordagem Natural tinha como foco a comunicação pessoal básica, ou seja, a língua era ensinada para uso em situações diárias.

A Abordagem Natural deixou como saldo positivo a consciência de que os alunos precisam de um tempo de assimilação, e o professor precisa ter a sensibilidade de dar o tempo necessário para que o aluno interaja com a língua-alvo. Cada aluno tem seu tempo, e é importante saber respeitar o tempo de cada um.

Esses vários métodos surgidos nos anos 1970 e a Abordagem Natural surgida no início dos anos 1980 deram a base fundamental para a metodologia adotada atualmente no ensino de língua estrangeira. Embora nos dias de hoje não se preconize um método específico, o conhecimento dessas várias possibilidades de ensino de língua ajuda o professor a construir

sua própria abordagem e selecionar técnicas que sejam úteis para atingir os mais variados objetivos em sala de aula.

Foi também a partir da fundamentação teórica desses métodos que surgiu o Currículo Ncional-funcional. Brown (2001) aponta que a característica que diferenciou esse currículo dos métodos até então conhecidos era o foco nas funções linguísticas, que eram os elementos norteadores do currículo. O autor também enfatiza que, embora esse currículo focasse nas funções linguísticas da língua-alvo, o seu uso não desenvolvia necessariamente a competência comunicativa em seus aprendizes, pois, como Brown (2001) salienta,

Competência comunicativa implica em um grupo de estratégias usadas para mandar e receber mensagens e também para negociar significado como um participante interativo da comunicação verbal, tanto falada quanto escrita (BROWN, 2001, p. 33) (tradução minha)<sup>16</sup>.

Apesar disso, foi a partir do Currículo Ncional-funcional que começou uma nova era no ensino de língua estrangeira, pois, como Brown (2001) salienta, foram desenvolvidos os primeiros livros didáticos com foco comunicativo. Essa base comunicativa dos programas de ensino de língua estrangeira continua sendo usada até os dias de hoje.

## **2. O ensino de língua estrangeira nos dias de hoje**

A época da criação de métodos já ficou para trás. Nos dias de hoje, não se preconiza nenhum método específico, mas há o aproveitamento de tudo que já foi descoberto com relação ao ensino de língua estrangeira. Nunan (1991) descreve a atual concepção de ensino de língua estrangeira:

Chegou-se a conclusão de que nunca existiu e provavelmente nunca existirá um só método para todos, e o foco nos últimos anos tem sido no desenvolvimento de tarefas e atividades de sala de aula consoantes com o que se conhece sobre aquisição de segunda língua, e que também mantenham a dinâmica na sala de aula (NUNAN, 1991, In: BROWN, 2001, p. 40) (tradução minha)<sup>17</sup>.

Nesse sentido, Brown (2007) acrescenta que os métodos já criados são muito limitados para serem aplicados para um grande e diversificado número de aprendizes situados em

---

<sup>16</sup> Communicative competence implies a set of strategies for getting messages sent and received and for negotiating meaning as an interactive participant in discourse, whether spoken or written.

<sup>17</sup> It has been realized that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself.

diversos contextos situacionais. O autor também comenta que não há um método rápido e fácil que seja garantia de sucesso.

Sem a adoção de método específico, o ensino de língua estrangeira baseia-se atualmente na abordagem adotada por cada professor ou curso de ensino de idiomas. Abordagem, de acordo com Brown (2001), refere-se ao entendimento com relação ao processo de ensino e aprendizado. A abordagem de um professor se reflete em tudo que ele faz em sala de aula. Dessa forma, como Brown (2007) ressalta, a abordagem de cada professor diz respeito à escolha de projetos e técnicas específicas para o ensino de língua estrangeira em um determinado contexto.

Assim, ao contrário do método, a abordagem não é fixa, pois ela pode se transformar à medida que o professor vai ganhando experiência e experimentando novas alternativas na sua atuação em sala de aula. Brown (2001) ressalta que a abordagem de cada professor é guiada por diversos fatores, tais como a sua experiência como aprendiz em sala de aula, o tipo de experiência no ensino, as observações já feitas em sala de aula e toda a leitura realizada na área.

Embora atualmente nenhum método específico esteja em voga, o foco de grande parte das pesquisas mais recentes voltadas ao ensino de língua estrangeira fazem referência à natureza comunicativa da língua. Nesse sentido, Brown (2007) comenta que “onde quer que você olhe na teoria hoje em dia, você achará referência à natureza comunicativa das aulas de língua”. (BROWN, 2007, p. 241) (tradução minha)<sup>18</sup>. Essa abordagem de ensino, de acordo com Savignon (2002):

deriva de uma perspectiva multidisciplinar que inclui, pelo menos, linguística, psicologia, sociologia e pesquisa educacional. Seu foco tem sido na elaboração e implementação de programas e metodologias que promovam o desenvolvimento funcional da habilidade linguística através da participação dos aprendizes em eventos comunicativos (SAVIGNON, 2002, p. 04) (tradução minha)<sup>19</sup>.

Savignon (2002) ressalta que o conceito teórico central do ensino de línguas para a comunicação é a “competência comunicativa”, um termo que começou a fazer parte da discussão de uso e aprendizado de língua estrangeira no início dos anos 1970. A autora explica que “competência é definida em termos de expressão, interpretação, e negociação de significado e visa ambas as perspectivas: sociocultural e psicolinguística na pesquisa de aquisição de segunda língua para medir seu desenvolvimento” (SAVIGNON, 2002, p. 1)

---

<sup>18</sup> Wherever you look into the literature today, you will find reference to the communicative language class.

<sup>19</sup> derives from a multidisciplinary perspective that includes, at the least, linguistics, psychology, sociology, and educational research. The focus has been the elaboration and implementation of programs and methodologies that promote the development of functional language ability through learner’s participation in communicative events.

(tradução minha)<sup>20</sup>. Como nos lembra Brown (2007), o termo competência comunicativa (CC) foi primeiramente usado por Hymes (1967, 1972), um sociolinguista que acreditava ser muito limitada a noção de competência desenvolvida por Chomsky (1965). Brown (2007) salienta que Hymes não concordava com a idéia de que a aquisição da linguagem nas crianças era apenas guiada por uma capacidade criativa de produzir novas sentenças nunca vistas antes. De acordo com Hymes, como ressalta Brown (2007), essa capacidade criativa não explicava como a criança adquiria as regras sociais e funcionais da língua. A fim de preencher essa lacuna da teoria de Chomsky, Hymes refere-se ao termo CC como “aquele aspecto de nossa competência que nos capacita a transmitir e interpretar mensagens, além de negociar significados de modo interpessoal em contextos específicos” (BROWN, 2007, p. 219) (tradução minha)<sup>21</sup>. Esse aspecto de nossa competência refere-se “a habilidade de usar a língua em um contexto social e observar as normas sociolinguísticas de adequação” (SAVIGNON, 2002, p. 2) (tradução minha)<sup>22</sup>. Savignon (1971, apud SAVIGNON, 2002), por sua vez, adota o termo para caracterizar a habilidade que os aprendizes possuem de interagir com outros falantes em sala de aula, de entender o sentido do que é dito, como uma habilidade diferente da de reproduzir diálogos ou fazer testes de conhecimento gramatical.

De acordo com Canale e Swain (1980, apud SWAIN, 1984), a competência comunicativa é formada por quatro aspectos, quais sejam, competência gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Swain (1984) descreve as quatro áreas da competência comunicativa primeiramente propostas por Canale e Swain (1980):

- Competência gramatical- é entendida como o reflexo do conhecimento do código linguístico. Inclui o conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras, pronúncia, escrita, e formação de frases. Tal competência foca diretamente no conhecimento e habilidades necessárias para entender e expressar com acurácia o significado literal das elocuções;
- Competência sociolinguística- está relacionada à extensão pela qual as elocuções são produzidas e entendidas apropriadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores como tópico, status social dos participantes e propósitos da interação. A adequação das elocuções refere-se à adequação de significado e à adequação de forma.
- Competência discursiva- envolve a capacidade de combinar formas gramaticais e significados para atingir um texto falado ou texto escrito unificado em diferentes gêneros, como narrativo, argumentativo, ensaio, científico ou carta de negócios. A unidade de um texto é alcançada através de coesão na forma e coerência no sentido. Coesão lida com como as elocuções são estruturalmente ligadas para facilitar a interpretação de um texto [...] Coerência refere-se à relação entre os diferentes

---

<sup>20</sup> Competence is defined in terms of expression, interpretation, and negotiation of meaning and looks to both psycholinguistic and sociocultural perspectives in second language acquisition (SLA) research to account for its development.

<sup>21</sup> That aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts.

<sup>22</sup> The ability to use language in a social context, to observe sociolinguistic norms of appropriateness.



significados de um texto, uma vez que estes significados podem ser literais, ter funções comunicativas ou sociais.

- Competência estratégica- refere-se ao domínio de estratégias comunicativas que podem ser utilizadas tanto para aumentar a eficácia da comunicação quanto para compensar falhas na comunicação devido a fatores limitadores da própria comunicação ou por competência insuficiente em um ou mais componentes da competência comunicativa (SWAIN, 1984, p. 188-189) (tradução minha)<sup>23</sup>.

Como podemos verificar, o conhecimento das formas gramaticais de uma língua não é excluído em um ensino baseado na abordagem comunicativa da língua. Smith (1981) ressalta que “o conhecimento explícito adquirido em sala de aula pode se tornar implícito e formar a base da produção autônoma através da prática” (SMITH, 1981, apud HEDGE, 2000, p. 149) (tradução minha)<sup>24</sup>. Nesse sentido, Hedge (2000) acrescenta que o conhecimento explícito da língua-alvo pode auxiliar os aprendizes a checar e monitorar a língua que produzem e torná-los conscientes dos aspectos que necessitam melhorar na produção da língua-alvo. Savignon (2002) corrobora essa idéia com a seguinte afirmação:

Comunicação não pode acontecer na ausência de estrutura, ou gramática, um conjunto de suposições de como a língua funciona, acompanhado de um desejo dos participantes de cooperar na negociação de significado (SAVIGNON, 2002, p. 7) (tradução minha)<sup>25</sup>.

No entanto, é importante ressaltar, como nos lembra Savignon (2002), que o foco na gramática não pode nunca substituir a prática da comunicação em sala de aula, pois sabe-se que a gramática nada mais é do que um suporte, a base da língua que os aprendizes devem conhecer para que a comunicação aconteça com sucesso. Nesse sentido, Ellis (1997, apud SAVIGNON, 2002) salienta que os aprendizes parecem focar melhor na gramática quando

---

<sup>23</sup> Grammatical competence is understood to reflect knowledge of the language code itself. It includes knowledge of vocabulary and rules of word formation, pronunciation/spelling, and sentence formation. Such competence focuses directly on the knowledge and skills required to understand and express accurately the literal meaning of utterances. Sociolinguistic competence addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts, depending on contextual factors such as topic, status of participants and purposes of the interaction. Appropriateness of utterances refers to both appropriateness of meaning and appropriateness of form. Discourse competence involves mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres, such as narrative, argumentative essay, scientific report, or business letter. Unity of a text is achieved through cohesion in form and coherence in meaning. Cohesion deals with how utterances are linked structurally to facilitate interpretation of a text. [...]. Coherence refers to the relationship among the different meanings in a text where these meanings may be literal meanings, communicative functions, or social meanings. Strategic competence refers to the mastery of communication strategies that may be called into action either to enhance the effectiveness of communication or to compensate for breakdowns in communication due to limiting factors in actual communication or to insufficient competence in one or more of the other components of communicative competence.

<sup>24</sup> Explicit knowledge gained in the classroom can become implicit and form the basis of automatic production through practice.

<sup>25</sup> Communication cannot take place in absence of structure, or grammar, a set of shared assumptions about how language works, along with a willingness of participants to cooperate in the negotiation of meaning.

esta está relacionada à suas necessidades comunicativas. Widdowson (2005) ainda ressalta que

as evidências parecem apontar que os aprendizes que conseguiram uma boa quantidade de conhecimentos sobre formas de uma língua qualquer se descobrem perdidos quando confrontados com situações de uso verdadeiro dessa língua. O ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso (comunicativo). O ensino do uso, contudo, parece garantir a aprendizagem de formas uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro (WIDDOWSON, 2005, p. 37).

Sendo assim, entendemos a importância do ensino de gramática em sala de aula. No entanto, esse ensino deve ser sempre contextualizado, e as formas gramaticais devem ser praticadas em atividades nas quais o foco seja a comunicação através do uso real da língua.

O domínio dessas quatro facetas da competência comunicativa corresponde à habilidade de usar uma determinada língua com sucesso. Com relação a esse uso, Savignon (2002) salienta que

a preocupação da abordagem comunicativa de ensino de língua não está exclusivamente relacionada com a comunicação oral cara-a-cara. Os princípios desta abordagem se aplicam igualmente a atividades de leitura e escrita que envolvam seus leitores e escritores na interpretação, expressão e negociação de significado (SAVIGNON, 2002, p. 22) (tradução minha)<sup>26</sup>.

Nesse prisma, Widdowson (2005), ressalta que “a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 2005, p. 13). Dessa forma, podemos verificar que através do domínio das categorias que compõem a competência comunicativa, o indivíduo se torna apto a produzir o efeito comunicativo desejado em variados contextos, dominando assim a língua. Com base nessa classificação, entendemos que a competência comunicativa está associada à capacidade que o falante tem de usar a habilidade comunicativa em todas as suas esferas. Para isso, o aprendiz/falante deve saber o que dizer; para quem dizer; em quais situações usar determinadas formas da língua e como fazer isso. Sendo assim, o objetivo final dentro de uma abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira é desenvolver no aluno a competência comunicativa.

Em decorrência dessa concepção de ensino de língua-alvo, nos dias de hoje, as aulas de língua estrangeira, como salienta Brown (2001), são cada vez mais caracterizadas pela

---

<sup>26</sup> The concern of CLT is not exclusively with face-to-face oral communication. The principles apply equally to reading and writing activities that involves readers and writers in the interpretation, expression, and negotiation of meaning.

autenticidade, simulação da vida real e uso de tarefas significativas para os alunos. Embora haja um embasamento teórico bastante desenvolvido em relação à abordagem comunicativa, Brown (2001) ressalta que definir essa abordagem de ensino não é uma tarefa fácil, uma vez que corresponde a uma série de princípios a respeito da natureza da língua, seu ensino e aprendizagem. No entanto, o autor cita seis características inerentes ao ensino de língua baseado em uma abordagem comunicativa:

1. Os objetivos em sala de aula têm como foco os quatro componentes da competência comunicativa, quais sejam, gramatical, discursivo, funcional, sociolinguístico e estratégico. Esses objetivos devem estar interligados tanto aos aspectos organizacionais da língua quanto 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 que possibilitam ao aprendiz alcançar esses propósitos;
3. Fluência e acurácia são vistas como princípios complementares que formam a base das técnicas comunicativas. Há momentos em que a fluência pode ser mais valorizada que a acurácia com o intuito de manter os aprendizes significativamente engajados no uso da língua;
4. Através de aulas comunicativas, os alunos estarão aptos a usar a língua fora de sala de aula, produtivamente e receptivamente, em contextos não ensaiados. Tarefas de sala de aula devem, portanto, equipar os alunos com as habilidades necessárias para que haja a comunicação nesses contextos;
5. Oportunidades são dadas aos alunos para que eles focalizem nos seus próprios processos de aprendizagem através da compreensão de seus estilos de aprendizagem e por meio do desenvolvimento de estratégias apropriadas para o aprendizado autônomo;
6. O papel do professor é de um facilitador e guia, e não do 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)<sup>27</sup>.

Como podemos perceber, através do ensino de línguas com base em uma abordagem comunicativa, o aprendiz pratica a língua em todas as suas possíveis formas de uso. Hedge (2000) ressalta que a abordagem comunicativa tem como uma de suas bases o conceito de que saber uma língua significa colocar o conhecimento dessa língua em uso para se comunicar com pessoas em uma variedade de cenários e situações. Sendo assim, o desenvolvimento da

---

<sup>27</sup> 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.

capacidade comunicativa nos alunos é um elemento chave para que eles possam dominar plenamente uma língua estrangeira. Nesse sentido, Widdowson (2005) acrescenta que

De maneira geral o fim último para a aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler (WIDDOWSON, 2005, p. 97).

Em suma, podemos dizer que ensinar uma língua para a comunicação significa tornar os aprendizes aptos a usar a língua estrangeira com a mesma destreza que usam a sua língua materna. Isso significa dizer que os aprendizes devem entender que a língua estrangeira, como a língua materna, também é um sistema complexo de significados, que podem ser alterados dependendo do contexto de uso e também por meio de linguagem não verbal. Sendo assim, os alunos devem ter consciência dos elementos que podem melhorar ou não a eficácia da mensagem que eles desejam comunicar e saber como ativar esses mecanismos durante o processo de comunicação. Desta maneira, nossa missão como educadores é munir nossos alunos de todas as ferramentas necessárias para que eles possam usar a língua estrangeira de forma satisfatória.

### **3. O ensino da compreensão e produção oral**

Dentro de uma abordagem comunicativa, o uso da língua oral, tanto nas habilidades de compreensão, quanto de produção, é bastante valorizado e, portanto, ocupa grande parte do tempo em sala de aula. Essas duas habilidades estão intimamente ligadas, e dentro de um processo de interação, não podem ser dissociadas. Isso porque, para que haja comunicação, é essencial que a mensagem produzida seja compreendida. Sendo assim, para se comunicar na língua-alvo é fundamental que o aluno saiba falar e compreender o que é dito por outros falantes dessa língua, colocando em prática assim em um contexto comunicativo as habilidades de produção e compreensão oral.

Para que os aprendizes tornem-se aptos a produzir a língua-alvo oralmente, faz-se necessário que o professor oportunize momentos de prática dessa modalidade da língua em sala de aula e conheça os fatores associados ao seu ensino. Esses fatores correspondem a elementos inerentes à língua oral, como pronúncia, acurácia e fluência, a aspectos de personalidade dos aprendizes, como a ansiedade, que podem influenciar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, o professor deve estar consciente dos

diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, que devem ser levados em consideração quando se ensina língua estrangeira.

Ao pensar nos elementos inerentes à língua oral, muitos professores se questionam se devem ou não dar importância ao ensino da pronúncia em suas aulas. Com relação ao ensino desse aspecto da língua, Brown (2001) afirma que o professor não deve negligenciar a pronúncia produzida por seus alunos, ou seja, o aspecto fonológico deve ser levado em consideração. Embora não se objetive que o aluno tenha uma pronúncia sem sotaque indicativo da sua língua materna, é importante que o aprendiz seja capaz de produzir a língua-alvo de forma clara e compreensível, a fim de que possa se comunicar com sucesso ao falar com outros usuários da língua-alvo, ou seja, a fim de que possa ser compreendido por outros usuários da língua-alvo.

Fluência e acurácia também são elementos intrínsecos ao uso da língua-alvo em sua forma oral. Com relação ao ensino desses aspectos da língua, Brown (2001) ressalta que ambos são importantes em uma aula de língua estrangeira baseada em uma abordagem comunicativa. Nesse sentido, o autor afirma que

embora a aquisição da fluência possa ser o objetivo inicial de ensino em muitos cursos de abordagem comunicativa, a acurácia é alcançada até certo ponto ao se oportunizar que os alunos foquem nos elementos fonológicos, gramaticais e discursivos da língua falada produzida por eles (BROWN, 2001, p. 268) (tradução minha)<sup>28</sup>.

A capacidade de produzir a língua-alvo de forma fluente e com acurácia é, a meu ver, um objetivo que deve ser sempre levado em consideração nos cursos de ensino de língua estrangeira desde os níveis mais básicos. Por meio de uma pronúncia compreensível, do desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral e do equilíbrio entre fluência e acurácia, o aluno estará munido de ferramentas importantes que o auxiliará no processo de comunicação na língua-alvo. Nesse sentido, Brown (2001) salienta que “o ponto de referência de uma aquisição bem sucedida da linguagem é quase sempre a demonstração da habilidade de alcançar objetivos pragmáticos na comunicação verbal com outros falantes da língua” (BROWN, 2001, p. 267) (tradução minha)<sup>29</sup>.

No entanto, além da aquisição desses aspectos inerentes à língua oral, o aluno também precisa vencer outros obstáculos durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses obstáculos correspondem aos fatores emocionais ou afetivos, como auto-estima, inibição,

---

<sup>28</sup> While fluency may in many communicative language courses be an initial goal in language teaching, accuracy is achieved to some extent by allowing students to focus on the elements of phonology, grammar, and discourse in their spoken output.

<sup>29</sup> The benchmark of successful language acquisition is almost always the demonstration of an ability to accomplish pragmatic goals through interactive discourse with other speakers of the language.

ansiedade, capacidade de correr riscos, entre outros. Um dos fatores que mais afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente em relação à fala, é a ansiedade. Esse sentimento, segundo Brown (2001), é gerado pelo medo que os aprendizes sentem de falar algo incompreensível, errado ou sem sentido na elocução da língua-alvo. Essa insegurança ocorre, conforme afirma Brown (2001), em decorrência do ego linguístico que informa que um “indivíduo é o que ele fala” (p. 269) e faz com que os alunos se tornem resistentes com relação ao uso da língua para não serem julgados pelos seus ouvintes. A fim de minimizar essa tendência dos aprendizes de língua estrangeira, os professores devem proporcionar um ambiente em sala de aula que os incentive a falarem sem medo de cometer erros, uma vez que a aprendizagem da língua é contínua, e, portanto, pode sempre ser aprimorada.

Além de fatores afetivos, os aspectos cognitivos da aprendizagem dos alunos também devem ser levados em consideração dentro de um contexto de ensino de língua estrangeira, pois influenciam o modo como os alunos aprendem. Em decorrência disso, através do conhecimento das possíveis características de aprendizagem dos alunos, o professor tem condições de propor atividades em sala de aula que abrangam todos os alunos. Assim, a aprendizagem de língua estrangeira pode se tornar mais fácil para toda a turma. Brown (2007) ressalta que há dois tipos de aprendizes no que diz respeito à maneira de assimilar informações novas: os aprendizes que tem dominância do lado esquerdo do cérebro e aqueles que têm dominância do lado direito do cérebro. Pessoas com o lado esquerdo do cérebro mais desenvolvido tendem a ser mais analíticas e sistemáticas. Já as pessoas que tem dominância do lado direito do cérebro são aprendizes mais intuitivos e eficientes em processar informações como um todo. Brown (2007) também aponta que há alunos que aprendem melhor através de interação e trabalhos com os outros e outros alunos aprendem melhor quando trabalham sozinhos.

Além disso, o autor salienta a diferença entre alunos reflexivos e impulsivos. Estes costumam ter respostas imediatas e tomam decisões rápidas, além de gostarem de adivinhar e não se sentirem constrangidos quando cometem erros. Já aqueles costumam pensar e considerar suas opções antes de tomar uma decisão ou resolver um problema. Isso porque os alunos reflexivos sentem a necessidade de ter certeza de suas respostas antes de expressá-las. Além dessas características, Brown (2007) ainda aponta outros aspectos dos aprendizes que dizem respeito à maneira como eles aprendem melhor o que lhes é ensinado. Alguns alunos têm mais facilidade em aprender através da visão, audição ou de movimentação corporal. Essas modalidades de aprendizagem são classificadas com base nas características pessoais de

cada indivíduo e o ensino de língua estrangeira deve incluir atividades que contemplem o maior número possível desses estilos.

O conhecimento dos fatores inerentes ao ensino da língua oral, além dos fatores cognitivos e afetivos que influenciam a aprendizagem, enriquece a prática docente do professor de língua estrangeira. Isso porque, por meio do conhecimento desses fatores, o professor se torna apto a desenvolver a produção oral nos alunos de maneira consciente. Assim, ele será capaz de identificar com mais precisão de que forma as atividades precisam ser trabalhadas durante as aulas de língua estrangeira para que seus alunos aprendam a língua oral da melhor maneira possível. No entanto, é importante salientar que esses aspectos não serão testados neste trabalho por não fazerem parte de seu escopo, uma vez que o foco desta pesquisa está na metodologia utilizada pelo professor no ensino de língua estrangeira.

### **III - RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como já havia sido mencionado na sessão de metodologia de pesquisa, este trabalho teve quatro fases, tendo como objetivo principal obter uma visão e possível melhora da produção oral em língua inglesa de alunos de uma escola pública. Primeiramente, foram observadas seis horas-aula de inglês em duas turmas de 2ª ano do ensino médio. Ao término dessas observações, foi ministrada em cada uma dessas turmas, uma aula baseada na abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira com foco na modalidade oral. Com base na análise dos dados obtidos através do diário reflexivo produzido durante o período de observação das aulas, e também por meio dos dados obtidos através dessa aula ministrada, passou-se para a terceira fase do trabalho, que foi a execução de um projeto de ensino aplicado em uma dessas turmas em 2011, quando esses alunos estavam no 3ª ano. Esse projeto teve a duração de oito horas-aula e teve como suporte teórico a abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira, focando principalmente no desenvolvimento da habilidade de produção oral na língua-alvo. Ao término dessas aulas, passou-se para a quarta e última fase necessária para a realização deste trabalho, que foi a testagem dos resultados obtidos. Essa testagem foi realizada por meio de uma aula com foco na produção oral ministrada em duas turmas de 3ª ano, a turma que recebeu as aulas com base na abordagem comunicativa e a turma que continuou com a professora regente. As sessões a seguir buscam descrever, analisar e refletir a respeito de todas as etapas que foram necessárias para a realização deste trabalho.

#### **1. Resultados das observações e da aula-teste**

A primeira etapa desta pesquisa se deu através das observações de aula em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio entre os dias 18 de outubro e 30 de novembro de 2010, durante a disciplina de Estágio em Língua Inglesa I. Durante esse período, a frequência com que a língua oral era produzida pelos alunos e pela professora foi observada, com o objetivo de traçar um perfil da quantidade e qualidade do uso da língua-alvo nesta modalidade em sala de aula.

Durante a observação, apreendeu-se que o foco na modalidade oral da língua estrangeira era praticamente inexistente. As aulas tinham por base o método Gramática-Tradução e, conseqüentemente, as atividades de sala de aula constituíam-se em tradução de textos,



geralmente seguidos de questões de compreensão do texto, e exercícios gramaticais. A tradução estava presente até mesmo nos exercícios gramaticais, uma vez que os alunos tinham que escrever as frases dos exercícios em português. Geralmente, a professora solicitava que os alunos entregassem a tradução dos exercícios gramaticais e dos textos trabalhados ao final de cada aula. Os alunos que entregavam todos os exercícios solicitados com a respectiva tradução eram recompensados com uma nota de participação.

Como já mencionado na fundamentação teórica, o método Gramática-Tradução, adotado pela professora em suas aulas, não está calçado em nenhuma teoria que justifique o seu uso em sala de aula (RICHARDS e RODGERS, 2001). Além disso, em decorrência da adoção desse método, a língua é ensinada como um sistema isolado de regras com base em frases descontextualizadas e textos que não são vistos como uma unidade de discurso, mas sim como mais um recurso que pode ser traduzido ou utilizado para analisar gramática. Em outras palavras, a língua não é ensinada para que seja utilizada em contextos reais de uso; a língua é ensinada apenas para que sua gramática seja entendida, suas amostras de uso sejam traduzidas e seu vocabulário seja memorizado. Era possível notar, por meio do discurso da professora, que essa concepção de ensino de língua estrangeira estava fortemente presente em sua prática docente. Isso porque ela acreditava que através da tradução de textos e frases, os alunos conseguiriam memorizar o vocabulário e internalizar os aspectos gramaticais presentes nas atividades que eram trabalhadas em sala de aula.

A fim de estimular os alunos a aprenderem novas palavras em inglês, em vários momentos a professora aconselhava a turma a fazer listas de palavras relacionadas a um determinado grupo de vocabulário a fim de memorizar essas palavras. A professora ressaltava o fato de que esse tipo de exercício auxiliaria os alunos na tradução feita em sala de aula. Como podemos perceber, o objetivo maior dessa professora em suas aulas, era equipar os alunos com vocabulário suficiente para que as atividades de tradução em sala de aula se tornassem mais fáceis. No entanto, a maneira adotada pela professora para atingir esse objetivo não era muito eficiente, pois os alunos não tinham a oportunidade de colocar em uso o vocabulário traduzido nos textos e nas frases dos exercícios gramaticais trabalhados em sala de aula.

O uso da língua-alvo em sua modalidade oral não era muito frequente durante essas aulas. É importante ressaltar que a língua oral que raramente era produzida pelos alunos nessas aulas provinha da tradução de frases não-contextualizadas ditas pela professora em português. Durante esses momentos de prática oral, a professora dizia algumas frases em português com a estrutura gramatical que estava sendo ensinada e pedia ao grande grupo que dissesse a mesma frase em inglês, ou seja, pedia aos alunos que traduzissem a frase

oralmente. No entanto, poucos participavam desses momentos, tornando a produção oral restrita a um número limitado de alunos.

Além de essa produção oral ser limitada, o foco na pronúncia durante esses momentos era inexistente. Essa falta de foco na pronúncia foi ressaltada pela fala da professora, que em uma ocasião afirmou não estar ensinando a pronunciar palavras, mas sim a ler e entender textos e frases em inglês. Essa declaração ocorreu quando a professora pediu a alguns alunos que dissessem frases em inglês baseados na frase que ela estava dizendo em português. Como os alunos não estavam dispostos a participar desse momento da aula, alegando que não sabiam falar inglês, a professora os encorajou a falar as frases da maneira que eles conseguiam pronunciar, já que pronúncia não era o foco de sua aula.

Além de os alunos terem poucas oportunidades de produzir a língua-alvo oralmente, eles também tinham poucas oportunidades de escutar essa língua em sala de aula, pois a professora raramente a usava. Até mesmo as instruções mais simples eram dadas na língua materna. Na verdade, a única coisa que a professora às vezes perguntava na língua-alvo era como certa palavra ou estrutura gramatical poderia ser dita em inglês. No entanto, até mesmo essa simples pergunta era sempre traduzida pela professora logo após ser dita. Essa falta de uso oral da língua-alvo em sala de aula, tanto pela professora quanto pelos alunos, corresponde a mais um dos aspectos do método Gramática-Tradução, que, como afirma Celce-Murcia (1979, apud BROWN, 2007), é caracterizado por aulas ensinadas na língua materna e há pouco uso da língua-alvo.

Como consequência dessa opção de metodologia para o ensino de língua estrangeira adotada nessas duas turmas de 2º ano do ensino médio, as habilidades de produção e compreensão oral não eram desenvolvidas nos aprendizes. Por outro lado, eles conseguiam ler e traduzir textos sem grandes dificuldades. Essa realidade foi confirmada ao final da observação dessas aulas, quando foi ministrada uma aula com foco na modalidade oral (aula-teste) baseada na abordagem comunicativa nas duas turmas de 2º ano do ensino médio que estavam sendo expostas até o momento ao método Gramática-Tradução. Através dessa aula, buscou-se fazer um diagnóstico mais elaborado a respeito da produção oral em língua inglesa desses alunos, ou seja, analisar em quais circunstâncias e de que maneira esses alunos produziam a língua-alvo em sua modalidade oral.

A partir dessa aula ministrada com foco na produção oral, foi possível perceber que os alunos das duas turmas apenas conseguiam dizer frases em inglês através de um modelo em português dado pelo professor ou com o auxílio de respostas escritas previamente. A fim de exemplificar em que contextos os alunos produziram a língua-alvo na forma oral, faz-se necessário descrever brevemente a atividade desenvolvida durante essa aula.

A aula baseou-se em uma atividade de entrevista em que os alunos tinham que descobrir informações a respeito de uma cidade que o colega conhecesse bem. Antes do início da entrevista, os alunos tiveram a oportunidade de escrever a respeito da cidade que eles tinham pensado com auxílio do vocabulário apresentado previamente. Somente por meio da leitura dessas informações, os alunos utilizaram a língua-alvo em sua forma oral. Outro momento em que os alunos usaram a língua-alvo em sua forma oral foi quando o professor disse algumas frases com a estrutura e o vocabulário que havia sido visto naquela aula em português e os alunos as disseram em inglês. No entanto, quando o professor fazia perguntas diretamente na língua-alvo para os alunos usando a mesma estrutura e vocabulário vistos na aula, a maioria dos alunos não conseguia sequer compreender o que estava sendo dito, e conseqüentemente não conseguiam responder e interagir na língua-alvo.

Assim, foi possível perceber que os alunos não conseguiam produzir oralmente a língua-alvo de forma espontânea e que o método Gramática-Tradução estava fortemente presente na produção oral desses aprendizes. Isso porque eles utilizavam suas habilidades de leitura e tradução para usar a língua-alvo em sua forma oral. Entretanto, essas habilidades não contribuem para que os alunos possam se comunicar na língua-alvo de forma natural, isto é, não os torna aptos a interagir na língua-alvo.

## **2. O projeto de ensino – descrição das atividades realizadas**

Tendo como ponto de partida a realidade desses alunos e as dificuldades que eles apresentaram para produzir a língua-alvo em sua forma oral, foi elaborado um projeto de ação pedagógica com oito horas-aula que foi aplicado em uma das turmas que estavam no 2<sup>a</sup> ano de ensino médio no ano de 2010. Esse projeto teve como intuito desenvolver nos alunos dessa turma, agora no 3<sup>a</sup> ano do ensino médio, a habilidade de produzir a língua-alvo em sua forma oral de maneira mais espontânea e fluente. Para que esse objetivo fosse alcançado, esses alunos receberam aulas com foco na prática da língua-alvo em sua modalidade oral e com base na abordagem comunicativa de ensino entre os dias 04 de abril e 31 de maio de 2011. Durante esse período procurou-se realizar atividades que fossem significativas para os alunos e que os fizessem utilizar a língua-alvo de forma autêntica.

O trabalho com a modalidade oral da língua-alvo teve início com a apresentação de algumas expressões que os alunos sentem necessidade de usar constantemente em sala de aula a fim de lidar com problemas quando tentam se comunicar na língua-alvo. As expressões apresentadas para essa turma foram as seguintes:

- *What's the meaning of \_\_\_\_\_?*
- *How can I say \_\_\_\_\_ in English?*
- *How do you pronounce this?*
- *Can you repeat, please?*
- *Can you speak slowly, please?*

A fim de fazer com que os alunos colocassem em prática as perguntas apresentadas, foi proposta uma atividade em que eles tinham que descobrir o significado e como dizer alguns verbos em inglês. Durante essa atividade, os alunos tiveram que usar as duas primeiras perguntas listadas acima várias vezes até encontrarem o colega que possuísse o significado ou a tradução do verbo que eles estavam procurando. À medida que os alunos encontravam as respostas necessárias para a execução da atividade, eles escreviam no quadro o verbo encontrado e a tradução desse verbo. Ao final da atividade os alunos tiveram a oportunidade de copiar no caderno os verbos que eles não conheciam ou não lembravam.

Essa atividade foi realizada a fim de proporcionar aos alunos uma oportunidade de usar a língua-alvo de uma forma significativa e com um objetivo bem definido: obter as respostas necessárias para a realização da tarefa proposta e, conseqüentemente, aumentar o vocabulário relativo a verbos dos alunos, já que o conhecimento dessa área lexical foi de extrema importância durante a execução do projeto de ensino. Isso porque foram trabalhados alguns tempos verbais, e os alunos tiveram que conhecer verbos para executar as atividades com foco na habilidade oral que foram realizadas posteriormente durante o projeto.

Além de aumentar e solidificar o vocabulário relativo aos verbos, essa atividade foi importante para desenvolver nos alunos a competência estratégica. Essa competência, como mencionado na fundamentação teórica, é um dos aspectos que fazem parte da competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980, apud SWAIN, 1984) e corresponde à habilidade de lidar com falhas na comunicação que podem ocorrer devido a um conhecimento imperfeito da língua ou do tópico tratado em um determinado contexto comunicativo. Por meio do conhecimento e do uso de expressões úteis de sala de aula, os alunos podem começar a desenvolver sua competência estratégica, pois terão ferramentas para lidar com falhas na comunicação usando a língua-alvo durante as atividades de sala de aula. É mister ressaltar que os alunos foram incentivados a utilizar essas expressões no decorrer das aulas para que vissem realmente a importância de seu uso. A fim de estimular o uso dessas frases em sala de aula, toda vez que um aluno falava uma dessas expressões na língua materna, eu o incentivava a usar as perguntas já vistas e não dava a resposta até que esse aluno perguntasse na língua-alvo. Essa estratégia foi adotada a fim de fazer com que os alunos utilizassem sempre que

necessário a língua aprendida em sala de aula e colocassem em prática o conhecimento da língua.

Em aulas baseadas na abordagem comunicativa, o estudo da gramática não pode ser deixado de lado, pois o conhecimento da estrutura gramatical de uma língua também é importante para que os alunos possam se comunicar eficazmente. Para a execução deste projeto de ensino, adaptei a abordagem comunicativa à forma dedutiva de apresentação da gramática. Além disso, os tempos verbais não foram selecionados com base em sua função comunicativa, mas em sua forma. Essa adaptação foi necessária devido ao contexto de ensino em que este projeto foi executado. Os alunos estavam acostumados ao método Gramática-Tradução e o tempo disponível para a realização desta pesquisa não era muito extenso. Assim, para não desviar do objetivo principal, que era promover o uso oral e significativo da língua-alvo, resolvi não fazer mudanças radicais na apresentação dos conteúdos.

O primeiro conteúdo gramatical apresentado foi o presente simples, cuja estrutura gramatical foi introduzida com a participação dos alunos de maneira contextualizada. Essa contextualização foi feita por meio do uso da rotina dos alunos, que disseram atividades que faziam diariamente, com o auxílio dos verbos que já haviam sido introduzidos na atividade anterior em que foi praticada a linguagem útil de sala de aula. Com a participação da turma, foram apresentadas as formas afirmativa, negativa e interrogativa do presente simples. Em decorrência da apresentação dessa forma gramatical, quando os alunos produziram esse tempo verbal oralmente, essa produção se deu de forma consciente. Nesse sentido, Hedge (2000) salienta que o conhecimento explícito da língua-alvo torna os alunos conscientes dos aspectos que eles precisam melhorar na produção da língua-alvo.

No entanto, é importante ressaltar que o trabalho com a gramática da língua não deve nunca substituir o uso dessa gramática em sala de aula. Esse uso deve ocorrer por meio de atividades em que os alunos possam utilizar essa língua de forma significativa. Como salienta Nunan (1989), língua é muito mais do que um sistema de regras, língua é um recurso dinâmico que cria significados. O autor também acrescenta que saber várias regras gramaticais e estar apto a usar a língua efetivamente e de forma apropriada na comunicação são habilidades que precisam ser distinguidas uma da outra. Isso significa dizer que saber as regras gramaticais de uma língua não capacita o aprendiz a usar essa língua em contextos comunicativos, já que a habilidade de comunicação exige que o aprendiz saiba colocar em prática a gramática que sabe. Widdowson (2005) ressalta essa idéia ao afirmar que o conhecimento de formas corretas de uma língua resulta de pouca utilidade, já que esse conhecimento tem que ser complementado por um conhecimento de uso apropriado. Assim,

durante a execução deste projeto de ensino, a gramática foi sempre apresentada com o intuito de que os alunos a utilizassem em atividades significativas de uso oral da língua-alvo.

Já que grande parte desses alunos nunca tinha tido aulas com base na abordagem comunicativa, focalizadas na modalidade oral da língua estrangeira, foi necessário fazer com que eles praticassem essa modalidade de uso da língua através de atividades estruturadas. Nesse prisma, Hedge (2000) salienta que a sala de aula comunicativa precisa expor os aprendizes a oportunidades de produzir língua de forma mais controlada. A autora acrescenta ainda que esse tipo de atividade deve ser realizada principalmente nos níveis iniciais, já que é preciso equipar os alunos com recursos necessários antes de propor atividades orientadas mais livres. Dessa forma, durante este projeto de ensino, procurou-se realizar atividades que pudessem equipar os alunos com as ferramentas necessárias para que eles pudessem desenvolver sua capacidade de comunicação na língua-alvo.

A primeira atividade proposta para que os alunos praticassem o presente simples de forma oral foi uma atividade de entrevista. A fim de preparar os alunos para a execução da tarefa, a pergunta necessária para a realização da entrevista foi escrita no quadro assim como as possíveis respostas. Nessa atividade, os alunos tinham que descobrir o que dois colegas faziam diariamente. Na aula seguinte, os alunos praticaram um pouco mais a estrutura de presente simples em sua forma oral. Para isso, primeiramente foi explorado vocabulário relativo a atividades de tempo livre a fim de proporcionar aos alunos a linguagem necessária para realizar a tarefa. Esse vocabulário foi visto por meio de um material impresso com figuras que representavam essas atividades. A fim de levar em conta o conhecimento prévio dos alunos, as figuras foram nomeadas através da participação da turma. O professor incentivou essa participação perguntando para os alunos na língua-alvo como aquelas atividades poderiam ser ditas em inglês. Dessa forma, o professor utilizou uma linguagem que já havia sido apresentada aos alunos (*How can I say \_\_\_\_\_ in English?*) e, ao mesmo tempo, considerou o conhecimento prévio dos aprendizes com relação à língua-alvo. Esse tipo de atitude coloca os alunos em uma posição de sujeitos ativos em sala de aula, já que o seu conhecimento é valorizado e aproveitado para enriquecer o processo de aprendizagem da língua-alvo. Tendo esse vocabulário como auxílio, os alunos realizaram uma atividade em que tinham que descobrir o que dois colegas geralmente faziam no final de semana. A fim de fazer com que os alunos se sentissem seguros para usar a língua-alvo em sua forma oral, a pergunta necessária para a realização da atividade foi escrita no quadro, e os alunos tiveram a oportunidade de repetir a linguagem necessária para a realização da tarefa.

O segundo tempo verbal trabalhado no projeto de ensino foi o passado simples. O vocabulário relativo a atividades de tempo livre que já tinha sido visto anteriormente foi de

extrema importância para que se pudesse fazer a apresentação desse tempo verbal de forma contextualizada. Com apoio desse vocabulário, perguntei aos alunos quais atividades eles tinham feito no último fim de semana, explorando assim a forma afirmativa do passado simples e, em seguida, as formas negativa e interrogativa.

Com o intuito de proporcionar aos alunos um recurso de estudo a respeito desse tempo verbal, foi entregue à turma um material impresso com todos os verbos que já tinham sido vistos até então na sua forma base e correspondente forma no passado, explicações a respeito de como estruturar as formas afirmativa, negativa e interrogativa desse tempo verbal e também com as principais regras de escrita dos verbos regulares. Após esse momento de conscientização de como o tempo verbal pode ser usado e em que contextos esse uso ocorre, foi proposta uma atividade em que os alunos praticaram esta estrutura verbal através da construção de frases. Nessa atividade, os alunos trabalharam em pares e formaram frases afirmativas, interrogativas ou negativas de acordo com o símbolo e o verbo solicitado. Essa atividade foi feita por meio de um jogo-da-velha e teve como objetivo proporcionar aos alunos uma oportunidade de praticar de forma oral e controlada a estrutura desse tempo verbal.

A fim de fazer com que os alunos utilizassem essa forma verbal em um contexto interativo de uso da língua oral, foi proposta uma atividade de entrevista. Nessa atividade, os alunos tinham que descobrir o que os colegas tinham feito no dia anterior, antes da aula, nas férias passadas e também no último fim de semana. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar um grande número de verbos no passado, por em prática o vocabulário que já lhes era familiar, e, além disso, praticar a forma interrogativa e afirmativa desse tempo verbal.

Após a apresentação e prática oral desses dois tempos verbais, presente e passado simples, os quais foram trabalhados durante quatro horas-aula, os alunos fizeram uma avaliação formal. Essa avaliação foi aplicada a fim de testar a eficácia que a adoção da abordagem comunicativa estava tendo na aprendizagem desses alunos. Diferente do tipo de prova que esses aprendizes estavam acostumados a fazer, com exercícios de tradução e de completar frases com estruturas gramaticais, essa avaliação teve como foco testar a habilidade comunicativa dos alunos na forma escrita. Essa testagem se deu da seguinte maneira: a prova contou com questões em que os alunos tinham que fornecer respostas de acordo com a sua realidade e com exercícios em que os alunos tinham que fornecer uma pergunta apropriada para uma resposta dada. Além disso, a prova testou o conhecimento de vocabulário e a capacidade de formular frases nas formas afirmativas, negativas e interrogativa usando os tempos verbais estudados.

Os resultados dessa avaliação confirmaram a grande heterogeneidade da turma com relação ao conhecimento da língua-alvo. Alguns alunos demonstraram conhecimento superior da língua-alvo por meio de suas respostas completas e uso de vocabulário variado. Outros, por sua vez, basearam suas respostas apenas no vocabulário visto em aula. Houve também alguns alunos que confundiram os dois tempos verbais e não se saíram muito bem no teste em decorrência disso. Porém, da turma toda, que tem 35 alunos, apenas dois atingiram uma nota muito baixa. Tendo em vista esse resultado, pode-se dizer que, de uma maneira geral, a abordagem comunicativa de ensino teve um resultado positivo no processo de aprendizagem desses alunos, que foram capazes de usar na forma escrita o que praticaram oralmente nas aulas.

Quando a avaliação foi entregue, dediquei parte da aula para que os erros dos alunos pudessem ser comentados de uma forma geral. Essa estratégia metodológica é de extrema importância no processo de aprendizagem, pois possibilita que os aprendizes vejam o que erraram e o motivo desse erro, abrindo espaço para que haja uma conscientização dos aspectos da língua que por algum motivo ainda não tenham sido aprendidas. Essa correção em forma de diálogo com a turma permitiu que os alunos tivessem a oportunidade de entender o motivo de seu erro e possivelmente isso tenha ajudado aqueles alunos que têm mais dificuldade a consolidar ainda mais o conhecimento da língua-alvo. Assim, como Brown (2004) salienta, o teste funciona como um recurso de aprendizagem no qual a resposta incorreta dos alunos pode se tornar uma oportunidade de vislumbrar novas possibilidades de trabalho.

Após essa avaliação, passou-se ao último tempo verbal que fazia parte dos conteúdos a serem trabalhados durante a execução deste projeto, o futuro *going to*. A fim de introduzir essa estrutura gramatical, foi perguntado aos alunos qual tempo verbal era utilizado para falar de planos e intenções para o futuro. Os alunos não souberam responder a essa pergunta. Então, por meio da visualização de alguns exemplos colocados no quadro, alguns alunos recordaram esse tempo verbal. É interessante ressaltar que os alunos que já conheciam a estrutura do futuro *going to* não souberam dizer em que contexto de uso essa estrutura gramatical poderia ser usada. Isso demonstra que os alunos conheciam apenas a forma gramatical desse tempo verbal, e conseqüentemente, não estavam aptos a identificar em que situações de uso o futuro *going to* poderia ser colocado em prática. Com relação à importância do fornecimento de contextos para o uso da língua-alvo, Widdowson (2005) afirma que até que o



aprendiz tenha tido uma experiência de linguagem enquanto uso, ele não será capaz de reconhecer o seu potencial de uso; enquanto ele não tiver aprendido como as frases funcionam em contextos ele não se sentirá capaz de oferecer contextos para frases isoladas à maneira do falante nativo (WIDDOWSON, 2005, p. 163).

Sendo assim, podemos constatar que esses alunos não tinham praticado essa estrutura gramatical enquanto uso e, conseqüentemente, eram incapazes de fornecer um contexto de uso para a estrutura.

Após lembrar (para alguns) e apresentar (para outros) a estrutura desse tempo verbal, foi explorado com os alunos vocabulário que poderia ser usado para falar de planos e intenções para o futuro. A partir do uso desse vocabulário, solicitei aos alunos que fizessem frases usando o futuro *going to*. Essa atividade foi realizada a fim de proporcionar à turma uma oportunidade de praticar essa estrutura na forma escrita. A seguir, pedi aos alunos que escrevessem a respeito de seus próprios planos; os alunos responderam o que fariam naquele fim de semana. Após esse momento de prática escrita, os alunos praticaram esse tempo verbal oralmente de forma interativa. Essa prática consistiu em perguntar para dois colegas o que eles fariam no próximo final de semana, nas férias seguintes, como também naquele dia à tarde.

Como podemos perceber por meio das atividades propostas durante a execução deste projeto de ensino, os alunos tiveram a oportunidade de produzir oralmente a língua-alvo de forma interativa e significativa, pois compartilharam com os colegas fatos que fazem parte de suas vidas e não simplesmente reproduziram modelos dados pelo professor. As atividades realizadas durante a execução deste projeto de ensino também podem ser classificadas como autênticas, uma vez que estão relacionadas a contextos reais de uso da língua. Nesse sentido, Hedge (2000) salienta que atividades de produção oral também podem ser consideradas autênticas se estas se espelharam em situações do mundo real em que a língua é usada como também em razões do mundo real para as quais a língua é usada.

Com relação a esse tipo de atividades de sala de aula, Brumfit (1984) acrescenta que também promovem o desenvolvimento da fluência, já que para essa habilidade ser adquirida é preciso que haja

uma negociação de significado entre os falantes, por exemplo, os alunos devem estar envolvidos em interpretar o que eles ouvem e construir o que dizer como resposta. Em outras palavras, eles não se baseiam no professor ou materiais para produzir língua. Dessa maneira, esse tipo de atividades traz à tona o uso das competências pragmáticas e discursivas como também o desenvolvem a fluência na língua-alvo (BRUMFIT, 1984, apud HEDGE, 2000, p. 57) (tradução minha)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> a negotiation of meaning between the speakers, i.e. students must be involved in interpreting a meaning from what they hear and constructing what to say as a response. In other words, they should not be reliant on the

Dessa forma, o conteúdo das tarefas de produção oral não é previsível, e os alunos têm a oportunidade de se engajar em atividades interativas que propiciaram o desenvolvimento da fluência. Além disso, os alunos podem colocar em prática o uso da habilidade discursiva, que faz parte da competência comunicativa.

Durante a elaboração deste projeto de ensino, pensei em construí-lo por meio de tarefas interligadas umas às outras. Assim, o conjunto de aulas ministradas teve por base o que se chama de *task-based instruction*. Por meio da adoção dessa metodologia, o plano de ensino teve a tarefa como sua unidade básica. De acordo com Skeham (1998) “tarefa [*task*] é uma atividade na qual o sentido é primário, há um problema para resolver e uma ligação com atividades do mundo real, com um objetivo que pode ser avaliado em termos de resultado” (SKEHAM, 1998, In: BROWN, 2007, p. 242) (tradução minha)<sup>31</sup>. Nunan (1989) define tarefa como um trabalho focado no sentido que envolve os aprendizes em compreender, produzir e ou interagir na língua-alvo. Com base nessas definições, podemos apreender que na realização de uma tarefa a utilização da língua-alvo é focada no sentido e tem como finalidade atingir um determinado objetivo. Brown (2007) comenta que uma abordagem baseada na tarefa incita os professores a focarem em vários fatores comunicativos durante suas aulas e também durante a elaboração do currículo. O autor ainda ressalta que para uma tarefa ser realizada com sucesso, o aprendiz precisa dispor de várias competências, tais como competência organizacional, competência ilocucionária para comunicar as idéias que pretende, competência estratégica para lidar com dificuldades que podem surgir durante a realização da tarefa, e até mesmo a habilidade de comunicação não-verbal. Com relação à maneira como os aprendizes adquirem uma língua estrangeira, Williams e Burden (1997), comentam que:

o sistema linguístico de um aprendiz se desenvolve através de uma comunicação significativa na língua-alvo. Em outras palavras, indivíduos adquirem uma língua estrangeira através do processo de interagir, negociar e expressar significados na língua em situações significativas (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 167) (tradução minha)<sup>32</sup>.

Sendo assim, o uso de tarefas em sala de aula permite que os aprendizes tenham uma oportunidade de usar a língua-alvo em um contexto de interação significativa. E é por meio

---

teacher or materials to provide the language. This criterion clearly brings into play pragmatic and discourse competence as well as fluency.

<sup>31</sup> task is an activity in which meaning is primary, there is a problem to solve and relationship to real world activities, with an objective that can be assessed in term of outcome

<sup>32</sup> a learner’s language system develops through communicating meaningfully in the target language. In other words, individuals acquire a foreign language through the process of interacting, negotiating and conveying meanings in the language in purposeful situations.

desse tipo de atividade, em que há troca e negociação de significado, que os aprendizes desenvolverão o sistema linguístico na língua-alvo.

A preocupação com a pronúncia correta dos alunos também esteve presente durante a execução deste projeto. A fim de fazer com que os alunos pronunciassem a língua-alvo corretamente, a técnica da repetição foi sempre adotada antes que os alunos se engajassem em qualquer atividade de uso oral da língua-alvo. Com relação a essa técnica metodológica, Cook (2008) salienta que, para que a repetição seja eficaz, é necessário que seja seguida de correção sempre que preciso para que os alunos possam ter um *feedback* de sua pronúncia. Isso significa dizer que repetição não deve ser um procedimento metodológico mecânico, pelo contrário, o professor deve estar atento e intervir sempre que necessário para que seus alunos adquiram esse aspecto fonológico da língua de forma satisfatória.

O foco na pronúncia durante a execução deste projeto de ensino foi muito positivo, pois, através da repetição da linguagem necessária para a realização de tarefas em que a língua-alvo era usada oralmente, além de os alunos praticarem a pronúncia correta na língua-alvo, eles se sentiam mais seguros para utilizar a língua inglesa em sua forma oral. Ao proporcionar essa segurança aos alunos, é possível diminuir os níveis de ansiedade daqueles que não se sentem aptos a utilizar a língua-alvo oralmente. Dessa maneira, o professor propicia aos alunos um ambiente não ameaçador de aprendizagem da língua-alvo, já que assim eles se sentem mais confiantes para utilizar a língua inglesa oralmente.

Durante a execução deste projeto de ensino, procurou-se utilizar a língua-alvo sempre que possível em sala de aula, pois é importante que os alunos sejam expostos à língua-alvo para que possam desenvolver sua capacidade de compreensão oral. O que é dito pelo professor em inglês em sala de aula estimula os alunos a quererem aprender e também os coloca em contato com a língua-alvo de uma forma autêntica. O contato com a língua-alvo produzida pelo professor de forma natural é essencial no processo de aprendizagem dos alunos, já que “se os alunos ouvirem apenas língua de forma não natural em sala de aula, quando tiverem a experiência de ouvir pela primeira vez o inglês falado de forma autêntica no mundo real, esta experiência pode ser humilhante (HEDGE, 2000, p. 67) (tradução minha)<sup>33</sup>. Com relação ao uso da língua-alvo em sala de aula e a exposição dos alunos a atividades que utilizem a língua-alvo de forma autêntica, Widdowson (2005) acrescenta que, em uma sala de aula comunicativa:

Ao invés de controlar o insumo podemos controlar aquilo que há para ser absorvido. Isso equivale a dizer que em vez de restringir a quantidade de linguagem à qual o

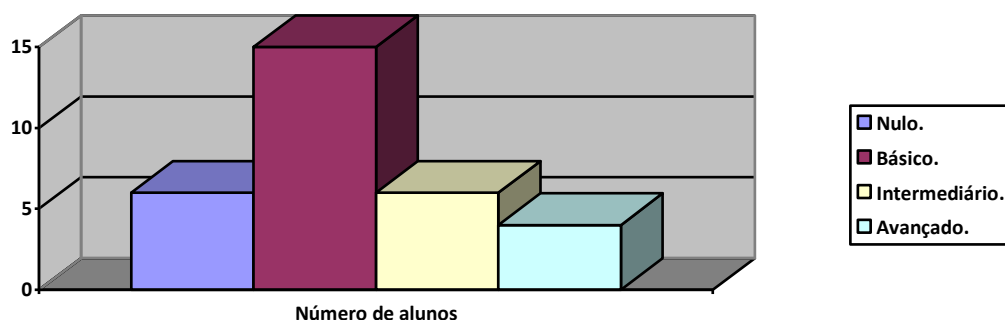
---

<sup>33</sup> If students hear only unnatural language in the classroom, their first experience of hearing authentic spoken English in the real world can be demoralizing.

aprendiz será exposto restringimos a quantidade de atenção que ele presta àquilo o que ele se expõe [...]. A vantagem desse controle é que ele já é um traço característico do comportamento comunicativo ao passo que o controle através da limitação de amostras não é (WIDDOWSON, 2005, p. 218).

No entanto, é preciso que o professor saiba balancear o uso da língua-alvo para que os alunos não se sintam frustrados na tarefa de compreender o que é dito em sala de aula. Guthrie (1984) afirma que usar somente a língua-alvo para a comunicação em sala de aula pode se transformar em uma barreira que simplesmente pode impedir o progresso dos aprendizes. Nesse sentido, Hedge (2000) afirma que a sala de aula comunicativa precisa expor os aprendizes ao insumo que eles possam compreender. Sendo assim, o professor deve ter consciência de que em determinadas turmas e determinados contextos de aprendizagem o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula não é possível de ser adotado. A escola pública é um desses contextos, já que os seus alunos, na maioria das vezes, apresentam um conhecimento reduzido da língua-alvo.

Durante essas aulas foi possível apreender alguns dos desafios que podem ser enfrentados pelo professor que opta por adotar a abordagem comunicativa de ensino da língua estrangeira na escola pública. Um dos maiores desafios refere-se ao fato de os alunos apresentarem um nível muito heterogêneo com relação ao conhecimento da língua-alvo. Os dados do gráfico abaixo foram obtidos por meio de um questionário aplicado à turma que recebeu essas aulas focadas na abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira e mostram como estes alunos classificam seu nível de inglês:



Devido a essa realidade, o professor deve tomar cuidado para não deixar os alunos que apresentam um nível mais básico de inglês se sentirem inaptos a realizar as atividades propostas e ao mesmo tempo o professor tem que ter dinamismo para não deixar os alunos que sabem mais inglês sentirem-se desestimulados. Essa é uma tarefa muito difícil, que se torna ainda mais difícil pelo fato de a turma em questão apresentar um número elevado de alunos. A fim de contornar essa situação, é preciso que o professor proponha atividades que sejam interessantes tanto para aqueles que têm mais dificuldade com a língua tanto para

aqueles que não têm. Acredito que as atividades com foco na comunicação que utilizam a experiência dos alunos podem cumprir com a tarefa de fazer com que todos os alunos se engajem no processo de aprendizagem da língua-alvo, pois falar sobre assuntos referentes às suas próprias vidas é sempre significativo para os aprendizes.

Outra dificuldade enfrentada no uso da abordagem comunicativa diz respeito ao monitoramento da produção oral dos alunos durante as atividades em que essa habilidade é praticada. Essa dificuldade ocorre devido ao elevado número de alunos que as escolas públicas geralmente têm em cada turma. Como são muitos alunos, é difícil para o professor monitorar e intervir quando necessário na produção oral dos alunos. Essa intervenção ocorre, mas infelizmente não é possível em uma mesma aula intervir na produção oral de todos os alunos. Devido a essa realidade, o professor deve acompanhar seus alunos em momentos diferentes, devido à impossibilidade de acompanhar todos em uma mesma aula.

Outro problema inerente à sala de aula diz respeito aos alunos desestimulados, que estão presentes nas escolas públicas, particulares, como também nos cursos livres de ensino de língua inglesa. No entanto, quando a turma tem um número elevado de alunos, no caso de uma sala de aula de uma escola pública, o professor enfrenta um desafio ainda maior na tarefa de resolver essa questão, uma vez que o número de alunos desinteressados tende a ser maior. A fim de sanar esta barreira de aprendizagem, ou seja, resolver problemas referentes ao desestímulo/desinteresse de alguns alunos, o professor precisa incentivar os aprendizes que insistem em dizer que não sabem a língua-alvo e não têm condições de realizar as atividades propostas a se engajarem no processo de aprendizagem da língua. Esses indivíduos precisam de uma atenção especial para que participem nas atividades, e o professor é o grande responsável na tarefa de integrá-los no processo de aprendizagem da língua-alvo.

### **3. Aulas-teste - descrição**

Como já mencionado anteriormente, ministrei uma aula-teste ao final deste projeto de ensino, com o objetivo de verificar os resultados sobre a produção oral dos alunos da turma de 3ª ano do ensino médio que recebeu as aulas baseadas na abordagem comunicativa de ensino da língua estrangeira. Essa aula-teste foi também ministrada em outra turma da mesma série, que continuou com a professora regente, com o intuito de analisar e comparar os resultados. Com base nessas aulas-teste, foi possível perceber algumas mudanças com relação à produção oral na turma que recebeu as aulas baseadas na abordagem comunicativa de ensino.

A fim de contextualizar esses resultados, faz-se necessário fazer uma breve descrição dessa aula-teste. Trabalhei com todos os conteúdos que tinham sido vistos até então durante a execução deste projeto de ensino, quais sejam, vocabulário e os tempos verbais presente simples, passado simples, e futuro *going to*. No início da aula, houve uma breve recapitulação das formas afirmativa, negativa e interrogativa desses três tempos verbais com o auxílio de toda a turma. Perguntei aos alunos como determinadas frases poderiam ser ditas nesses tempos verbais, por meio do uso da pergunta “*How can I say \_\_\_\_\_ in English?*”, que já havia sido apresentada anteriormente. Após essa breve revisão, os alunos foram divididos em pequenos grupos a fim de trabalhar em uma atividade de jogo da memória. Esse jogo foi composto pelo vocabulário que já havia sido apresentado em aulas anteriores e teve como objetivo fazer com que os alunos revisassem o vocabulário aprendido e praticassem oralmente os três tempos verbais em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Essa prática ocorreu da seguinte maneira: toda vez que um aluno encontrava um par (um verbo e sua figura correspondente), deveria fazer uma frase incluindo a atividade presente na carta em um dos três tempos verbais trabalhados durante as aulas.

Após essa atividade em grupos de prática oral de frases na língua-alvo usando os tempos verbais presente, passado e futuro, passou-se para a segunda atividade da aula. Escolhi uma atividade que proporcionasse aos alunos uma oportunidade de praticar novamente esses três tempos verbais de forma oral de maneira que eles pudessem interagir na língua-alvo com um número maior de colegas. Entreguei aos alunos uma folha com seis frases, duas em cada um dos tempos verbais estudados. Acima dessas frases estava o título da atividade: *Find someone who...* Abaixo estão algumas das expressões usadas na atividade a fim de contextualizar o exercício.

... doesn't eat meat.  
... rode a horse last weekend.  
... is going to a small town on the weekend.

Assim, explorei com a turma como perguntas poderiam ser feitas para descobrir as informações solicitadas. As perguntas e suas respectivas possíveis respostas foram escritas no quadro a fim de serem repetidas pelos alunos antes que eles se engajassem na atividade.

#### **4. Reações das duas turmas com relação à aula-teste**

O comportamento das duas turmas que receberam essa aula foi bastante diferente. Durante a parte da aula em que foram recapitulados os três tempos verbais, a turma que recebeu as aulas baseadas na abordagem comunicativa de ensino, a qual será denominada turma A, participou ativamente durante toda a recapitulação, já a outra turma, a qual será denominada turma B, participou parcialmente desse momento, não contribuindo até o final da recapitulação. Essa falta de participação da turma B no início da aula não se deu pelo fato de esses alunos não saberem o conteúdo daquilo que estava sendo pedido, já que houve participação no início desse momento da aula. Acredito que esse resultado tenha se dado pela falta de motivação daqueles alunos para contribuírem em aula.

Já na atividade do jogo da memória, notei que os alunos da turma A realizaram a tarefa da forma que foi solicitada, ou seja, ao acharem os pares, eles falavam uma frase na língua-alvo usando um dos tempos verbais solicitados. Os alunos da turma B, por sua vez, realizaram a atividade, em sua grande maioria, como se fosse apenas um jogo da memória tradicional, ou seja, apenas achavam os pares, sem produzir a língua-alvo em sua forma oral da maneira que havia sido solicitada. Alguns alunos da turma B apenas leram as frases que já haviam sido escritas no quadro no início da aula. Apenas um grupo da turma B realizou a tarefa da maneira solicitada, ou seja, produzindo frases toda vez que achavam um par no jogo da memória.

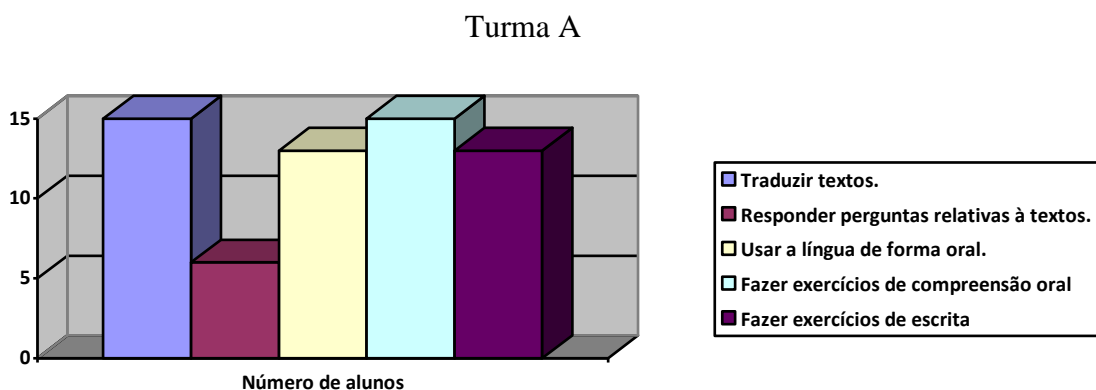
Durante a atividade de entrevista, alguns alunos da turma A não realizaram as perguntas solicitadas, uma vez que permaneceram em grupos, e essa disposição dos alunos em sala de aula propiciou um ambiente descontraído que fez com que alguns alunos apenas conversassem entre si e não realizassem a atividade solicitada. No entanto, apesar de a atividade não ter sido realizada por todos os alunos, grande parte dos alunos da turma A se engajou na tarefa. Já os alunos da turma B, apesar de não terem permanecido nos grupos formados para a realização do jogo da memória, em sua grande maioria, não realizaram a atividade de entrevista proposta. Na verdade, apenas três alunas realizaram a atividade de entrevista na turma B. Isso demonstra a falta de hábito dos alunos em realizar esse tipo de atividade.

## 5. Reflexões a respeito dos resultados obtidos

Com base no comportamento dos alunos com relação às atividades propostas na aula-teste, podemos perceber que os alunos da turma A já haviam se acostumado com esse tipo de atividade e sabiam o que fazer e como deviam realizar as atividades, não estranhando mais o uso da língua-alvo em sua forma oral. Conseqüentemente, esses alunos, em sua maioria, não apresentaram resistência ao usarem a língua-alvo em sua forma oral. Já os alunos da turma B não se sentiram à vontade para usar a língua-alvo em sua forma oral nas atividades e, portanto, não realizaram as atividades propostas na aula-teste da maneira solicitada.

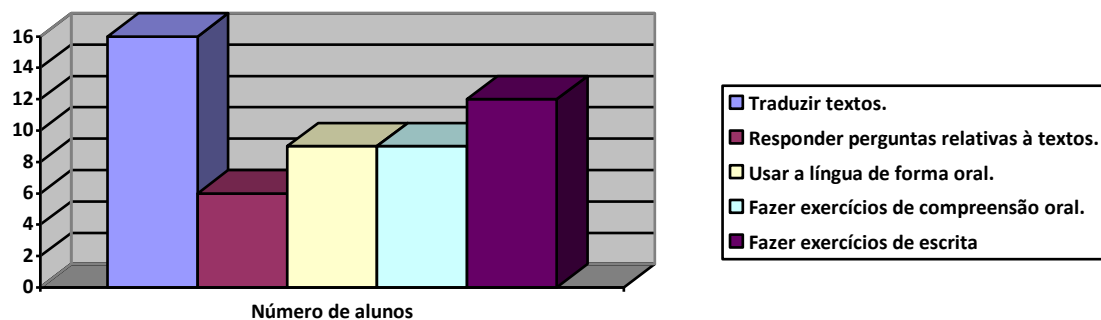
Com relação aos comentários dos alunos da Turma B, coletados por meio do questionário aplicado durante a aula-teste, de uma forma geral, a atividade que eles mais gostaram de realizar foi o jogo na memória, pois puderam aprender vocabulário e trabalhar em grupo com os colegas. Muitos alunos mencionaram que não gostaram da atividade de entrevista. Entre os motivos citados, estava que não se sentiam a vontade para falar com os colegas com quem não tinham muita afinidade e que, para quem não sabia muito inglês, era difícil usar a língua dessa forma. Ficou claro que os alunos da turma B se sentiram muito mais confortáveis durante a realização do jogo da memória. Um dos motivos para isso, a meu ver, foi que nessa atividade o não uso da língua-alvo em sua forma oral foi mais possível de ocorrer, uma vez que a maioria dos alunos dessa turma apenas executou a atividade como um jogo da memória tradicional, não falando as frases nos tempos verbais propostos no quadro, como havia sido solicitado.

Nos gráficos abaixo, também resultantes das respostas dos alunos ao questionário aplicado na última aula, podemos ver a diferença na aceitação de atividades focadas no uso oral da língua-alvo entre as duas turmas.





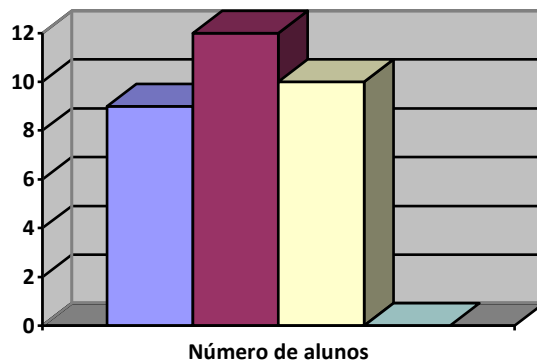
## Turma B



Como mostram os gráficos, os alunos que receberam as aulas baseadas na abordagem comunicativa apresentaram um nível maior de preferência com relação ao uso da língua-alvo em sua forma oral em sala de aula. É interessante ressaltar que esses alunos também demonstraram um interesse maior com relação a atividades de compreensão oral, habilidade que foi trabalhada de forma indireta, pois, por meio da interação com os colegas, os alunos precisavam também por em prática sua habilidade de compreensão oral. Um aspecto que chama a atenção com relação a esses gráficos é a preferência de ambas as turmas em realizar atividades de tradução. Essa preferência, a meu ver, se dá devido ao hábito que grande parte desses alunos tem em trabalhar com traduções em sala de aula. Em consequência disso, eles se sentem seguros em realizar esse tipo de atividade.

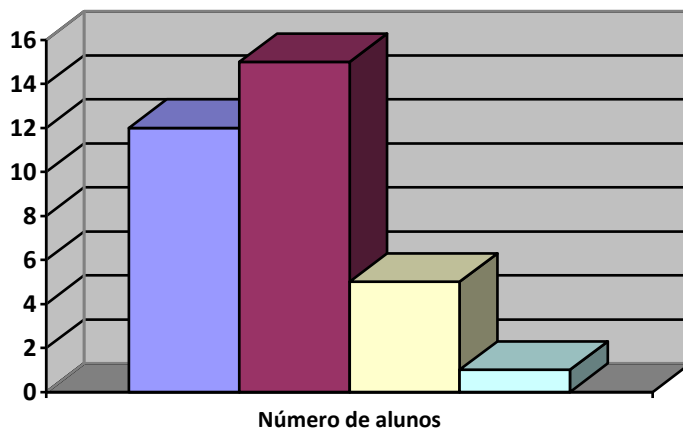
Com relação ao uso da língua-alvo pelo professor em sala de aula, os alunos de ambas as turmas, em sua maioria, acharam importante a adoção dessa estratégia metodológica em sala de aula. Quando responderam ao questionário, alguns alunos da turma A sugeriram que a fala da professora na língua-alvo fosse mais pausada e outros ainda sugeriram que o português fosse mais utilizado em sala de aula. No entanto essa “reclamação” partiu de um número bastante limitado de alunos. O inglês deve ser usado de forma natural pelo professor em sala de aula, e os alunos precisam se acostumar com a língua-alvo da maneira como ela é produzida, caso contrário, nunca se tornarão aptos a escutar e entender a língua alvo. No entanto, de uma maneira geral, os alunos das duas turmas não sentiram dificuldade em entender a língua-alvo utilizada em sala de aula, conforme mostram os gráficos a seguir.

Turma A - Quando a professora Daniela falava inglês em aula, eu:



- Entendia tudo sem dificuldade.
- Não entendia tudo, mas na maioria das vezes conseguia captar a mensagem.
- Não entendia quase nada, mas acho importante ter a oportunidade de escutar inglês em sala de aula.
- Não entendia quase nada e acho desnecessário usar inglês em sala de aula.

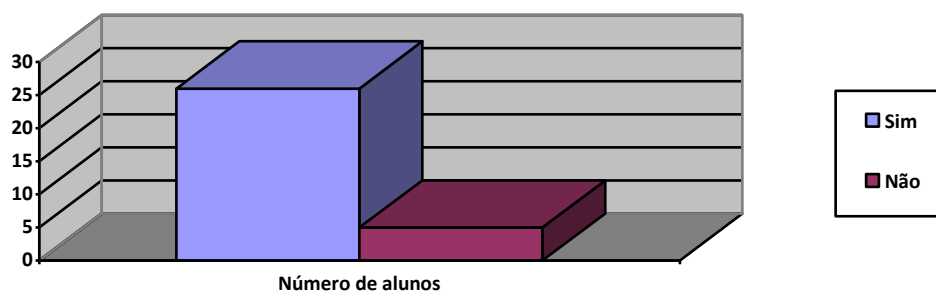
Turma B - Na aula de hoje, quando a professora falava inglês, eu:



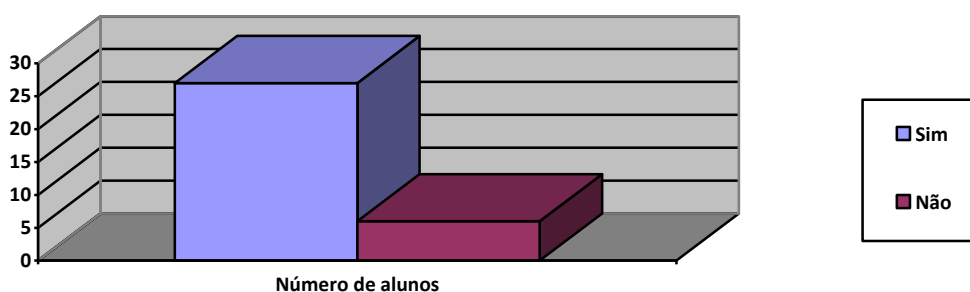
- Entendia tudo sem dificuldade.
- Não entendia tudo, mas na maioria das vezes conseguia captar a mensagem.
- Não entendia quase nada, mas acho importante ter a oportunidade de escutar inglês em sala de aula.
- Não entendia quase nada e acho desnecessário usar inglês em sala de aula.

Os alunos também acharam importante praticar a língua-alvo em sala de aula em sua forma oral e, apesar de algumas resistências, grande parte dos alunos das duas turmas gostaria de ter mais aulas com foco no inglês falado, como mostram os gráficos abaixo.

Turma A - Eu gostaria de ter mais aulas com foco no inglês falado:



Turma B - Eu gostaria de ter mais aulas com foco no inglês falado:



Estes gráficos demonstram que a abordagem adotada nessas aulas encontra um grande nível de aceitação dos alunos, e essa aceitação pode ser confirmada ao longo das oito aulas ministradas na turma A, pois os alunos, em sua grande maioria, realmente se interessaram pela aprendizagem da língua-alvo através do uso da abordagem comunicativa. Por meio do questionário aplicado ao final da aula-teste, pode-se obter um *feedback* dos alunos da turma A com relação as oito aulas ministradas com foco na produção oral. De uma forma geral, os alunos ficaram satisfeitos com as aulas, gostaram das atividades propostas e declararam que aprenderam bem mais dessa forma.

## IV - CONCLUSÃO

Por meio da realização deste trabalho de conclusão de curso, foi possível apreender que o ensino de língua inglesa em escolas públicas baseado em uma abordagem comunicativa não é uma tarefa impraticável. Os alunos têm interesse em aprender a língua-alvo e, em sua grande maioria, engajam-se nas atividades propostas em sala de aula baseadas na comunicação. Esse comportamento de aceitação quase imediata dos alunos com relação a atividades interativas focadas na modalidade oral da língua-alvo foi bastante surpreendente para mim. Essa surpresa é decorrente do fato de eu ter consciência de que a cultura de aulas baseadas no método Gramática-Tradução é bastante enraizada na concepção de muitos alunos com relação a aulas de inglês na escola. No entanto, apesar dessa forte influência, pude constatar que essas raízes não eram tão profundas quanto eu pensava e que os alunos estavam abertos para aprender a língua-alvo de uma maneira diferente da qual estavam acostumados.

Essa abertura permitiu que o objetivo das aulas fosse atingido, ou seja, que os alunos melhorassem, ao final desse curto período de docência, sua habilidade de produção oral na língua-alvo. Além dessa melhora na produção oral, foi possível constatar que os alunos também evoluíram no que diz respeito à forma escrita. Essa realidade pôde ser verificada na avaliação formal realizada durante a execução deste projeto de ensino, na qual os alunos tiveram a oportunidade de escrever tudo aquilo que praticavam de forma oral em sala de aula. Com isso, podemos apreender o quão produtivo foi o uso da abordagem comunicativa nessas aulas de inglês.

Além dessa produção em termos de resultados, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a língua-alvo por meio de atividades contextualizadas e significativas, e isso estimulava o seu interesse pelas aulas. Quando os alunos praticam as atividades com entusiasmo, o aprendizado se torna muito mais prazeroso, e atividades baseadas na abordagem comunicativa cumprem com o papel de engajar os alunos no processo de aprendizagem da língua.

No entanto, é preciso que os professores da rede pública tenham um conhecimento significativo da língua estrangeira para que possam adotar essa abordagem em sala de aula. Essa necessidade se dá pelo fato de que, por meio de aulas baseadas na abordagem comunicativa, o rumo das interações que ocorrem em sala de aula não é previsível, e o professor precisa estar munido de um conhecimento amplo da língua a fim de prover aos alunos os itens necessários para que as atividades sejam realizadas de forma satisfatória. Acredito que a maior barreira com relação à adoção dessa abordagem na escola pública esteja,

de fato, na falta de preparo de muitos professores para suprir as exigências impostas para a adoção de aulas dessa natureza.

## V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Bibliografia Citada

- ANDRÉ, Afonso de; DALMAZO, Eliza Mari. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papyrus (série prática pedagógica), 1995.
- BORBA, Francisco S. *Fundamentos da Gramática Gerativa*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BROWN H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5<sup>th</sup> Ed. White Plains: Prentice Hall, 2007.
- BROWN, H. Douglas. *Language Assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson-Longman, 2004.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>nd</sup> Ed. New York: Longman do Brasil, 2001.
- COOK, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4<sup>th</sup> Ed. London: Hodder Education, 2008.
- GUTHRIE, Elizabeth. Intake, Communication and Second Language Teaching. In: SAVIGNON, Sandra. BERNIS, Margies (Eds.). *Initiatives in Communicative Language Teaching: a book for readings*. Addison: Wesley Publishing Company, 1984.
- HEDGE, Tricia. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: CORTEZ, Suzana; XAVIER, Carlos Antônio (Orgs.). *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES. Ana Cristina. *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PRATOR, C. H.; CELCE-MURCIA, M. An Outline of Language Teaching Approaches. In: CELCE-MURCIA, M.; MCINTOSH, L. (Ed.). *Teaching English as a Second and Foreign Language*. New York: Newbury House, 1979, *apud* BROWN H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5<sup>th</sup> Ed. White Plains: Prentice Hall, 2007. e BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>nd</sup> Ed. New York: Longman do Brasil, 2001.
- RICHARDS Jack C.; RODGERS Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2<sup>nd</sup> Ed. Cambridge: Cambridge University, 2001.
- SANTOS, M. C. O. T.; LONARDONI, M. *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado: questões a serem discutidas*. Maringá: Acta Scientiarum, 2001.

- SAVIGNON, Sandra J. *Communicative Language Teaching: linguistic theory and classroom practice*. In: SAVIGNON, Sandra J. (Ed.). *Interpreting Communicative Language Teaching: contexts and concerns in teacher education*, New Haven: Yale University Press, 2002.
- SCHALKWIJK et al. *Learner Autonomy and the Education of Language Teachers: how to practice what is preached and preach what is practiced*. In: SAVIGNON, Sandra J. (Ed.). *Interpreting Communicative Language Teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven: Yale University Press, 2002.
- SILVA, Cristóforo Thaís. *Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2007.
- STOVER, L. *Writing to Learn in Teacher Education*. In: *Journal of Teacher Education*, 1986, *apud* LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- SWAIN, Merrill. *Large-Scale Communicative Language Testing: a case study*. In: SAVIGNON, Sandra; BERNIS, Margies (Eds.). *Initiatives in Communicative Language Teaching: a book for readings*. Addison: Wesley Publishing Company, 1984.
- VIANNA, Heraldo. Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Liberlivro (série pesquisa), 2007.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.
- WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## 2. Bibliografia Consultada

- HADLEY, Omaggio Alice. *Teaching Language in Context*. 3<sup>rd</sup> Ed. Boston: Heinle, 2000.
- LOZANOV, Georgi. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science, 1979.
- ORIENTAÇÕES Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Língua estrangeira, 2006
- REFERENCIAIS curriculares do Estado do RS – Língua Estrangeira Moderna – 2009.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: theory and classroom practice*. New York: Mc-Graw Hill, 1997.
- SCOVEL, T. *Review of Sugestology and Outlines of Suggestopedy*. *Tesol Quartely*. 1979.
- LINGUAGEM e ensino*, V. 9, nº 2 p. 15-32, jul/dez/2006.