



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA ENSINO E GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS

**A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO AUDIOLINGUAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA
BASE LINGUÍSTICA PARA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM ESCOLAS
PÚBLICAS**

MACAPÁ
2016

JÉSSICA RIBEIRO DE OLIVEIRA
MASAYOSHI DE JESUS GUEDES KOGA

**A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO AUDIOLINGUAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA
BASE LINGUÍSTICA PARA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM ESCOLAS
PÚBLICAS**

Trabalho apresentado como requisito final para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá.

Orientador Prof. Esp. Silvagne Vasconcelos Duarte.

MACAPÁ
2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Esp. Silvagne Vasconcelos Duarte - Orientador
Universidade Federal do Amapá
Curso de Letras – Inglês

Prof. Ms. Élvio Zenker Souza – Avaliador
Universidade Federal do Amapá
Curso de Letras - Inglês

Prof. Esp. Álvaro Tamer Vasques – Avaliador
Universidade Federal do Amapá
Curso de Letras - Inglês

Macapá, 15 de Julho de 2016

Dedico à minha mãe Núbia, pelo amor e incentivo, ao meu padrasto Ezequiel, por sempre me repassar bons exemplos, à minha irmã Elisa que me encarregou de mostrar à ela o valor de nossos esforços, e à minha amiga Roseany, pelo apoio e companheirismo de nossa longa amizade.

Jéssica Oliveira

Dedicado aos meus pais, Luíz e Izabel, que investiram na minha formação e me ajudaram a chegar onde cheguei, e à todos os colegas e professores que trilharam esta etapa junto a mim, por enriquecerem imensamente a experiência de uma graduação.

Masayoshi Koga

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus, por nos permitir viver e ter a chance de concluir este trabalho.

Aos nossos familiares, pelo carinho, amor, apoio e incentivo.

Aos nossos amigos que enfrentaram conosco a longa jornada dessa graduação: Aline, Gerson e Flávio, pelo companheirismo e apoio.

À todas as pessoas da escola Alexandre Vaz Tavares: professor, alunos e coordenação, que participaram e nos ajudaram a executar esta pesquisa.

Ao nosso professor e orientador do curso de Letras/Inglês Sivagne Duarte, por ter participado conosco de todo o processo envolvido neste trabalho, nos auxiliando para que a execução deste fosse possível.

Aos docentes do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Amapá que estiveram presentes no decorrer da nossa graduação e nos incentivaram, apoiaram e compartilharam conosco todo o conhecimento que hoje nos é tão importante.

“A instrução é um esforço admirável. Mas as coisas mais importantes da vida não se aprendem, encontram-se.”

(Oscar Wilde)

RESUMO

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas é uma matéria problemática, pois envolve o interesse dos alunos, do professor, do poder público e da sociedade como um todo. O fato é que o ensino de uma língua estrangeira é algo complexo por si só, haja vista todas as diferentes teorias acerca da aquisição e ensino-aprendizagem de línguas. Ainda que busque-se otimizá-lo, sua eficácia (ou falta dela) perpassa por uma questão cultural. Com esta pesquisa-ação, objetivamos verificar a viabilidade e eficácia das premissas teóricas audiolinguais para alunos do ensino público regular, especificamente através da análise da utilização de atividades em sala de aula envolvendo aspectos das duas abordagens. O interesse deste estudo surgiu da necessidade de uma avaliação do que é possível ser feito em sala de aula como professor de inglês, dadas as condições apresentadas, buscando celeridade no aprendizado. O trabalho partiu da hipótese de que a utilização do Método Audiolingual é capaz de propiciar uma boa base linguística para que outros métodos e abordagens possam ser utilizadas com mais eficiência posteriormente, especialmente a Abordagem Comunicativa. A hipótese foi confirmada no decorrer da pesquisa, pois os alunos foram capazes de compreender estruturas e vocábulos sem a tradução direta e com o uso minimizado do português, adquirindo vocabulário e estruturas da língua ao passo que produziam comunicação incipiente com a temática estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Método Audiolingual. Abordagem comunicativa. Pesquisa-ação. Escola Pública.

ABSTRACT

The English Language teaching in public schools is a problematic matter, since it involves the concern of students, teachers, the public power, and the society as a whole. In fact, the foreign language teaching is complex by itself, considering all the different theories about language teaching and acquisition. Even if one seeks to optimize it, its effectiveness (or lack) permeates a cultural issue. This research-action aimed to verify the viability and effectiveness of the audiolingual theoretical assumptions in the use of the Communicative Approach to students at public schools, specifically through the analysis of the use of activities in class involving aspects of both approaches. The concern of this study has appeared from the need of an evaluation about what is feasible in class as an English teacher, considering the given conditions, looking for celerity in the learning process. This study has started considering the hypothesis that the use of the Audiolingual Method is capable of propitiate a good linguistic grounding to the learner and enhance the success of other methods or approaches used afterwards, especially the Communicative Approach. The hypothesis was confirmed during the research, for the students were able to comprehend structures and words without direct translation and with minimized use of Portuguese, while producing incipient communication about the studied subject.

KEYWORDS: English language teaching. Audiolingual Method. Communicative Approach. Research-action. Public School.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Diferenças entre método audiolingual e abordagem comunicativa.....	25-26
TABELA 2	Notas no Exercício I.....	42-43
TABELA 3	Notas no Exercício II.....	46-47
TABELA 4	Data e hora das entrevistas.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Média do Exercício I.....	42
GRÁFICO 2 Média do Exercício II.....	46
GRÁFICO 3 Faixa etária dos alunos.....	48
GRÁFICO 4 Opiniões dos alunos sobre as aulas de inglês.....	49
GRÁFICO 5 Feedback dos alunos acerca das aulas ministradas por nós.....	49
GRÁFICO 6 Análise dos alunos em relação ao próprio aprendizado em língua inglesa.....	50
GRÁFICO 7 Análise dos alunos acerca da utilidade dos conteúdos trazidos.....	50
GRÁFICO 8 Opinião dos alunos acerca do espaço físico da escola.....	51
GRÁFICO 9 Análise sobre algum conhecimento prévio de língua inglesa.....	51
GRÁFICO 10 Análise sobre a importância do Inglês na vida dos alunos.....	52
GRÁFICO 11 Avaliação sobre o grau de dificuldades apresentado pelos alunos.....	52
GRÁFICO 12 Análise sobre a dificuldade dos alunos acerca das quatro habilidades.....	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 OS MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	13
1.1.1 Método Audiolingual.....	16
1.1.2 Abordagem Comunicativa.....	19
1.2 COMPARANDO AS TEORIAS COMUNICATIVAS E AUDIOLINGUAIS.....	25
CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	31
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	31
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	32
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	33
2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	35
CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS.....	37
3.1 O ESTÁGIO.....	37
3.1.1 Encontro I – Primeiras impressões.....	37
3.1.2 Encontro II – Primeira intervenção.....	38
3.1.3 Encontro III – Avaliação parcial.....	41
3.1.4 Encontro IV – Segunda intervenção.....	43
3.1.5 Encontro V – Avaliação final.....	45
3.2 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS.....	47
3.2.1 O Questionário.....	48
3.2.2 As Entrevistas.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICE A.....	67
APÊNDICE B.....	69
APÊNDICE C.....	71
APÊNDICE D.....	76
APÊNDICE E.....	79
APÊNDICE F.....	81
ANEXO A.....	82
ANEXO B.....	83
ANEXO C.....	85

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é algo que, naturalmente, exige empenho e tempo, tanto por parte do aluno quanto do professor. A eficácia e eficiência do processo de ensino-aprendizagem dependem de muitas variáveis, dentre elas as cognitivas, as sociais e as econômicas, as condições de trabalho do professor e a metodologia utilizada.

Quando se trata de ensino em escolas públicas, a questão é ainda mais problemática, pois envolve o interesse dos alunos, do professor, do poder público e da sociedade como um todo. O fato é que o ensino de uma língua estrangeira é algo complexo por si só, haja vista todas as diferentes teorias acerca da aquisição e ensino-aprendizagem de línguas. Ainda que busque-se otimizá-lo, sua eficácia (ou falta dela) perpassa por uma questão cultural, uma vez que é comum a crença de que o ensino de línguas em escolas públicas está fadado ao fracasso.

Para o professor, é muito difícil utilizar de forma realmente eficiente o tempo que tem em sala de aula considerando as deficiências do sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino público, tendo em vista que a utilização de multimídia, internet, e outros recursos tecnológicos tem apresentado crescente relevância, especialmente nas aulas de língua estrangeira.

Dessa forma, é certo que não é possível ditar regras de como o professor deve ministrar suas aulas com orientações muito específicas e inflexíveis. Ao invés disso, procura-se dar sugestões com base nas várias teorias referentes ao ensino-aprendizado de língua estrangeira e/ou sua aquisição.

O interesse deste estudo surgiu, portanto, da necessidade de uma avaliação do que é possível ser feito em sala de aula como professor de inglês dadas as condições apresentadas, buscando celeridade e eficácia no aprendizado. Com esta pesquisa intentamos investigar as contribuições do método audiolingual na construção de uma base linguística para aprendizagem de inglês nos níveis iniciais em escolas públicas, no intuito de fazer uso dessa base construída para melhorar a eficiência na aplicação de outros métodos e abordagens, em especial a Abordagem Comunicativa.

O foco na Abordagem Comunicativa e no Método Audiolingual se dá pelo fato de a primeira ser considerada uma das mais completas e atuais dentre as existentes, sendo aquela que é mais discutida no âmbito acadêmico, enquanto o Método Audiolingual, apesar de já ter sofrido várias críticas, representou uma revolução anterior no ensino de línguas.

O Método Audiolingual tem base no Behaviorismo de Skinner e no estruturalismo de Bloomfield, com perspectivas e premissas bem distintas da Abordagem Comunicativa, porém, no decorrer deste trabalho, esperamos mostrar que estas não são necessariamente excludentes.

Com este intuito, elaboramos uma pesquisa-ação que visou aliar pressupostos de ambas as correntes pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras para verificar sua eficácia e a levamos para sala de aula, na forma de estágio, para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, onde muitos alunos estavam tendo seu primeiro contato com a língua inglesa.

A preocupação em focar as séries iniciais de contato com a língua se dá pelo fato de que a melhoria na aprendizagem de base do aluno é fundamental para que este venha a desenvolver suas competências comunicativas, o que possibilita a fluidez de aulas com linguagem e conteúdos mais complexos.

É interessante perceber que, embora muitos já defendam o uso eclético, situacional e crítico de todas as abordagens, não é muito comum que as discussões saiam do campo da teorização para estabelecer registros na prática.

Desta forma, a presente pesquisa apresenta relevância no sentido de analisar os dados do uso do método focado no próprio contexto de sala de aula, a fim de contribuir para os estudos de aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de língua inglesa, com ênfase nas escolas públicas.

Este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro traz as principais teorias de aquisição e ensino-aprendizagem de língua estrangeira que serão discutidas a fim de sustentar a pesquisa; o segundo descreve e embasa os procedimentos metodológicos utilizados; e o terceiro expõe os dados coletados e a respectiva análise. Após estes três capítulos segue as considerações finais, onde serão colocadas as conclusões extraídas com base no que foi observado durante o processo de pesquisa.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de embasar as discussões e fazer uma breve revisão da literatura a respeito das teorias que sustentam as abordagens de ensino-aprendizagem em língua estrangeira dentro do que está sendo proposto neste trabalho, apresentaremos neste capítulo estudos que caracterizam e especificam cada uma delas, fazendo ainda uma breve introdução ao conceito de método e algumas das abordagens existentes, as quais não são foco de nossa pesquisa, mas também foram importantes na construção do conhecimento no que tange ao ensino de língua estrangeira.

1.1 Os métodos de ensino-aprendizagem em língua estrangeira

No processo de ensino-aprendizagem, os métodos possuem uma grande importância no que diz respeito ao auxílio para professores efetuarem suas atividades em sala de aula. Segundo Rangel (2005, p.9), “[...] a etimologia da palavra método encontra-se no latim *methodus*, que, por sua vez, se origina do grego *meta*, que significa objetivo, e *thodos*, que significa o caminho, o percurso, o trajeto, os meios para alcançá-lo.” Desse modo, o método é um meio que o professor utiliza para se chegar ao objetivo principal, que é direcionar a aprendizagem do aluno.

Os métodos de ensino-aprendizagem sofreram modificações ao longo do tempo, isso porque os métodos seguem o contexto sócio histórico, conforme a sociedade se modernizava novos pensamentos e práticas surgiam para embasar um novo modelo. Como era comum, o novo modelo de método surgia para romper com o modelo preexistente, tecendo críticas a este.

Sabe-se que cada autor, em seu momento histórico, compreendeu o processo de ensino e de aprendizagem de maneira própria. Historicamente, no Brasil os métodos tomaram forma com os pensamentos jesuítas e passaram desde então por modificações que se basearam em grandes teorias de pensadores como: Comênio (1592- 1670), Rousseau (1712-1778), Herbart (1776-1841), Dewey (1859-1952), Skinner (1904-1990), Freire (1921-1997), Piaget (1896-1980), e Vygotsky (1896-1934).

O termo método abrangia desde fundamentação teórica até às práticas que eram utilizadas em sala de aula. Segundo Leffa (1988), convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("*approach*" em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente a conglomerar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As

abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O método, portanto, passou a ser menos abrangente e a poder estar dentro de uma determinada abordagem.

O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. (LEFFA, 1988, p.2)

Desse modo, podemos citar algumas das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas: Método da Gramática e da Tradução, Método Direto, Método da Leitura, Método Audiolingual, Abordagem Natural e Abordagem Comunicativa.

O Método da Gramática e Tradução é uma das mais antigas na história do ensino de línguas. Esse método consiste no ensino da segunda língua pela língua materna do aluno, como o próprio nome já infere, a tradução é bastante utilizada e a ênfase está na forma escrita da língua. Como a pronúncia está em segundo plano, o domínio oral da língua por parte do professor não é um fator de suma importância. É umas das abordagens com mais críticas recebidas, pois a simples exposição da gramática para os alunos restringia a prática das outras habilidades, mas, apesar disso, continua sendo empregada até hoje.

O Método Direto possui um grande contraste com a abordagem anterior, pois um dos seus maiores princípios é ensinar a língua estrangeira com a própria língua estrangeira, ou seja, sem tradução. “A língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução.” (LEFFA, 1988, p.5). O Método Direto prega a importância de se "pensar na língua", a ênfase está na oralidade. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. As quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) são usadas, pela primeira vez, mutualmente, sem restringir uma ou outra. O ensino é dado indutivamente e a técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua e o uso de diálogos do cotidiano tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula.

Na rede pública de ensino o Método Direto é pouco ou quase nunca utilizado devido a falta de professores falantes nativos ou fluentes. O método era mais utilizado na rede privada com professores nativos e aulas individualizadas o que requeria um grande custo. A eficácia da abordagem foi julgada pela habilidade dos professores e não pela metodologia.

O Método da Leitura possui um caráter prático e pode ser encarada como uma combinação das características de suas abordagens anteriores “da primeira adotava-se a

ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; do Método Direto adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua” (LEFFA, 1988, p.9). Por conta da realidade das escolas, o foco nas quatro habilidades era impossível, restringindo assim a ênfase na habilidade da leitura, desfavorecendo a prática da oralidade. O Método da Leitura recebeu críticas severas por conta da premissa de desenvolver apenas uma habilidade da língua, mas apesar disso, recebeu popularidade nas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930.

O Método Audiolingual é uma reedição do Método Direto, utilizando a língua estrangeira para ensinar a mesma e é também conhecida como Método do Exército. A ênfase na língua oral é uma característica predominante nessa abordagem. O Método Audiolingual promove a automatização de hábitos da língua através da repetição e de *feedback* positivo como forma de incentivar o aluno a sempre acertar. Esse conjunto de hábitos é analisado segundo o Behaviorismo de Skinner, que foi um dos grandes nomes dentro do movimento. No Método Audiolingual o aluno tem contato com a forma escrita por último, primeiro ele ouve, fala, depois lê e escreve como uma imitação de uma criança que está ainda adquirindo sua própria língua nativa como resultado do meio em que vive.

Abordagem Natural é uma teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. “Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente).” (LEFFA, 1988, p.18)

A Abordagem Natural acredita que a compreensão da língua é o estágio inicial da aquisição, essa compreensão é promovida através de situações do cotidiano. A oralidade deve surgir naturalmente, quando o aluno se sentir confiante e preparado, sem pressão do professor.

A distinção entre aquisição e aprendizagem é advinda das teorias de Krashen que são base da abordagem natural. O processo natural de aquisição é intuitivo e advindo do convívio de situações cotidianas, a aprendizagem se dá através do ensino formal de estruturas e vocabulários da língua. Dessa forma, a abordagem natural defende o processo natural da aquisição de língua através do input, que é o insumo apresentado ao aluno através do professor e também material didático, seguindo o processo gradual de aquisição.

Por fim, na Abordagem Comunicativa, a comunicação é analisada como um principal requisito para se aprender uma língua estrangeira. A prática da conversação é um dos métodos mais utilizados nessa abordagem. A Abordagem Comunicativa prioriza a semântica da língua, isto é, o objetivo não é analisar a forma da língua, mas o significado e a relação que se estabelece entre as palavras e aquilo que se faz através da língua: se comunicar. Um

dos principais pontos da abordagem comunicativa é que não há uma restrição no que diz respeito à ênfase dada às quatro habilidades e o uso da língua materna é permitida em níveis iniciantes, mas não em demasia.

Faremos uma análise da utilização do Método Audiolingual como espécie de preparação para outros métodos e abordagens, com enfoque na Abordagem Comunicativa, a fim de teorizar a respeito das vantagens que essa proposta traria ao processo de ensino-aprendizagem do aluno na língua estrangeira. Para isso, nas seções posteriores a essa, explanaremos de forma mais aprofundada as abordagens em questão.

1.1.1 Método Audiolingual

Conhecido como Método do Exército, o Método Audiolingual surgiu em meio a Segunda Guerra mundial com a necessidade de se ter soldados fluentes em outras línguas para facilitar a comunicação entre os países. Segundo Cestaro (2002), com a entrada dos americanos na guerra, o exército sentiu a necessidade de produzir rapidamente, falantes fluentes em várias línguas, para atingir tal objetivo foi lançado em 1943 um grande programa didático que deu origem ao “método do exército” que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral.

O Método Audiolingual possui princípios básicos a serem seguidos: a língua é fala e não escrita, onde se percebe a ênfase dada à habilidade da oralidade e uma objeção a metodologias anteriores como o Método da Leitura; a língua é um conjunto de hábitos com os quais o aluno aprende a língua estrangeira da mesma forma que aprende a língua materna, observando e adquirindo o mecanismo dos hábitos de linguagem. Nunan 1989 (*apud* BROWN, 2007, p.36-37) resume esses pressupostos da seguinte forma:

Teoria da linguagem: A língua é um sistema de estruturas regidas por regras hierarquicamente organizadas.

Teoria da aprendizagem: Formação de hábitos, habilidades são aprendidas mais efetivamente se o oral preceder o escrito. Analogia, não análise.

Objetivos: Controle de estruturas de som, forma, e ordem. Domínio de símbolos da linguagem. Objetivo: Obter domínio de um falante nativo.

Programa de estudos: programas de fonologia, morfologia e sintaxe categorizados. Análise contrastiva.

Tipos de atividade: diálogos e *drills*, repetição e memorização, prática de padrões.

Papel do aprendiz: Organismo que pode ser direcionado por técnicas de treinamento especializado para produzir respostas corretas.

Papel do professor: central e ativo, método no qual o professor possui domínio. Fornece modelos, controla os direcionamentos e o ritmo.

Papel do material didático: primariamente voltados para o professor. Recursos visuais e laboratório de linguagem frequentemente usados. (tradução nossa¹)

Jalil e Procailo (2009) afirmam que a Audiolingual possui pressupostos teóricos que se baseavam nos princípios da linguística estrutural (FRIES, 1945) e da psicologia comportamentalista (PAVLOV, 1927; SKINNER, 1957). A psicologia behaviorista de Skinner é um dos principais pressupostos teóricos que apoiam a audiolingual no que diz respeito à análise da língua como um conjunto de hábitos. A língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo – resposta. Skinner comparou a aprendizagem da língua estrangeira com a aquisição da língua materna, sendo que:

Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua. (LEFFA, 1988, p.2 - 3)

Portanto, o método audiolingual realiza a aquisição a partir do momento em que se faz uso da língua estrangeira para ensinar a mesma. A psicologia comportamental diz que o ser humano é mecanizado e reproduz o que escuta no meio em que vive. Assim, no Método Audiolingual, primeiramente, ouve-se, depois se fala, e, já com o aprendizado formal da língua, trabalha-se a parte escrita. Do mesmo jeito que uma criança aprende a falar em casa muito antes de começar a frequentar a escola e ter contato com a linguagem formal e escrita. Segundo Leffa:

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. (LEFFA, 1988, p.12)

Ao reproduzir o que se escuta no meio em que vive, é possível internalizar vocabulário e estruturas da língua que viram hábito após muito serem escutadas e repetidas no dia-a-dia. Desse modo, o método de repetição é bastante utilizado no Método Audiolingual.

¹ Texto original encontra-se em anexo

A repetição é um meio de automatizar a linguagem, isto é, promover fluência. Para que isso ocorra, os alunos precisam ter contato com a língua estudada, o que proporciona o surgimento de laboratórios de línguas.

A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O laboratório de línguas passou a constituir um elemento de extrema importância, onde o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. (CESTARO, 2002, p.5)

A memorização é um importante processo, pois o aluno consegue, com a ajuda dos diálogos e contextos, passar para a memória de longo prazo aquilo que está sendo aprendido. A memorização é o jeito mais fácil e rápido de ativar o automatismo da linguagem. Memorizando diálogos os alunos aprendem vocabulários e estruturas do dia-a-dia. Esse automatismo da língua está muito ligado aos hábitos linguísticos que, muitas vezes é reproduzido com o objetivo de atender ao contexto em que está ocorrendo o diálogo sem necessariamente se pensar no significado do que se diz. O Método Audiolingual está muito mais voltada ao código que a semântica da língua, ou seja, a forma em detrimento do significado. De acordo com Bloomfield (1933, p. 140 *apud* DUARTE; MILANI; PINHO, 2013, p.9) “o significado é, portanto, o ponto fraco do estudo da língua, e permanecerá assim até que o humano avance para além do seu estado atual.”

Ainda sobre a teoria comportamental de Skinner, há também um importante suporte no Método Audiolingual que foi baseada na análise comportamental: o *feedback*. A concepção mecanicista do Behaviorismo se resume em termos de estímulo e resposta e é feito através do esquema S-r-s-R, onde o “estímulo externo (S) leva alguém a falar (r), esta resposta linguística do locutor constitui para o ouvinte um estímulo linguístico (s) que provoca uma resposta prática (S) [sic]”. (LEPSCHY, 1975, p. 89 *apud* DUARTE; MILANI; PINHO, 2013, p.7). Neste sentido, o professor deveria reforçar e incentivar com retornos positivos cada resposta certa dada pelos alunos. O Método Audiolingual não trabalhava com erros, os alunos deveriam ser incentivados a acertar sempre para que evitassem aprender os próprios erros.

Assim, é papel do professor, no método audiolingual, não apenas dar *feedback* positivo aos alunos, ele está, na verdade, “[...] no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua imitam. Dessa forma, o professor é como o líder de uma orquestra:

conduz, orienta e controla o desempenho dos seus alunos.” (CELCE-MURCIA, 2001, p.37 *apud* JALIL; PROCAILO, 2009, p.5)

Em suma, o Método Audiolingual possui grandes pressupostos baseados no Behaviorismo de Skinner e na ênfase que Bloomfield deu ao código e não à semântica da linguagem. O Método Audiolingual é baseado na oralidade e possui o objetivo de ensinar a língua estrangeira da mesma forma em que uma criança aprende sua própria língua materna, o que representa a aquisição da língua através de hábitos e repetições do dia-a-dia.

A partir de finais dos anos 1950 começaram a surgir críticas ao Método Audiolingual, a primeira delas foi relacionada justamente à mecanização da língua, que é um dos maiores princípios desse método, os chamados “mentalistas” (inclua-se Chomsky), acreditavam na criatividade do falante em fugir dessa mecanização. Criar novas palavras, gírias e até mesmo provocar a tão conhecida variação linguística são algumas das provas dessa criatividade.

Portanto, acreditar na automatização da língua é como delimitar a criatividade que o falante possui. É preciso compreender que a língua não possui um padrão, existem verbos irregulares, por exemplo, cuja forma os diferencia dos demais. Uma criança que está no processo de aquisição de sua própria língua pode confundir a estrutura de verbos regulares automatizados em sua mente, a exemplo do verbo “beber”, que, no infinitivo em inglês, é “*drink*” e o passado “*drank*”. O verbo “beber” na língua inglesa é irregular, a estrutura regular do passado em inglês é caracterizada pela presença do “*ed*” no fim do verbo, como nos verbos “assistir” e “caminhar” que, no infinitivo, respectivamente, ficam “*watch*” e “*walk*”, e no passado, “*watched*” e “*walked*”. É muito comum que a criança confunda aquilo que ela é habituada a escutar e crie palavras como “*drinked*”. Desse modo, a automatização, nem sempre leva ao emprego correto da língua.

O esgotamento por parte dos alunos também foi uma das razões do declínio. Segundo Martinez (2009), com exercícios tediosos, apartados da realidade e repetições, os alunos se sentiam desmotivados ao ensino da língua.

É imprescindível mencionar que o método audiolingual marcou profundamente as abordagens que se seguiram posteriormente. Apesar das críticas, é possível reconhecer que até hoje os métodos usados dentro dessa abordagem são utilizados em sala de aula, principalmente no que diz respeito às repetições, com o propósito de adquirir boa pronúncia e também a memorização.

A seção a seguir trará os pressupostos e as características da Abordagem Comunicativa, que, assim como a Audiolingual, é objeto de análise deste trabalho.

1.1.2 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa é vista, hoje, como uma das mais completas. Foi resultado de diversas discussões e contribuições advindas dos campos da linguística, da psicologia e da sociolinguística.

De acordo com Richards e Rodgers (1986), as origens da Abordagem Comunicativa se deram no final dos anos 60, quando linguistas britânicos começaram a questionar as bases teóricas do Método Situacional², abordagem de ensino de língua inglesa para estrangeiros que mais vinha sendo utilizada no Reino Unido até então.

Segundo os autores, um dos motivos para estes questionamentos foram as críticas do linguista americano Noam Chomsky à teoria linguística do estruturalismo:

Chomsky havia demonstrado que as teorias padrão do estruturalismo linguístico da época eram incapazes de representar as características fundamentais da língua – a criatividade e singularidade de sentenças individuais. Linguistas aplicados britânicos enfatizaram outra dimensão fundamental da língua que era interpretada de forma inadequada nas abordagens de ensino até então – o potencial funcional e comunicativo da língua. Eles perceberam a necessidade de focar o ensino da língua na proficiência comunicativa ao invés do mero domínio de estruturas³. (RICHARDS; RODGERS, 1986, p.64, tradução nossa)

Uma das mais importantes contribuições de Chomsky foi a criação das noções de competência e performance linguísticas. O conceito chomskyano de competência linguística seria, segundo Lima e Silva Filho (2013), “a capacidade que todo falante nativo tem de adquirir a gramática implícita universal, comum a todos os falantes” (p.13). Tais noções iam de encontro às teorias do estruturalismo e possibilitaram um novo olhar para o ensino de línguas:

A teoria chomskyana não chegou a desenvolver nenhum método; entretanto a visão de que a competência linguística não estava relacionada à formação de hábitos, mas a sistemas de aquisição internos do indivíduo provoca uma mudança na maneira de se encarar o ensino de línguas estrangeiras. (LIMA ; SILVA FILHO, p.13, 14)

²O Método Situacional era um método criado por linguistas aplicados britânicos que foi muito utilizado entre os anos de 1930 a 1960 e pautava-se em utilizar estruturas básicas da língua em diferentes situações.

³Chomsky had demonstrated that the current standard structural theories of language were incapable of accounting for the fundamental characteristic of language – the creativity and uniqueness of individual sentences. British applied linguists emphasized another fundamental dimension of language that was inadequately addressed in current approaches to language teaching at that time – the functional and communicative potential of language. They saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency rather than on mere mastery of structures.

Canale e Swain (1980, p.3) resumem as afirmações mais fortes de Chomsky em relação aos conceitos de competência e performance da seguinte maneira:

(...) competência refere-se ao sistema linguístico (gramática) que o falante nativo ideal de determinada língua internalizou, enquanto performance diz respeito, principalmente, à fatores psicológicos que estão envolvidos na percepção e produção da fala. Ex.: estratégias de análise perceptiva, limitações da memória, e afins.

O sociolinguista Dell Hymes (1971), embora tenha concordado em parte com a teoria de Chomsky, foi um dos primeiros a publicar críticas a respeito de suas ideias. Ele afirma que a teoria de competência de Chomsky observa objetos ideais sem levar em consideração características socioculturais. Para Hymes, tais características influenciam o indivíduo a ponto de tornar o estudo da aquisição da competência e o estudo do contexto sociocultural indissociáveis.

Ao teorizar sobre performance, Chomsky abre espaço para que outras variáveis, tais como o contexto sociocultural, sejam consideradas, mas Hymes pontua que a performance chomskyana está mais preocupada com os fatores psicológicos da análise gramatical do que com a interação social.

A partir destas ideias, Hymes foi capaz de agregar a sociolinguística à teoria de competência de Chomsky, estudando as frases não somente pela correção gramatical, mas também pela apropriação de cada sentença para cada situação social, considerando atitudes, valores e motivações no uso da língua.

Hymes entende que a criança adquire conhecimento de sentenças não apenas como gramaticais, mas como apropriadas. Uma frase pode estar gramaticalmente correta, mas não ser apropriada para determinado contexto, considerando o momento, o lugar, a pessoa a quem se dirige, a escolha de vocabulário, etc.

Tendo, desta forma, moldado o conceito de competência comunicativa, Hymes ainda propõe quatro questões que um falante de determinada língua deve se perguntar ao analisar uma sentença:

- 1- Se algo é (e até que ponto é) formalmente possível;
- 2- Se algo é (e até que ponto é) praticável em virtude dos meios de implementação disponíveis;
- 3- Se algo é (e até que ponto é) apropriado (adequado, feliz, bem sucedido) em relação ao contexto no qual é usado e avaliado.
- 4- Se algo é (e até que ponto é) feito de fato, efetivamente realizado, e quais as

implicações de sua realização.
(HYMES, 1971, p.281)

Embora os estudos de Hymes tenham sido grande suporte para o crescimento da Abordagem Comunicativa, muitos outros autores também contribuíram com suas publicações a respeito dessa nova teoria de competência comunicativa que surgia.

Canale e Swain, por exemplo, propuseram a divisão da competência comunicativa em três subcompetências: a gramatical, a sociolinguística e a estratégica. A competência gramatical levando em conta o conceito de competência linguística de Chomsky, a competência sociolinguística considerando os questionamentos e contribuições de Hymes, e a estratégica sendo “composta por estratégias verbais e não-verbais que podem ser postas em ação para compensar os colapsos na comunicação devido às variáveis de desempenho ou competência insuficiente” (CANALE; SWAIN, 1980, p.30).

No ramo da psicologia, podemos destacar a contribuição de Lev Vygotsky (1978), que criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que consiste na diferença entre o nível de desenvolvimento real (o desenvolvimento mental já adquirido) e o nível de desenvolvimento potencial (o desenvolvimento que ainda pode ser alcançado).

Para ilustrar suas ideias, Vygotsky tomou como exemplo duas crianças no início da escolarização, ambas apresentando capacidade de resolver problemas até o nível de complexidade padronizados como pertencentes à idade mental de oito anos. Ao receberem assistência de um adulto, no entanto, conseguiram obter resultados superiores aos que haviam obtido sozinhas. Uma conseguindo resolver problemas que uma criança de nove conseguiria sozinha, e outra atingindo capacidade de lidar com problemas para uma criança de doze.

Vygotsky indaga então: teriam as duas crianças as mesmas capacidades cognitivas? Segundo ele, não. Ele afirma que essa diferença entre a capacidade intelectual da criança ao resolver problemas de forma independente é o nível de desenvolvimento atual e a capacidade alcançada ao resolver problemas mais complexos com auxílio de um adulto ou de pares mais capazes é o desenvolvimento potencial. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) seria então a distância entre o desenvolvimento atual e o potencial.

Estes conceitos são especialmente interessantes no que diz respeito ao papel do professor, visto que este deverá ser o adulto responsável por mediar e auxiliar a interação do aluno com o conhecimento e com os outros alunos na aplicação da Abordagem Comunicativa. Como bem lembram Rozeno e Siqueira (2011, p. 84-85):

Além desse processo colaborativo não devemos desvinculá-lo [o professor] do espaço comunicativo, pois para que essa aprendizagem aconteça é necessário que haja diálogo, conversação, troca de informações, vivências, experiências, utilizando a língua alvo em situações reais de uso como propõe a abordagem comunicativa, já que a língua também se constitui como lugar de interação.

Com isso podemos ressaltar a importância de se trabalhar em pares ou em grupos em relação a aprendizagem comunicativa, pois os menos capacitados serão colaborados pelos mais experientes, o que destaca a importância da ZDP (a distância entre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender), pois está inserido em um ambiente de troca de informações e utilizando a língua alvo em situação real de uso.

Todos os conceitos apresentados são importantes para a elaboração de uma ensino-aprendizagem comunicativa consciente e eficiente, além de formarem a base teórica por trás da abordagem.

Conforme Richards e Rodgers (1994, *apud* LIMA; SILVA FILHO, 2013), a Abordagem Comunicativa tem uma rica e eclética base teórica e dentre suas características estão as ideias de expressão de significado, interação e comunicação como funções principais da língua, sendo as categorias de significado funcional e comunicativo as principais unidades de linguagem.

Sobre as características da Abordagem Comunicativa, Portela (2006) aponta que os métodos comunicativos focam no sentido, no significado e na intenção. O ensino comunicativo organiza as atividades considerando o interesse ou necessidade do aluno a fim de capacitá-lo a interagir com falantes da língua-alvo.

Nunan (*apud* BROWN (1994)) lista cinco características da abordagem comunicativa:

- uma ênfase em aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula;
- uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula. (PORTELA, 2006, p.53)

Portela adiciona ainda que a Abordagem Comunicativa utiliza procedimentos metodológicos que auxiliam a aprendizagem do indivíduo ao direcioná-lo para uma sequência de atos como os de cumprimentar, manter uma conversa casual, utilização de objetos e/ou representação gráfica, etc.

Segundo Leffa (1988, p.20), uma das características mais salientes da Abordagem Comunicativa é o uso de divisões da língua em categorias na elaboração de material didático.

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma

subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) suasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.).

(...) Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: “perguntando e dizendo no nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”, “perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias”, etc.

Tais funções podem ser apresentadas em diferentes graus de complexidade sintática e níveis de formalidade, demonstrando que uma palavra não tem apenas um significado e que existem várias maneiras de dizer a mesma coisa, tudo dependendo do contexto.

Isso é importante, pois reforça a ênfase na contextualização que é essencial nas atividades envolvendo a Abordagem Comunicativa, uma vez que o indivíduo aprenderá a adequar seu discurso diante de cada situação sociolinguística apresentada.

Leffa ilustra esta adequação observando que há várias maneiras de pedir para que alguém se retire do recinto, por exemplo. Um simples “sai”, um “preciso me concentrar neste artigo”, ou mesmo uma expressão contextualizada como “meu marido vai chegar daqui a pouco”, todas têm o mesmo valor comunicativo, porém adequada à situação de uso. Na Abordagem Comunicativa diálogos artificiais e descontextualizados são rejeitados.

O autor também chama atenção para a importância de desenvolver a competência estratégica nos aprendizes, para que estes possam fazer uso de outros dispositivos linguísticos ou extralinguísticos quando os níveis de competência linguística e sociolinguística não forem suficientes para o momento comunicativo.

Quanto à aplicação da abordagem na sala de aula, Richards e Rodgers afirmam que a abrangência dos tipos de exercícios e atividades compatíveis com a Abordagem Comunicativa é ilimitada. Tendo como regra que tais exercícios habilitem os aprendizes a atingir os objetivos comunicativos propostos e os engajem na comunicação. O foco deve ser a conclusão de tarefas que envolvam negociação de sentido e compartilhamento de informação mediadas pela língua-alvo.

Vale a pena ratificar o papel fundamental do professor como mediador e parte integrante da interação do aluno com a língua. Não somente ele é a assistência que o aprendiz precisa nos termos da teoria vygotskyana de Zona de Desenvolvimento Proximal, como também é aquele que deve proporcionar a interação com os pares através de atividades que estimulem a comunicação e o desenvolvimento das habilidades inerentes a ela.

Apesar do sucesso teórico da Abordagem Comunicativa, na prática esta está longe de apresentar predominância no ensino de língua estrangeira em escolas públicas brasileiras. Os entraves proporcionados pelo precário sistema educacional do país faz com que outras possibilidades devam ser exploradas, como o uso de abordagens híbridas, que será discutido a seguir em relação às duas abordagens focos dessa investigação.

1.2 Comparando as teorias comunicativas e audiolinguais

A ideia de utilizar dois ou mais métodos e abordagens em cooperação não é nova, visto que por mais completa que uma ou outra abordagem possa parecer, ela é sempre passível de falhas e críticas. Leffa versa sobre o assunto:

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. (LEFFA, 1988, p.25-26)

Ao olhar para a Abordagem Comunicativa e o Método Audiolingual de maneira isolada e dicotômica, é fácil ter a impressão de que apresentam metodologias incompatíveis.

Finocchiaro e Brumfit (1983, p.91-93, *apud* RICHARDS; RODGERS, p.67, 68) contrastam as principais diferenças entre o método audiolingual e a abordagem comunicativa, de acordo com suas interpretações:

Tabela 1: Diferenças entre método audiolingual e abordagem comunicativa

Audiolingual	Comunicativa
1. Observa mais estrutura e forma que o significado.	1. Significado é primordial
2. Demanda memorização de diálogos baseados na estrutura.	2. Diálogos, se usados, são centrados em volta das funções comunicativas e normalmente não são memorizados.
3. Os itens da língua não são necessariamente contextualizados.	3. Contextualização é uma premissa básica.
4. Aprender a língua é aprender estruturas, sons e palavras.	4. Aprender a língua é aprender a comunicar.
5. Maestria, ou “superaprendizagem” são almejados.	5. Comunicação efetiva é almejada
6. <i>Drilling</i> é uma técnica central.	6. <i>Drilling</i> pode ocorrer, mas periféricamente.
7. Pronúncia do falante nativo é almejada	7. Pronúncia compreensível é almejada.
8. Explicação gramatical é evitada.	8. Qualquer dispositivo que ajude o aprendiz é aceito – variando de acordo com a idade, interesses, etc.
9. Atividades comunicativas somente depois de um longo	9. Tentativas de comunicação devem ser encorajadas

processo de <i>drills</i> rígidos e exercícios.	desde o começo
10. O uso da língua nativa do aprendiz é proibida.	10. Uso criterioso da língua nativa é aceito, quando conveniente.
11. Tradução é proibida nos níveis iniciais.	11. Tradução pode ser utilizada quando os estudantes precisarem ou forem ser beneficiados com ela.
12. Leitura e escrita são adiados até que a fala seja dominada.	12. Leitura e escrita podem começar desde o primeiro dia, se assim desejado.
13. O sistema linguístico alvo será aprendido através de estudo massivo dos padrões do sistema.	13. O sistema linguístico alvo será aprendido melhor através do esforço na tentativa de comunicar.
14. Competência linguística é o objetivo desejado.	14. Competência comunicativa é o objetivo desejado (a habilidade de usar o sistema linguístico efetivamente e apropriadamente)
15. Variedades da língua são reconhecidas, mas não enfatizadas.	15. Variação linguística é um conceito central em materiais de estudo e metodologia.
16. A sequência de unidades é determinada unicamente pelos princípios de complexidade linguística.	16. A sequenciação é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função ou significado pertinente.
17. O professor controla o aprendiz e previne que ele faça qualquer coisa que vá de encontro à teoria.	17. O professor auxilia os aprendizes de qualquer maneira que os motivem a trabalhar com a língua.
18. “Língua é hábito”, então erros devem ser prevenidos a todo custo.	18. Língua é criada pelo indivíduo, frequentemente através de tentativa e erro.
19. Precisão, em termos de correção forma, é um objetivo primário.	19. Fluência e aceitabilidade são objetivos primários: precisão é julgada no contexto, não no abstrato.
20. Espera-se que os estudantes interajam com o sistema linguístico, incorporado em máquinas ou materiais controlados.	20. Espera-se que os estudantes interajam com outras pessoas pessoalmente, através de pares e grupos, ou através da escrita.
21. Espera-se que os professores detalhem a língua que os estudantes devem usar.	21. O professor não sabe exatamente que língua os estudantes usarão.
22. Motivação intrínseca surgirá do interesse na estrutura da língua.	22. Motivação intrínseca surgirá do interesse sobre o que está sendo comunicado pela língua.

(Tradução e adaptação nossa⁴)

Apesar da eficiência de aprendizado que é adquirido durante o processo de comunicação utilizando-se da Abordagem Comunicativa, há um entrave em relação às séries iniciais, onde há pouco conhecimento prévio da língua inglesa. Este fato, somado à realidade da escola pública no Brasil, fazem da sala de aula um ambiente distante do ideal para a aplicação da AC de maneira otimizada.

Cunha (2014) apresentou um trabalho de pesquisa que tinha a proposta de ministrar um curso em inglês para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, visando analisar como aulas fundamentadas na Abordagem Comunicativa, com utilização mínima da língua materna, seriam percebidas pelos estudantes em uma escola regular de ensino público.

O teórico concluiu que o rompimento do fio da compreensão gerou dispersão e

⁴ Texto original encontra-se em anexo.

desestímulo, mas o curso teve um aproveitamento satisfatório. Ele cita o “período silencioso”, de Krashen, para justificar a resistência dos estudantes a se expressarem em inglês durante as aulas.

às crianças geralmente é permitido passar por um “período silencioso”, durante o qual elas acumulam competências adquiridas através de escuta ativa. Vários estudiosos sugerem que fornecer tal período para indivíduos engajados na aquisição de segunda língua seria benéfico.⁵ (KRASHEN, 1981. p.8, tradução nossa)

Krashen afirma que este período pode levar vários meses e que “uma menor insistência em desenvolver a produção oral pode ser proveitosa tanto para crianças quanto para adultos que estudam segunda língua em ambiente formal.” (KRASHEN, 1981, p.68, tradução nossa⁶)

Ainda segundo ele, duas alternativas para estimular a fala sem forçar o aluno seriam sentenças rotineiras memorizadas por inteiro (como “*What’s your name?*” ou “*How are you?*”) ou padrões memorizados parcialmente (como “*Where is the ___?*” ou “*That’s a ___*”).

Quando se trata de memorização, a abordagem que se destaca é a Audiolingual. As teorias de linguistas estruturalistas (em especial Bloomfield) aliadas a ideias da psicologia behaviorista construíram uma forte base teórica para um método que utilizava-se de *drills* para treinar a fluência do aluno no uso de estruturas gramaticais, porém através da indução, sem explicitar suas regras.

Segundo Morosov e Martinez (2008), um problema detectado nesse método é a dificuldade que o aluno encontra para transferir esses hábitos adquiridos nas aulas para uma situação comunicativa real.

Essa dificuldade se dá pelo fato de as sentenças memorizadas através dos *drills* focarem na estrutura e não na interação, muitas vezes utilizando frases descontextualizadas que não carregam significado comunicativo no momento em que são proferidas em sala de aula.

Embora Vygotsky (cuja teoria sociocultural de aprendizado e conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foram relacionados à Abordagem Comunicativa anteriormente) e Skinner (cuja teoria do Behaviorismo está intimamente ligada ao Método Audiolingual)

⁵ Children are usually allowed to go through a “silent period”, during which they build up acquired competence through active listening. Several scholars have suggested that providing such a silent period for all performers in second language acquisition would be beneficial.

⁶ [...] less insistence on early oral performance may be profitable for children and adults studying second languages in formal settings.

possuam pontos divergentes, Ogasawara (2009, p.33), demonstra que há possibilidade de diálogo entre esses dois teóricos:

Skinner e Vygotsky não são autores que analisaram o processo de aprendizagem de forma distinta, diferentemente do que pregam a maioria dos livros que versam sobre eles. Através de uma leitura mais cuidadosa, pode-se perceber inúmeras semelhanças na forma de pensar dos dois autores. É claro que existem diferenças entre as teorias, mas sem que isso as coloque em lugar de oposição, como se veicula nos livros de educação que versam sobre os conceitos de aprendizado.

Segundo a teórica, muitos dos pontos que parecem divergir entre as teorias na verdade abordam o mesmo conceito com diferentes nomenclaturas, como a afirmação de Skinner (1972, apud OGASAWARA, 2009, p.59) que “ao aluno não se deve pedir que dê um passo maior do que pode dar” e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

Também são exemplos das similaridades entre os dois teóricos a concordância entre eles de que o aluno desempenha um papel ativo no ensino-aprendizagem, e os conceitos de “produção de comportamento” (Skinner) e “formação de conceito” (Vygotsky), visto que ambos indicam a emissão de um produto externo que mostra os resultados da aprendizagem e evidenciam a importância do ambiente para a transmissão e validação desse processo.

Ainda segundo Ogasawara, Skinner e Vygotsky têm visões parecidas a respeito do papel do professor. Para Skinner:

A aplicação do condicionamento operante na educação simples e direta. O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam **contingências especiais que aceleram a aprendizagem**, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, 1972, apud OGASAWARA, 2009, p.37)

Já para Vygotsky: “O professor trabalhando com o aluno, explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar. Os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto” (VYGOTSKY, 1998, apud OGASAWARA, 2009, p. 37).

Dessa forma, pode-se admitir o uso dos *drills* e de exercícios pautados no Método Audiolingual para estimular a oralidade nas séries iniciais de contato com a língua inglesa no espaço de tempo relativo ao “período silencioso”, observando que as repetições devem estar contextualizadas a fim de promoverem a interação e efetivamente desenvolver as competências comunicativas do estudante.

Cabe ao professor promover as “contingências” necessárias para que o aluno, através dos *drills*, possa promover uma comunicação incipiente, ao passo que aprende estruturas gramaticais básicas por indução. As repetições feitas de forma inteligente são, também, uma das ferramentas para a memorização de vocabulário, o que, para Krashen, é o coração da língua.

Pode-se admitir ainda o uso da língua materna quando necessário, especialmente para dar orientações a respeito de atividades e dos detalhes de sua execução, visto que a ausência absoluta desta pode implicar em dificuldade de compreensão e os consequentes desânimo e desinteresse por parte dos alunos, como já discutido anteriormente.

A proposta é que a língua materna e os *drills*, progressivamente, deem lugar ao uso da língua alvo e as conversações nos moldes comunicativos a medida que o estudante se capacitar para tal com aproveitamento otimizado, tendo as teorias audiolinguais como ferramenta para a celeridade do aprendizado.

Em relação à ênfase de uma habilidade linguística em detrimento da outra, deve-se levar em conta os objetivos da própria aula. Embora as teorias audiolinguais apontem que é necessário postergar a escrita e a leitura para focar inicialmente apenas a oralidade, Leffa afirma que na Abordagem Comunicativa as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, porém, dependendo dos objetivos, pode haver concentração em apenas uma.

Leffa diz ainda que os cursos devem ser planejados pensando nas necessidades e interesses dos alunos. Atualmente, existe uma vasta gama de cursos de inglês instrumental, nos quais o foco em determinada habilidade e em contextos específicos é clara, tornando o ensino altamente objetivo, mas viável somente para o público-alvo para o qual foi desenvolvido.

Nesse caso, em uma turma de Ensino Fundamental pode ser interessante o foco nas habilidades orais e auditivas embasado nas teorias audiolinguais, entretanto, em uma turma de Ensino Médio, ainda que, por quaisquer razões, os alunos não tenham vindo com bagagem linguística suficiente do Ensino Fundamental, talvez seja apropriado um enfoque maior nas habilidades de leitura e interpretação de texto, que são extensivamente cobradas nos ENEMs.

Além das questões aqui apresentadas, Leffa levanta ainda outra questão importante: A precisa importância da metodologia empregada no que tange ao sucesso ou ao fracasso do ensino-aprendizagem ainda não foi estabelecido. Inúmeras variáveis afetam o ensino e podem fazer com que o aluno tenha mais ou menos êxito no processo em comparação a outro utilizando-se da mesma abordagem e atividades similares.

Desta forma, o professor deve buscar o conhecimento para embasar o ensino-

aprendizagem com convicção na sua atuação, mas sempre mantendo a mente aberta para sugestões e sinais que possam identificar se o que está sendo realizado é de fato proveitoso para o aluno, ou se é passível de melhoras dentro das possibilidades do profissional no contexto em que este está inserido.

Com base nos pressupostos teóricos discutidos e com o intuito de observar uma possível cooperação entre as abordagens de ensino-aprendizagem Audiolingual e Comunicativa, o capítulo seguinte versa sobre a metodologia utilizada neste trabalho, a fim de indicar e justificar todo o processo de coleta e análise de dados, os materiais utilizados e as teorias que embasam o tipo de pesquisa proposto, acreditando que tal aliança possa ser potencialmente construtiva para a aquisição de LE.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia utilizada na construção e aplicação da pesquisa-ação efetuada, bem como as bases teóricas que alimentam esse tipo de pesquisa e sua respectiva coleta de dados. Primeiro, discutiremos brevemente o tipo de pesquisa, para então comentar sobre o seu contexto, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a maneira com a qual os dados foram analisados.

2.1 Tipo de pesquisa

Neste presente trabalho, escolhemos o método pesquisa-ação para se obter os resultados planejados. Segundo Gil (2002, p.55), a pesquisa-ação possui a participação ativa do pesquisador e das pessoas ou grupos envolvidos nos problemas. Podemos defini-la também com o conceito de Thiollent (1985, p.14 *apud* GIL, 2002, p.55), como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação possui as seguintes etapas: “(a) fase exploratória; (b) formulação do problema; (c) construção de hipóteses; (d) realização do seminário; (e) seleção da amostra; (f) coleta de dados; (g) análise e interpretação de dados; (h) elaboração do plano de ação; (i) divulgação dos resultados” (GIL, 2002, p.143).

Nossa pesquisa é também classificada como descritiva e exploratória. A pesquisa exploratória possui características utilizadas na pesquisa, como “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (SELLTIZ et al., 1967, p.63 *apud* GIL, 2002, p.42). A pesquisa descritiva é caracterizada pela utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e a observação sistemática.

A pesquisa foi realizada em cunho predominantemente qualitativo, o que, segundo Lakatos e Marconi (2011, p.269), é caracterizada por “[...] analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc.”. Entretanto, alguns aspectos da pesquisa quantitativa podem ser observados, como a produção

de gráficos para ilustrar porcentagens e a construção de tabelas com as notas dos alunos nos exercícios.

A pesquisa qualitativa difere da quantitativa por ser mais subjetiva, mais adequada ao planejamento da pesquisa e o objetivo que pretendemos obter através da análise de dados, que será descrita mais detalhadamente em seção posterior deste trabalho.

A pesquisa-ação caracteriza nossa pesquisa porque atuamos de forma ativa na sala de aula (nosso ambiente de pesquisa), tanto com a observação das aulas ministradas pelo professor regente da turma, como com a intervenção, que foram as aulas aplicando a abordagem proposta no presente trabalho.

Nossa intervenção e observação estão contidas na fase exploratória da pesquisa, pois nos forneceram o contato direto com o campo de pesquisa e o reconhecimento visual do local. Como formulação de problema tivemos a dificuldade apresentada pelo aluno em aprender uma língua estrangeira na escola pública, nosso objetivo constituiu em analisar a melhor forma de se amenizar essas dificuldades.

Na coleta de dados, utilizamos como instrumentos a entrevista, questionário individual e notas de campo. Durante a intervenção, passamos questionários com o intuito de receber *feedback* dos alunos sobre o que estão achando, se estão aprendendo, o que mais gostam e onde possuem mais dificuldades.

No fim da intervenção, fizemos a entrevista individual com o uso de um aparelho gravador com 6 alunos, também com o intuito de receber *feedback* da experiência que eles vivenciaram em sala de aula com as abordagens utilizadas. As notas de campo foram importantes para a formulação do relatório final da pesquisa, o qual conterà a análise minuciosa dos dados coletados.

2.2 Contexto de pesquisa

O local escolhido para esta pesquisa foi a Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares, uma das mais tradicionais e bem conceituadas escolas públicas do estado do Amapá.

O período inicialmente proposto foi de um mês de intervenção, visto que menos tempo de pesquisa poderia prejudicar a acurácia e eficácia da coleta e análise de dados e, conseqüentemente, das conclusões das mesmas. Um espaço de tempo ainda maior seria interessante para avaliação da pesquisa, entretanto deve-se levar em conta que a intervenção nos moldes desta pesquisa-ação por um período muito prolongado poderia comprometer o trabalho do professor regente no que tange ao atingimento das metas do seu próprio planejamento e do planejamento da escola para a disciplina de língua inglesa.

A turma selecionada foi a que corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio, visto que o foco foi avaliar como as estratégias de ensino propostas seriam recebidas e quais seriam seus frutos desde as séries iniciais de contato com a língua inglesa.

A língua estrangeira faz parte da grade curricular de um aluno, por obrigatoriedade, desde o início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, porém como no estado não há consenso entre as escolas em relação a qual idioma ofertar, alguns alunos estudam no Ensino Fundamental uma língua, e quando vão para o Ensino Médio se deparam com outra.

Isso se dá pelo fato de que o Amapá possui fronteira com a Guiana Francesa, sendo o francês uma língua considerada de grande influência e utilidade nesta região, ao passo que o Estado brasileiro como um todo encontra-se cercado por países falantes do espanhol, conferindo a esta língua também sua relevância.

Desta forma, não são raros os casos de alunos que estudaram apenas o francês ou o espanhol no Ensino Fundamental e têm seu primeiro contato com o inglês já no Ensino Médio. Os professores, por sua vez, acabam por ter que nivelar a turma por baixo e o ensino se dá a partir do pressuposto de que, embora atualmente a língua inglesa esteja muito presente em diversas mídias e produtos da globalização, o processo de ensino-aprendizagem formal, para alguns alunos, ocorre a partir do início do Ensino Médio.

Os alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio regular têm por volta de quinze anos de idade, porém os alunos do turno da noite, turno no qual a pesquisa se deu, são ligeiramente mais velhos.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados deve ser pensada considerando tanto o tipo de pesquisa quanto os objetivos da mesma. Segundo Kemmis (*apud* FREEBODY), uma das fases da Pesquisa-ação é justamente a coleta de dados de várias fontes utilizando técnicas tanto da pesquisa etnográfica quanto do estudo de caso.

Desta forma, a pesquisa-ação aqui proposta tem como instrumento de coleta de dados a entrevista, o questionário e as notas de campo. Quanto a este último, Fetterman (1998) afirma:

As notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de notas de campo estão

disponíveis para o(a)s etnógrafo(a)s mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações. (Fetterman, 1998, *apud* MOURA FILHO, 2000, p.33)

Embora existam orientações gerais a respeito das notas de campo, Moura Filho afirma que não há consenso quanto ao que de fato deve ser considerado nota de campo, quanto à classificação destas, e quanto às etapas envolvidas em sua elaboração.

Richardson (1994, *apud* MOURA FILHO, 2000), por sua vez, tenta classificá-las em quatro categorias: a) Notas de observação – descrição detalhada do que o pesquisador vê, escuta, sente e experimenta; b) Notas metodológicas – mensagens dirigidas ao próprio pesquisador a respeito de como coletar os dados; c) Notas teóricas – registro de palpites, hipóteses e reflexões gerais sobre o que o pesquisador está vivenciando; d) Notas pessoais – Relatos das impressões do pesquisador sobre a própria pesquisa e dos envolvidos no decorrer da realização da mesma. Para esta pesquisa-ação em sala de aula, foram mais utilizadas as notas de observação e as notas teóricas, por propiciarem maior objetividade no momento da análise posterior.

Quanto às entrevistas, podemos considerar a classificação citada por Rosa e Arnoldi (2006), que dividem as entrevistas qualitativas educacionais em três grupos: a) Estruturada – questões formalmente elaboradas, com sequência padronizada e linguagem sistematizada; b) Semiestruturada – questões formuladas a fim de propiciar ao entrevistado um certo grau de liberdade para discorrer sobre o assunto e refletir sobre o tema apresentado; c) Livre – não há perguntas pré-formuladas, pois o entrevistado é encorajado a falar sobre o assunto com o mínimo de interferência possível por parte do entrevistador.

Levando em conta o contexto desta pesquisa, acreditamos ser mais apropriado o uso da entrevista semiestruturada, visto que para a coleta de dados de forma objetiva é necessário direcionamento do conteúdo da entrevista com participação ativa do entrevistador, mas perguntas rigidamente sistematizadas como é o caso das Entrevistas Estruturadas podem dificultar a análise “(...) muitas vezes, não se fazendo chegar aos resultados gerais esperados, pelo tipo de elaboração e preparação a que se presta” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.29)

Para a entrevista, realizada ao final da pesquisa, optamos por selecionar apenas alguns dos alunos envolvidos, dando preferência àqueles que se destacaram, tanto por bom desempenho no decorrer do trabalho, quanto por não ter produzido tanto ou não ter demonstrado tanto aproveitamento das atividades realizadas, com o objetivo de entender o que foi bem recebido e quais foram as dificuldades enfrentadas de forma geral, respectivamente.

Tendo em vista que a pesquisa-ação é um processo cíclico de planejamento, intervenção e *feedback*, é relevante fazer uma sondagem dos resultados da intervenção ainda no decorrer da pesquisa, por esse motivo os questionários foram aplicados, com objetivos semelhantes aos das entrevistas finais, porém direcionados à toda a turma na metade do processo de pesquisa, caracterizando uma forma menos invasiva de obtenção de dados que a entrevista.

Considerando o trabalho de Punch (1994) quanto às questões éticas na pesquisa qualitativa, optamos por manter sigilo quanto à identidade dos alunos, utilizando letras para identificá-los no decorrer do trabalho, e dando ciência sobre a matéria e os objetivos da pesquisa proposta. A gravação em áudio das entrevistas esteve sujeita ao consentimento dos entrevistados.

Em relação à postura dos pesquisadores e suas atividades em campo, escolhemos fazer uma divisão clara entre o pesquisador que atua como ministrante da aula e o pesquisador observador, isso se dá pelo fato de que, como afirma Macintyre (2002), o professor ou profissional que atua diretamente com o aluno pode ter mais facilidade e sensibilidade para perceber nuances no desenvolvimento do mesmo, mas também tem uma maior inclinação a ser influenciado por ideias preconcebidas tanto em relação aos alunos quanto à sua própria prática pedagógica.

Comparar os pontos de vista do pesquisador ministrante com o observador, ainda que este último não esteja completamente isolado do construto social em questão, é interessante para diminuir a probabilidade de influência de preconceitos no que tange aos resultados obtidos. Vale ressaltar ainda a importância da descrição no momento das tomadas de notas, almejando sempre o mínimo de interferência possível no ambiente a ser observado.

2.4 Análise e interpretação de dados

Alguns dos dados que usamos nesta pesquisa foram coletados através do questionário individual que foi repassado aos alunos durante a intervenção para verificar o *feedback* deles. Com o questionário, foi possível constatar a opinião dos alunos quanto às abordagens que foram aplicadas em sala. A entrevista aplicada após a intervenção também foi individual e padronizada, que, segundo Lakatos e Marconi (2011, p.281), “se caracteriza por seguir um roteiro previamente estabelecido, ou seja, as perguntas feitas durante a entrevista serão predeterminadas”.

Com a entrevista, foi possível analisar o resultado da aplicação e eficácia das duas abordagens aplicadas em sala e/ou, como consequência, algum ponto em que falhou ou não

supriu o suficiente para o total aprendizado. Por isso a necessidade de se entrevistar mais de um aluno, com desempenhos discrepantes. Essa relação foi determinada através das notas de campo que foram obtidas durante o processo de observação. As notas de campo foram analisadas criteriosamente porque se tratam da descrição de toda a observação que fizemos antes, durante e após as intervenções.

A observação a ser realizada em sala de aula foi sistemática, ou seja, o tipo de observação planejada onde se utiliza instrumentos para a coleta de dados ou fenômenos observados e realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Ela também foi do tipo participante, a qual, segundo Lakatos e Marconi (2011, p.279), “implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo”. A observação foi participante por conta das intervenções que fizemos durante a pesquisa.

No próximo capítulo, faremos a exposição e análise dos dados coletados na pesquisa, tendo como base os conceitos metodológicos supracitados e as teorias que sustentam tanto a Abordagem Comunicativa, quanto a Audiolingual.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS

Com base nos estudos apresentados na Fundamentação Teórica, apresentamos neste capítulo a análise dos dados coletados e os resultados obtidos neste estudo. Este capítulo está organizado em duas partes: O estágio e os questionários e entrevistas.

A primeira parte consiste na explicação da maneira como a aula foi aplicada e exposição dos fatos que ocorreram na intervenção durante a pesquisa, bem como a análise de cada ponto relevante observado tanto pela pesquisadora regente quanto pelo pesquisador observador, doravante “professora” e “observador”, respectivamente. Esta parte encontra-se subdividida de forma cronológica para melhor entendimento. Na segunda parte, os dados e resultados coletados da entrevista e questionário proposto na metodologia como recursos durante a pesquisa.

3.1 O Estágio

O estágio teve início no dia 3 de Maio e perdurou até o dia 5 de junho, um encontro a cada terça-feira, totalizando cinco encontros. Como apresentado na metodologia, consistiu em observação, intervenção, avaliação, questionário e entrevista.

A partir do embasamento teórico sobre as características de cada abordagem, planejamos a aula⁷ com o objetivo de contemplar tanto a prática da repetição e memorização audiolingual quanto a comunicação e interação da AC. O primeiro encontro foi utilizado para verificar o contexto específico da turma 123, turma na qual fizemos as intervenções, através da observação e das notas de campo.

3.1.1 Encontro I – Primeiras impressões

A partir do momento de observação, pudemos conhecer o ambiente em que executaríamos a pesquisa, os alunos e a abordagem que o professor regente utilizava em suas aulas, com as quais os alunos estavam habituados. Esse primeiro momento serviu também para dialogarmos com o professor, saber sobre o conteúdo programático para, assim, poder adequá-lo na aula que apresentaríamos.

Quanto ao ambiente em si, era agradável, contava com central de ar e iluminação adequada. As janelas não possibilitavam visualizar o exterior da sala. Carteiras suficientes para todos os alunos. É interessante destacar que, por se tratar de uma turma do turno da

⁷ Os planos de aula das intervenções encontram-se no Apêndice

noite, o contingente de alunos é menor, e as idades fogem um pouco do padrão, sendo ligeiramente mais velhos que os alunos do mesmo ano em outro turno.

Em relação ao professor regente da turma 123, podemos destacar a linguagem adequada ao contexto e aos alunos desta turma, o ritmo desacelerado com o qual ele avançava no conteúdo, passando um bimestre inteiro em um único assunto, e o fato de utilizar a tradução direta, com aulas todas em português e sem auxílio de livro didático ou mídia.

A falta de planejamento foi o ponto mais importante na observação desta aula, pois embora a experiência possa conferir certo grau de confiança no docente para lecionar sem um roteiro, foram visíveis os danos que isso pode causar na prática do ensino. O professor em vários momentos perdeu o foco do tema central, perpassando por assuntos como verbo *to be*, ou inserindo vocabulário sem ligação evidente com o assunto tratado no meio dos exemplos, recheando a aula de informação desconexa e tornando tudo muito confuso para quem está assistindo e não possui tais conhecimentos.

Outra crítica seria em relação à fixação do conteúdo, pois não havia nada que pudesse auxiliar o aluno nesse ponto. A aula resumiu-se em expor conteúdo, o que acabou tornando-a pouco interessante e fazendo o assunto abordado mais suscetível ao esquecimento por parte dos alunos.

É interessante mencionar que, em conversa em particular com o professor, ele relatou não estar se sentindo incentivado a trabalhar por conta de problemas com o parcelamento de salário anunciado pelo governo de forma repentina, inevitavelmente prejudicando sua prática pedagógica.

Tendo em mente os dados coletados nesse primeiro dia, planejamos uma aula que contivesse vocabulário, expressões e estruturas da língua inglesa que pudessem ser praticadas pelos alunos e compreendidas sem muita dificuldade e que, mesmo com a aula predominantemente em inglês, conseguíssemos manter o foco da turma no assunto tratado.

3.1.2 Encontro II – Primeira intervenção

Por conta da turma 113 estar defasada no que tange ao conteúdo de língua inglesa (por motivo de feriados nas sextas) e por estar sem professor naquele dia, a coordenadora solicitou que o professor juntasse as turmas 123 e 113, dobrando o contingente de alunos para 26 neste dia. A aula teve início às 19 horas, logo após a professora explicar brevemente a pesquisa que faríamos.

A primeira intervenção foi sobre numerais, vocábulos sobre comida, frutas, e um diálogo contextualizado com o vocabulário previamente repetido e memorizado para ajudar

no reconhecimento de parte do texto. O diálogo continha expressões idiomáticas simples como *how about* e *what else*.

Como proposto no método audiolingual, apresentamos no diálogo estruturas novas para serem explicadas de forma indutiva e repetitiva para que se chegasse à compreensão do aluno.

As características do método audiolingual podem ser resumidas na lista a seguir (adaptado de Prator & Celce-Murcia, 1979):

- 1 – O material novo é apresentado em forma de diálogo.
 - 2 – Há dependência do mimetismo, da memorização de frases prontas e da superaprendizagem.
 - 3 – As estruturas são sequenciadas por meio da análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez.
 - 4 – Padrões estruturais são ensinados usando *drills* repetitivos.
 - 5 – Há pouca ou nenhuma explicação gramatical. A gramática é ensinada por analogia indutiva ao invés de explicação dedutiva.
 - 6 – O vocabulário é estritamente limitado e aprendido dentro de um contexto.
 - 7 – Há uso acentuado de fitas, laboratórios de línguas e auxílios visuais.
 - 8 – A pronúncia tem grande importância.
 - 9 – Muito pouco da língua materna é permitida por parte dos professores.
 - 10 – Respostas bem-sucedidas são imediatamente reforçadas.
 - 11 – Há um grande esforço para que os alunos produzam enunciados corretos.
 - 12 – Há uma tendência em manipular a língua, independente do conteúdo.
- (BROWN, 2007, p.23, tradução nossa⁸)

Com a utilização de apresentação de slides no data show, foi solicitado aos alunos que repetissem alguns vocábulos relacionados a números, frutas e comida em geral. A forma escrita não foi apresentada inicialmente. No data show foram projetadas várias imagens relacionadas à algum dos elementos enquanto a professora falava a palavra que os alunos deveriam repetir, por exemplo os números de 1 a 20, ou os vocábulos *hamburger* e *pizza*.

Depois disso, foram mostradas imagens de comidas ou frutas (vocábulos apresentados anteriormente) em determinada quantidade, para que os alunos pudessem repetir a pronúncia correta das palavras enquanto praticavam a fixação do vocabulário novo. Exemplo: *two hamburgers, five apples, three pizzas, etc.*

No início, os alunos ofereceram certa resistência para repetir, mas aos poucos foram se soltando. Sempre que era mostrada uma nova imagem, a professora contava com os alunos, sempre focando na repetição (imagem de cinco maçãs: “*one, two, three, four, five. Five Apples!*”).

Após a repetição em coro, foi apresentado um diálogo em forma escrita, utilizando o vocabulário estudado e algumas estruturas e palavras novas, como *how many, to get, what else* e *how about*. O significado de cada um foi explicado com exemplos e evitando ao

⁸ Texto original encontra-se em anexo

máximo a tradução direta. A indução foi utilizada para fazer o aluno entender o que determinada estrutura significa sem o uso do português ou com o mínimo de uso possível, fazendo gestos e dando exemplos, deixando clara a competência estratégica na hora de explicar, visto que os alunos não tinham conhecimento linguístico necessário para entender uma explicação complexa toda em inglês.

Em relação à expressão *how about*, por exemplo, a professora propõe a seguinte situação: certo aluno não gosta de pizza, então outro aluno fala “*how about a pizza?*”, e a resposta seria “*I prefer a hamburger*”. Ela reforçou com outros exemplos, até que a ideia central da expressão (a de sugerir algo) fosse entendida pelos estudantes.

A explicação do diálogo se deu através de perguntas, primeiro para produzir interação e comunicação, pressupostos da abordagem comunicativa e, segundo, para manter a atenção dos alunos que ficavam ansiosos para saber qual deles seria chamado para responder às perguntas.

Na frase *How many apples?*, por exemplo, eles já sabiam o significado de *apple*, *banana* e *fruit* pela prévia repetição da palavra juntamente com a visualização desta no slide, o que possibilitou fazer perguntas como “*Is this a banana or an apple?*”, às quais eles deveriam responder “*apple*” ou “*It’s an apple*”, e responderam sem dificuldade, por já saberem do que se tratava, sem nem mesmo haver necessidade de explicar gramaticalmente o pronome demonstrativo *this* ou o verbo *is* ou que o *is* estava na frente por se tratar de uma pergunta. Os alunos que responderam, intuitivamente sabiam o que estava sendo perguntado.

O mesmo aconteceu com *how many*, que facilmente foi utilizado não apenas com as maçãs que estavam no slide, mas também com mochilas, cadernos, lápis e demais objetos que pertenciam aos alunos. Em um dos exemplos a professora perguntou: “*how many backpacks?*” e pela prévia repetição do numeral *two*, um dos alunos soube responder à pergunta, novamente sem tradução.

Entretanto, a utilização da língua nativa foi indispensável na explicação das expressões *how about* e *what else*. Tentamos, a princípio, induzi-los a entender sem falar o português. Alguns entenderam, mas a maioria ficou em dúvida, foi preciso então se certificar que o conteúdo havia sido compreendido e foram dados exemplos em português para melhor entendimento, mas sem usar tradução.

Na expressão *what else*, por exemplo, a professora perguntou a um dos alunos o que normalmente o garçom diz quando o cliente acaba de fazer o pedido e ele disse: “pergunta se quer mais alguma coisa”, ela então os informou que “*what else*” possuía sentido similar no contexto do diálogo, sem lhes mostrar diretamente a frase traduzida.

A repetição pareceu satisfatória para a memorização dos alunos que a frase *How about a pizza?*, presente no diálogo, pois ficou sendo repetida por alguns alunos mesmo após a aula como uma brincadeira entre eles e, depois de uma semana, quando retornamos para o terceiro dia de estágio, um dos alunos nos questionou de forma anedótica: “vai ter *how about a pizza* hoje?”, o que sugere que a repetição e o uso contínuo de frases, de fato, provoca a memorização e, assim, a internalização de palavras e frases.

A escolha de deixar a forma escrita presente apenas nos últimos slides, com o diálogo, foi feita em consonância com pressupostos da audiolingual, para que primeiro se ouvisse, falasse, e, só então, houvesse contato com a forma escrita, por conta da diferença que algumas palavras possuem entre pronúncia e forma escrita, possivelmente causando confusão entre sílabas e letras pronunciadas na língua materna do aluno. É o caso do pronome interrogativo *how many*, por exemplo, onde a letra O em *how* tem pronúncia similar à letra A no português.

3.1.3 Encontro III – Avaliação parcial

Por conta do professor regente da turma ter faltado e sido substituído por outro de matéria diferente, não foi possível realizar uma aula completa. O tempo que nos foi dado foi de 20 minutos, no momento da mudança de professores, entre um horário e outro.

A programação para essa aula era revisar brevemente o conteúdo da aula anterior, passar um exercício e em seguida um questionário para verificar as primeiras impressões e opiniões dos alunos a respeito das intervenções, porém, por conta do tempo, resolvemos pular a revisão e deixar o questionário pra aula posterior.

Os alunos frequentemente chamavam a professora em particular para tirar alguma dúvida em relação ao exercício. Os alunos que haviam perdido a aula anterior estavam sentindo muita dificuldade, como era de se esperar, mas todos entregaram no prazo de 20 minutos. Para não prejudicar a análise dos dados da pesquisa, solicitamos aos alunos que identificassem na folha do exercício aqueles que haviam faltado na aula anterior.

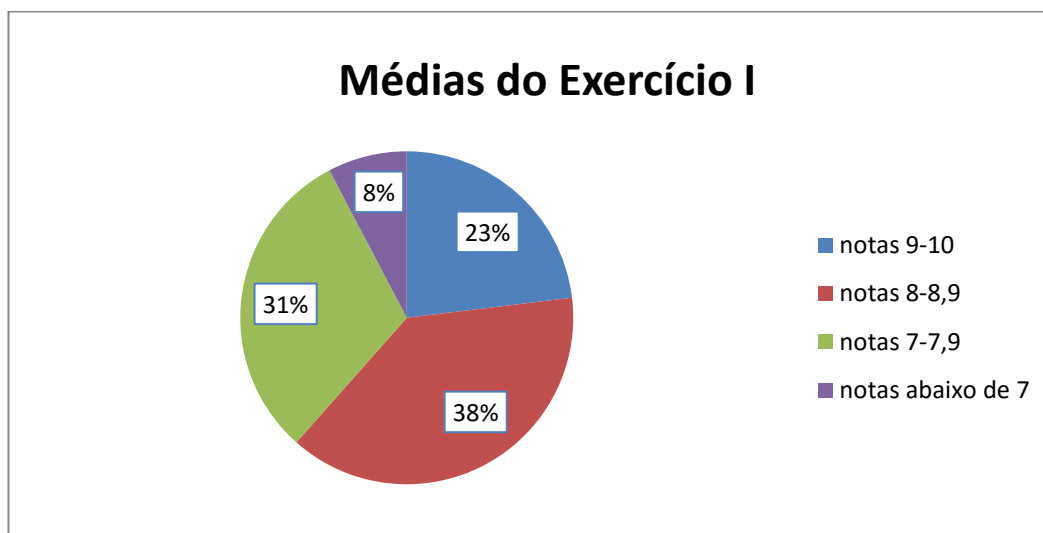
Os exercícios foram de cunho avaliativo e objeto de coleta para comprovação ou não da eficiência das aulas ministradas, mas o objetivo maior foi o de fixar o conteúdo repassado. Portanto, as perguntas foram elaboradas com o nível de dificuldade considerado acessível à maioria dos alunos e sendo apresentado de forma simples para uma fácil compreensão.

Tais exercícios foram aplicados sempre uma semana após cada assunto ter sido repassado e consistiam em apostilas, com uma parte dedicada à forma escrita de todo o conteúdo trabalhado anteriormente para consulta durante o exercício. As perguntas eram

autoexplicativas, com exemplos e muitas imagens, mas isso não impediu de auxiliarmos os alunos antes e durante a execução do exercício. Todos os auxílios foram dados em português, nas dúvidas sobre o significado de algumas palavras, tentamos ao máximo induzir o aluno a entender o significado da palavra ao invés de sua tradução direta.

O exercício I (Apêndice C) aplicado no encontro III possuía 4 (quatro) questões e tinha o valor de dez pontos, sendo as duas primeiras valendo dois pontos cada e as duas últimas valendo 3, por serem mais complexas, visto que demandavam compreensão do conteúdo como um todo para serem resolvidas. O gráfico a seguir ilustra as médias do Exercício I:

Gráfico 1: Média do Exercício I



Dos 13 (treze) exercícios executados no terceiro dia de estágio, obtivemos 61% de notas oito ou acima de 8, o que equivale a 80% de acertos no exercício, ou seja, mais da metade dos exercícios aplicados obtiveram bons resultados. A tabela abaixo informa as médias de cada aluno em ordem decrescente. Os alunos estão identificados por letras, tal identificação será padronizada para o restante do trabalho para fins de comparação ou citação de determinado aluno.

Tabela 2: Notas no Exercício I

Aluno	Média do Exercício
Aluno A	10
Aluno B	9.5
Aluno C	9.05

Aluno D	8.5
Aluno E	8.2
Aluno F	8
Aluno G	8
Aluno H	8
Aluno I	7.8
Aluno J	7.75
Aluno K	7.65
Aluno L	7.65
Aluno M	3.9

Pela análise da média dos alunos deste primeiro exercício pudemos perceber que houve um *feedback* positivo dos alunos quanto ao conteúdo. Com exceção do aluno M, que além de se demonstrar profundo desinteresse e relutância em interagir durante as aulas, possuía grande dificuldade com a disciplina de língua inglesa. Não havia uma preocupação da parte do aluno em aprender, mesmo com vários auxílios durante a execução do exercício foi inevitável uma nota abaixo da média.

As ajudas dadas durante o exercício foram de grande valia especialmente para o aluno D que, apesar de ausente na aula anterior, conseguiu obter um resultado satisfatório por ter tido fácil compreensão dos comandos e auxílios. O aluno pareceu ter facilidade com a disciplina, o que nos faz perceber que no processo de ensino-aprendizado de uma língua, as abordagens, métodos e recursos utilizados podem ajudar de forma considerável, mas grande parte do processo depende do esforço e foco do aluno, bem como sua afinidade com o que está sendo ensinado.

3.1.4 Encontro IV – Segunda intervenção

Antes de iniciarmos a aula, entregamos os questionários para que fossem preenchidos, visto que não pudemos fazê-lo na aula anterior. Após vinte minutos de preenchimento, a intervenção teve início.

No segundo momento de intervenção, o assunto foi verbo *to be*, trouxemos áudios de falantes nativos e os alunos repetiam frases parecidas, com exceção do pronome e o verbo em questão que variavam nas frases justamente para que eles percebessem o contexto de uso de determinado verbo e pronome pessoal.

Por mais que o conteúdo fosse mais gramatical, seguimos o roteiro proposto e não explicamos a gramática da forma tradicional, no quadro. Dessa forma, pretendíamos fazer com que o aluno lembrasse em quais contextos e frases ele utilizaria aquela determinada estrutura para que ele pensasse no uso em si, e não na explicação direta da gramática.

As frases trazidas seguiam o mesmo padrão: alguém se apresentando, dizendo idade e profissão, por exemplo: “*I’m Marcia, I’m a student and I am 17 (seventeen) years old*” “*She is Marcia, she’s a student and she is 17 (seventeen) years old*”. Todas as frases foram previamente ouvidas pelos alunos, explicadas e só então repetidas.

Do ponto de vista da professora, a ausência da forma escrita e nenhum recurso visual nessa aula fez com que a atenção e compreensão dos alunos fossem inferiores à da intervenção anterior, além de a quantidade menor de alunos ter provocado uma dispersão maior na sala. A repetição, apesar de ter sido eficaz para a internalização do novo conteúdo por alguns alunos, pareceu cansativa e não tão atrativa quanto na última aula, talvez pela grande quantidade de vezes repetidas ou porque a falta de recursos visuais tornaram a aula não tão interessante para eles.

Já para o observador, o problema foram as estruturas auxiliares como *years old*, que acabaram ficando vagas por conta da restrição autoimposta de não mostrar a frase escrita antes que a aprendizagem nos moldes da Teoria Audiolingual fosse efetivada.

A correção para o problema seria ter utilizado a forma escrita imediatamente após a forma oral em cada frase, ou seja, primeiro utilizando o *I am*, mostrando a frase escrita, e somente depois passar para o *You are*, e não expondo a frases no quadro apenas no fim da aula. Dessa maneira, o conteúdo seria assimilado em blocos menores, o que facilitaria o entendimento.

Algumas das perguntas utilizadas para a interação e comunicação surgiram do próprio áudio, que continha forma negativa, interrogativa e afirmativa, induzindo-os o tempo todo a responder respostas curtas como *Yes, she is, Yes, I am, No, she is not, No, he is not*. Foi perceptível a compreensão imediata dos alunos quanto aos pronomes pela visualização de gestos feitos pela professora, como o pronome *I* com a mão sempre no peito indicando “eu”.

Ao mudar de pronome, os exemplos mudavam também, a professora apontava para uma aluna quando o pronome e verbo em questão eram *she is*, sem traduzir o “ela é” ou “ela está” e utilizava o exemplo “*She is Maria and she is a student*” e eles precisavam fazer o mesmo com outra aluna e depois com o masculino para entendimento do pronome pessoal *he*.

A professora seguia o exemplo dos áudios para facilitar a compreensão e mostrá-los outros contextos com as mesmas estruturas dos áudios: “*I’m Jéssica, I am a teacher*” e fazia

com que eles repetissem o modelo usando suas próprias características: “*I’m Maria* (nome fictício da aluna) *and I am a student*”. Tentamos utilizar a frase inteira do áudio “*I’m Jessica, I’m a teacher and I’m 23 (twenty-three) years old*”, mas a questão da idade pareceu muito complexa para que eles repetissem e até mesmo entendessem, além do fato de que revelar a idade por si só já se mostrou algo um pouco inconveniente para alguns, o que nos fez ignorar essa última parte da apresentação.

Após a explicação das frases afirmativas, o áudio continha perguntas do gênero “*Marcia*, (personagem que trouxemos nos áudios e já previamente especificada como estudante) *are you a student?* ”; “*Yes, I am*”; “*Is Marcia a student?*”; “*Yes, she is*”, “*Jose*, (personagem que trouxemos nos áudios e já previamente especificado como professor) *are you a student?*; “*No, I’m not*”, “*Is Jose a teacher?*”; “*No, he isn’t*”. O conteúdo desta aula pareceu mais complexo para a turma que o anterior e eles pareceram menos receptivos, não descartando o fato de que foi proveitoso e puderam aprender o conteúdo, como indica a maioria dos exercícios passados no último dia de estágio.

3.1.5 Encontro V – Avaliação final

Após analisar a falha na aula anterior, foi programada uma breve revisão do conteúdo dado, com auxílio dos diálogos tanto em áudio quanto escritos nas apostilas entregues pela professora. O objetivo desta revisão era tanto lembrar os alunos do conteúdo para fazer a atividade seguinte, quanto colocá-los em contato com as frases para que eles pudessem entender melhor ao ler as estruturas estudadas.

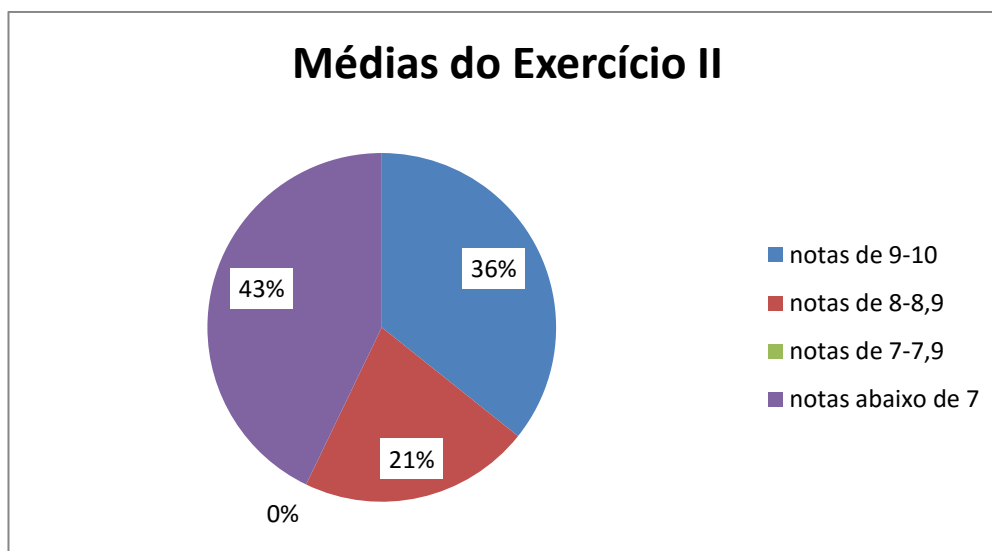
Os elementos avaliativos do segundo exercício de fixação (ANEXO) eram mais homogêneos que o primeiro. Em suma, apenas o uso correto dos pronomes pessoais e o verbo *to be* estavam sendo avaliados, com perguntas pessoais e compreensão textual. A resolução contava apenas com respostas curtas como: *yes, I am; no, she is not; yes, he is*.

O texto utilizado na compreensão era um pouco maior que o do primeiro exercício e continha vocábulos novos como *school* e *home*, para mostrar ao aluno que o verbo *to be* não está apenas no sentido de “ser”, mas também de “estar”. Os vocábulos novos estavam todos ilustrados em forma de imagem e sem tradução, e, assim como o primeiro, todas as perguntas estavam autoexplicativas com exemplos e imagens, o que não dispensou explicação e auxílio por parte da professora.

O exercício II (Apêndice D) possuía 3 (três) questões, sendo uma com três perguntas e as outras duas com quatro. O valor das perguntas alternavam de 0.5, 0.75 e 1.0, totalizando 10 pontos, tal qual o primeiro exercício. Novamente, pedimos aos alunos que especificassem

na prova se estavam ausentes na aula anterior, quando o assunto havia sido repassado. Abaixo, um gráfico que demonstra a média de notas dos alunos nessa atividade:

Gráfico 2: Média do Exercício II



Dos 14 exercícios aplicados, 79% obteve nota acima da média de 5 pontos, com mais de 50% de acertos nas questões, 57,2% (maioria) obteve nota maior ou igual a 8 pontos, ou seja, 80% de acertos nas questões e 36% de notas acima ou igual a 9, como ilustrado acima, seguindo o modelo de identificação de alunos e o formato decrescente de nota como a tabela anterior:

Tabela 3: Notas no Exercício II

Aluno	Média do Exercício
Aluno N	10
Aluno C	10
Aluno O	9
Aluno I	9
Aluno B	9
Aluno G	8.9
Aluno P	8.5
Aluno Q	8
Aluno R	6.6
Aluno J	5.5
Aluno E	5.35

Aluno L	1.5
Aluno A	1.5
Aluno M	0.5

A partir da análise de média dos alunos neste segundo exercício, pudemos perceber que houve uma maior quantidade de notas acima de 8 pontos em relação ao exercício anterior, mas as notas abaixo da média (5 pontos), foram consideravelmente mais baixas e abundantes.

O aluno M manteve a mesma situação nesse segundo exercício e o aluno A regrediu de forma considerável. O aluno A estava ausente na aula anterior e havia perdido o conteúdo ministrado, o que justifica grande parte dos erros cometidos, apesar dos auxílios dados. Isto indica que a aula dada seria essencial para que o aluno compreendesse o conteúdo.

A diferença da ausência do aluno A, que obteve nota abaixo da média e do aluno D, que apesar da ausência obteve nota acima de 8 no Exercício I, aconteceu muito provavelmente pela variação na complexidade dos conteúdos, sendo o primeiro menos complexo, focando inserção de vocabulário, enquanto o segundo focava a inserção de estruturas gramaticais.

Apesar dos imprevistos e contratemplos encontrados durante a pesquisa, percebemos vários pontos positivos e uma aceitação contundente dos alunos em relação à abordagem utilizada nas aulas, sugerida neste trabalho. O incentivo que a professora dava aos alunos para que respondessem às perguntas e entendessem o que estava sendo dito no ato da repetição e resposta foi eficaz na aprendizagem.

As tabelas, gráficos e porcentagens presentes nesta pesquisa servem como apoio à nossa confirmação dos resultados positivos obtidos nos exercícios, que indicam 80% de eficácia das aulas dadas com as abordagens em questão, considerando as médias dos alunos.

3.2 Questionário e Entrevistas

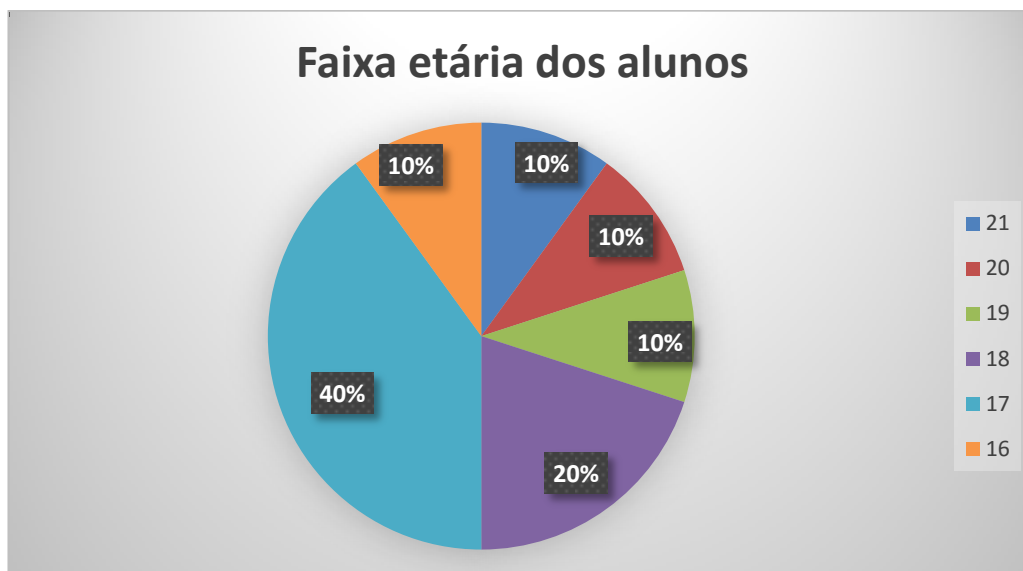
Nesta segunda parte da análise, avaliaremos os dados obtidos através do questionário aplicado no quarto dia de estágio e a entrevista, aplicada no último dia, e que utilizaremos como forma de enriquecer e tornar mais sólida a resposta que procuramos dar ao questionamento desta pesquisa. O questionário e a entrevista, mencionados na metodologia foram de suma importância no que concerne aos dados coletados sobre nosso público alvo.

3.2.1 O questionário

O questionário (Apêndice E) nos trouxe informações objetivas e preliminares acerca das informações dos alunos, dificuldades e o contato que o aluno possui com a língua inglesa.

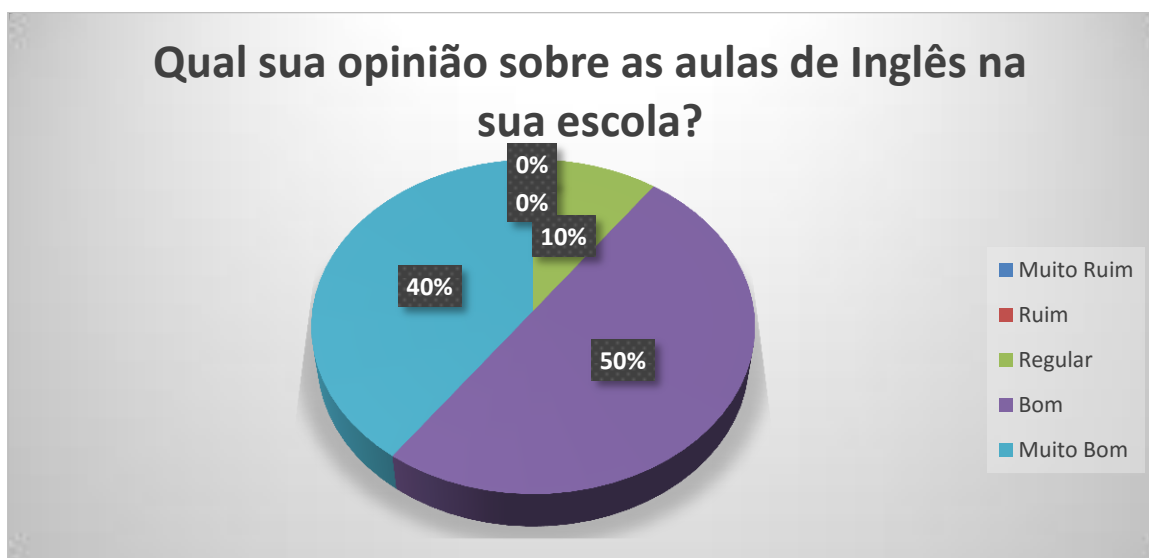
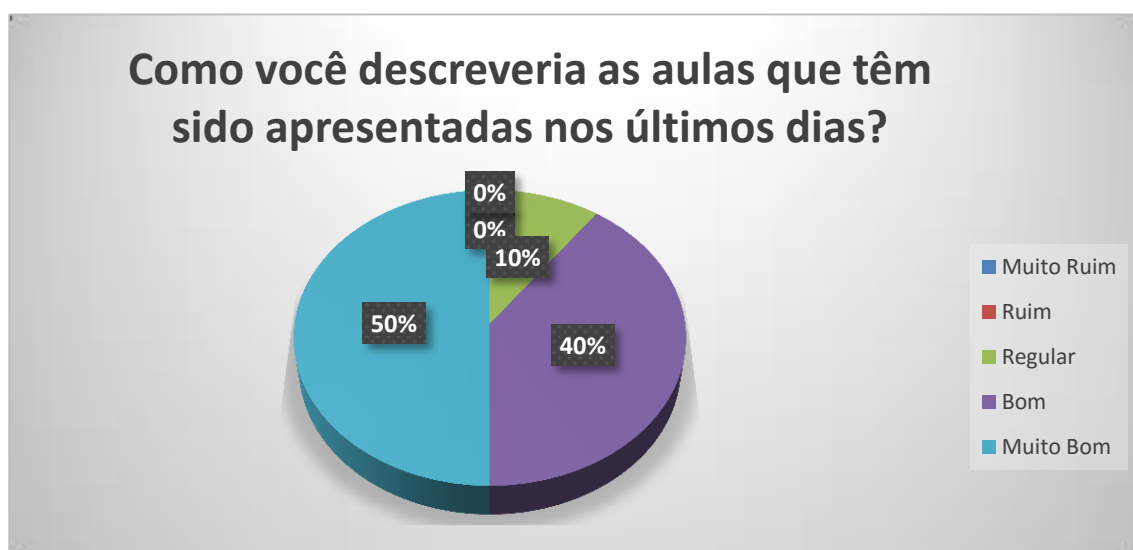
No momento da aplicação do questionário, dez alunos estavam presentes. No início do questionário havia um local para o nome do aluno e idade. Como proposto na metodologia, nenhuma identificação será revelada ao longo da análise, mas a idade dos participantes é fundamental para o conhecimento da faixa-etária do público participante da pesquisa. As idades apresentadas nos questionários variam entre 16 e 21, sendo nenhuma a idade regular para o primeiro ano do ensino médio, que seria 15 anos. No gráfico abaixo ilustramos a porcentagem de idade por aluno.

GRÁFICO 3: Faixa etária dos alunos



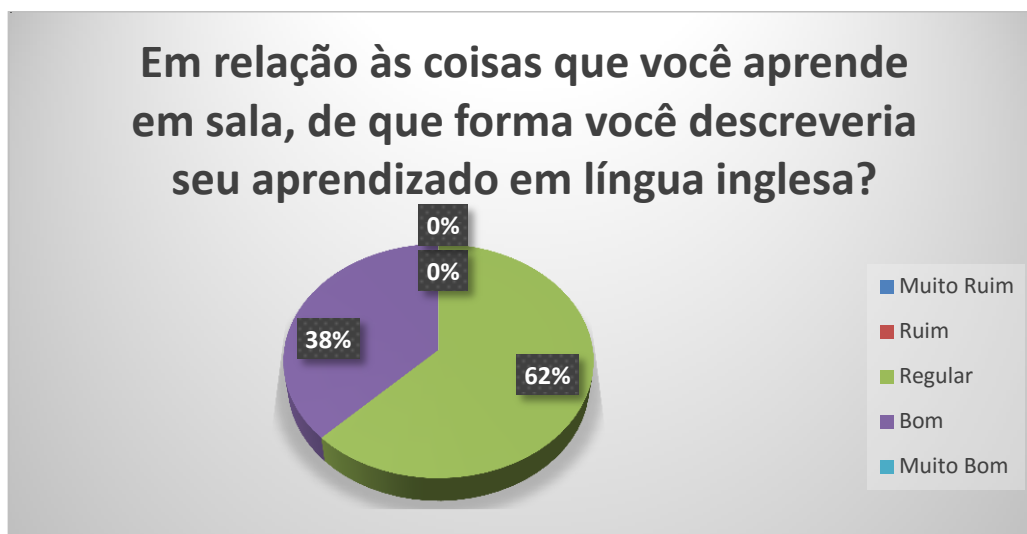
Como já mencionado neste trabalho, os alunos, por serem do período noturno, possuem idades mais elevadas que alunos do mesmo nível de ensino, uma vez que em geral, optam por estudar a noite por possuir alguma ocupação durante o dia. Embora a diferença não seja tão discrepante a ponto de ser considerada uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse fato pode ser relevante no que tange à facilidade dos alunos quanto à apreensão do conteúdo.

As perguntas presentes nos questionários objetivaram coletar do aluno informações e opiniões sobre as aulas que eles usualmente assistiam e as aulas apresentadas por nós, bem como as dificuldades e sugestões que os alunos possuem no que concerne à disciplina e às aulas de língua inglesa. Essas questões serão analisadas e ilustradas em porcentagem de acordo com as respostas dos alunos para melhor explicar os resultados obtidos.

GRÁFICO 4: Opiniões dos alunos sobre as aulas de Inglês**GRÁFICO 5:** *Feedback* dos alunos acerca das aulas ministradas por nós

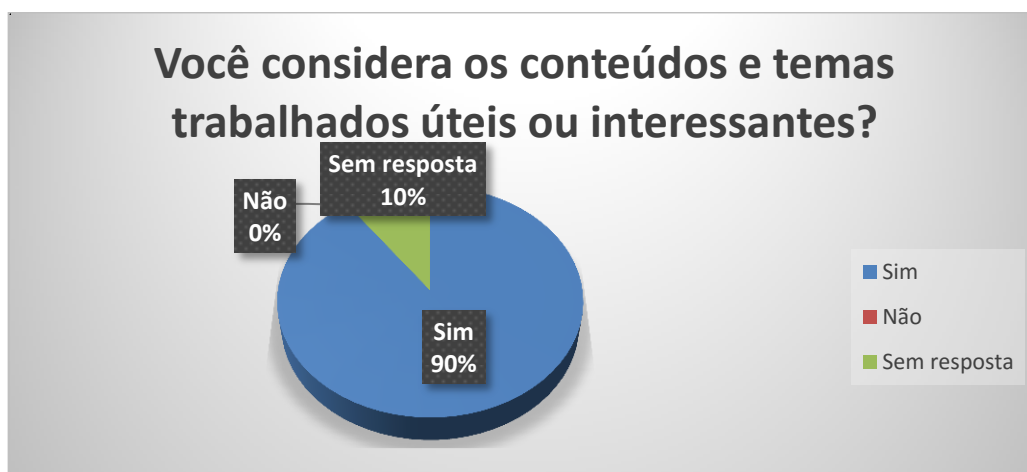
A partir dos gráficos 4 e 5, acima, podemos observar que os alunos tiveram boa aceitação da metodologia proposta, com aumento em dez pontos percentuais (um aluno) no número de respostas de alunos que consideram as aulas “muito boas”.

GRÁFICO 6: Análise dos alunos em relação ao próprio aprendizado em língua inglesa



Ao serem perguntados quanto à sua própria competência em aprender o inglês, as respostas foram bem menos positivas. Consideramos que essa visão de não estar aprendendo tanto quando poderia pode vir tanto de questões pessoais do aluno quanto da percepção que ele tem da eficácia das aulas.

GRÁFICO 7: Análise dos alunos acerca da utilidade dos conteúdos trazidos

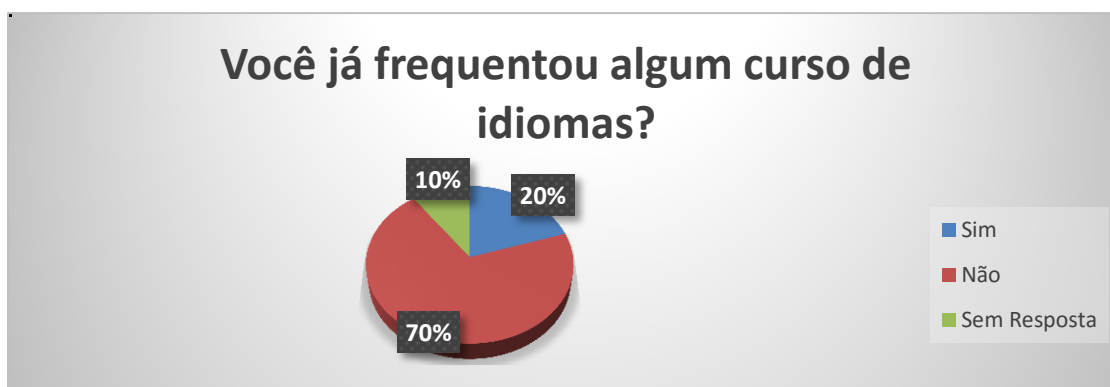


Se desconsiderarmos o questionário que estava com esta resposta em branco, temos uma unanimidade em relação à utilidade dos conteúdos trazidos por nós nas últimas aulas. No caso dessa resposta, isso considera apenas o conteúdo da primeira intervenção, visto que os questionários foram preenchidos antes da segunda intervenção.

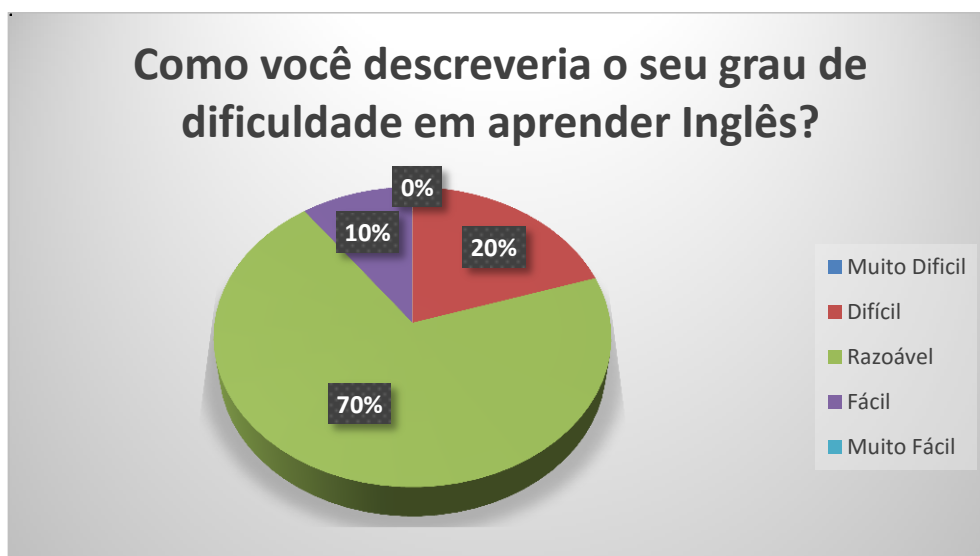
Acreditamos ter atingido um dos objetivos da aula que seria o de trazer um tema que fosse considerado importante ou interessante por parte dos alunos, a fim de mantê-los atentos e acompanhando a aula.

GRÁFICO 8: Opinião dos alunos acerca do espaço físico da escola

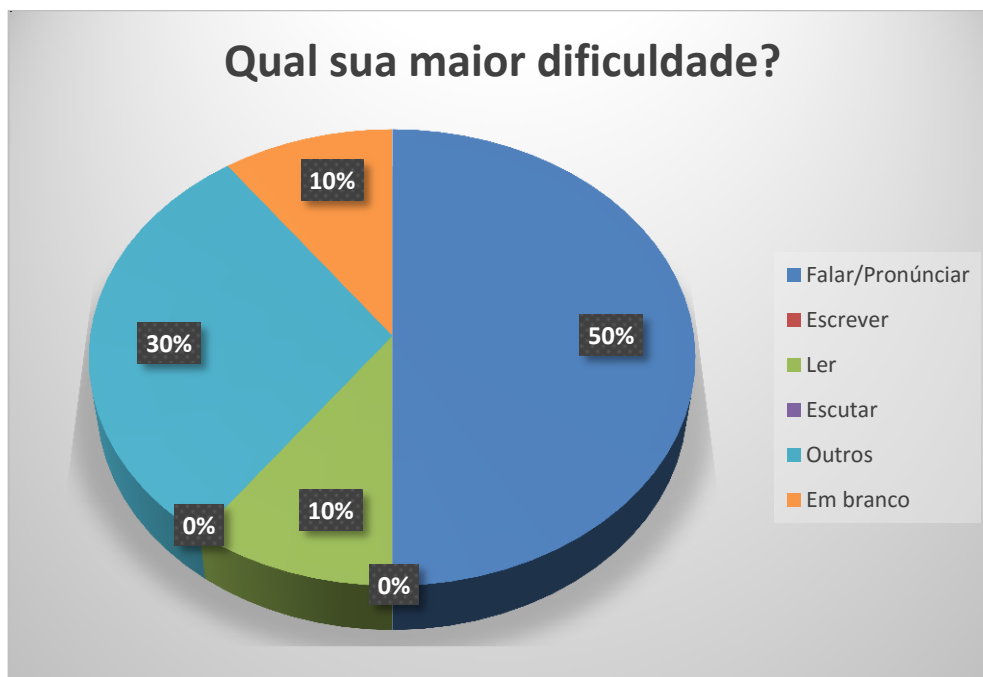
Propusemos esta pergunta para saber dos alunos qual a visão que eles tinham do ambiente no qual estavam inseridos para as aulas e se isso chegaria a atrapalhar no momento de ensino-aprendizagem. É possível notar algo entre o indiferente e o positivo, o que, para nós, já é algo bom. Como descrevemos nas notas de campo do período de observação, de fato o ambiente não nos pareceu ruim, porém, evidentemente, passível de melhorias.

GRÁFICO 9: Análise sobre algum conhecimento prévio de língua inglesa

Acreditamos que essa questão foi importante para termos uma noção de quais alunos já haviam tido um contato um pouco mais aprofundado com a língua inglesa, até mesmo para fazer uma melhor interpretação dos dados coletados nos exercícios. Com apenas duas respostas positivas, consideramos que os alunos que já tiveram aulas de inglês em curso de idiomas não desequilibrariam tanto os resultados, mas é um dado que devemos ter em mente.

GRÁFICO 10: Análise sobre a importância do Inglês na vida dos alunos**GRÁFICO 11:** Avaliação sobre o grau de dificuldades apresentado pelos alunos

Ao analisarmos os gráficos 10 e 11, podemos perceber uma relação direta entre o número de alunos que encontram dificuldades em aprender inglês com aqueles que consideram que a língua inglesa é algo importante em suas vidas. Isso supõe que a motivação pessoal não pode ser desconsiderada no que tange à eficiência no aprendizado de um aluno. Vale a pena frisar, no entanto, que mesmo os alunos que encontram muitas dificuldades devem ser contemplados pelo planejamento do profissional responsável pelo seu desenvolvimento.

GRÁFICO 12: Análise sobre a dificuldade dos alunos acerca das quatro habilidades.

Perguntamos ainda em qual das habilidades os alunos sentem maior dificuldade. Metade deles respondeu que falar, pronunciar as palavras em inglês é o mais difícil. Precisamos levar em consideração dois fatos ao analisar esse dado: primeiro, os alunos não eram incentivados a falar nas aulas, exceto quando chegavam atrasados e precisavam pedir licença em inglês para entrar na sala. Todas as atividades tinham o foco na escrita e na leitura; e segundo, os alunos não se sentiam a vontade para repetir em voz alta por receio de serem alvo de risadas dos colegas, o que não pôde ser observado quando a repetição acontecia em coro.

Tendo em mente os dois fatos supracitados, é compreensível que o impacto tenha sido grande ao se deparar com uma aula que necessitava da comunicação e da fala para ser realizada. Notamos, porém, que mesmo com esta sensação de que possuíam grande dificuldade na oralidade, os alunos, em coro, e mesmo individualmente nas ocasiões em que foi possível observar, se saíram bem e conseguiram repetir com certo grau de correção e clareza os áudios e frases proferidas pela professora.

3.2.2 As entrevistas

A entrevista (Apêndice F) teve a função de proporcionar um contato mais direto com os alunos e coletar respostas mais subjetivas sobre as aulas dadas nos últimos dias. Para Alves-Mazzotti (1999, p.168 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2011, p.280), a entrevista, por

ser de natureza interativa, “permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

As perguntas foram previamente pensadas para que fossem feitas da mesma forma para cada aluno, mas dependendo da resposta, foi necessário flexionar um pouco a pergunta para melhor entendimento do que estava a ser questionado, bem como para exploração de detalhes relativos à ela.

Como proposto na metodologia, tentamos fazer a entrevista com os alunos que mais se destacaram durante a intervenção, tanto de forma positiva quanto negativa, para obter os pontos negativos e positivos encontrados pelos alunos durante a aula e verificar, de acordo com a opinião deles, se as abordagens utilizadas suprimam ou não suas necessidades de aprendizado. Contudo, encontramos certa resistência por parte de alguns alunos, especialmente os que não haviam se saído muito bem, para que participassem da entrevista.

Abaixo segue uma tabela com o número específico de alunos participantes na pesquisa, o horário, local e duração da entrevista:

Tabela 4: Data e hora das entrevistas

Nome do aluno	Data/Hora	Local	Duração da Entrevista
Aluno B	31/05/16 às 18h40	Escola AVT	00:04:07
Aluno A	31/05/16 às 19h55	Escola AVT	00:07:22
Aluno H	07/06/16 às 18h44	Escola AVT	00:05:00
Aluno N	07/06/16 às 19h23	Escola AVT	00:03:28
Aluno G	07/06/16 às 19h40	Escola AVT	00:04:44
Aluno Q	07/06/16 às 19h50	Escola AVT	00:04:17

Iniciamos as entrevistas no dia 31 de Maio, mas só foi possível fazer com dois alunos porque o professor regente da turma 123 precisou ceder parte de sua aula para outra professora, e nós ficamos impossibilitados de continuar as entrevistas nesse dia. Retornamos no dia 07 de Junho para coletar mais entrevistas. A linguagem utilizada foi informal e os trechos retirados estão marcados com a letra “E” quando se tratar da pergunta do Entrevistador e da letra correspondente ao aluno quando se tratar da resposta do mesmo. As letras atribuídas a cada aluno segue o que foi padronizado nas tabelas 1, 2 e 3.

O aluno B foi um dos que mais se destacou de forma positiva nos exercícios e foi o primeiro aluno a ser entrevistado. Em um momento da entrevista, o aluno dá um *feedback* positivo das aulas ministradas.

E – Com relação às aulas de inglês, qual sua opinião sobre os outros professores? Teve algum que no passado teve uma aula assim, que você achou que, nossa, aquilo ali não deu pra tirar nada, que foi super chato, ou que teve um aula bacana que você conseguiu aprender, que você conseguiu entender? Com relação às experiências de inglês que você teve na vida?

Aluno B – Na oitava série quando eu estudei era assim, o professor só passava uma atividade lá, e mandava só a gente tirar do dicionário, aí não falava quase como você explica né, o áudio lá na frente, a aula melhorou bastante eu acho.

É possível perceber no discurso do aluno que a interação tida em sala de aula com a explicação e áudios melhorou sua compreensão em relação à uma aula meramente baseada em exercício, sem interação, repetição ou comunicação que ele já havia tido experiência em um de seus contatos com o aprendizado do idioma.

O aluno A foi o aluno que tirou nota máxima no primeiro exercício e regrediu de forma considerável no segundo por conta da ausência na aula no dia da explicação. Ele nos trouxe, assim como o participante anterior, opiniões positivas sobre as aulas, mas também um pouco contraditórias.

E - Quais foram os pontos positivos e negativos que você encontrou durante a aula, assim... qual foi aquele momento que você percebeu que você teve muita facilidade em adquirir o conteúdo, em aprender o conteúdo, e qual foi aquela parte que você teve mais dificuldade?

Aluno A – Foi por conta que, é... a gente não praticar muito a língua inglesa, a gente acaba se esquecendo, mas assim, esse é um dos pontos negativos que eu acho. E os pontos positivos foi com a ajuda de vocês, por conta que foi um pouquinho mais prático, a gente não teve muito dificuldade em aprender palavras que a gente tinha esquecido antes quando a gente não *tava* praticando a língua inglesa [...].

Ao analisar este trecho, percebemos que o aluno se refere ao “não praticar” pelo pouco contato com o Inglês que eles têm em sala apesar de possuírem a matéria na grade curricular. Isso se dá pelo uso do português nas aulas usuais, que é maior que o uso do inglês. A utilização do inglês para aprender a língua-alvo proporciona ao aluno um aprendizado maior além do hábito criado de pensar em inglês e não em português.

Ao tentarmos ensinar o inglês com a própria língua estrangeira, foi inevitável não trazer palavras novas no momento da explicação. Como o *how many*, por exemplo, em que precisamos pegar coisas dos alunos como caneta, mochila, caderno, para fazê-los entender o pronome interrogativo fazendo perguntas como *how many pencils?*, *how many notebooks?* ou

how many backpacks?, o que tornou muito mais interativo e memorável que dizer-lhes apenas que *how many* é um pronome interrogativo que significa “quanto” em português, além, é claro, das novas palavras que os alunos puderam ter acesso durante a explicação.

Ao ser perguntado sobre a qualidade das últimas aulas, o aluno elogia e se demonstra satisfeito.

Aluno A – Foram muito boas, por conta que vocês ajudaram muito a gente. Na hora da dificuldade, quando, às vezes, a gente não sabia alguma coisa, vocês vinham com muita atenção explicar pra gente, muito bem, então gostei muito. Aprendi um pouquinho mais do que eu já sabia.

Mas ao ser questionado sobre as dificuldades apresentadas, o aluno nos apresentou duas dificuldades relacionadas aos recursos existentes nos pressupostos teóricos das abordagens utilizadas:

E - Me dê assim um exemplo de aula que você acha muito mais fácil de você aprender e um exemplo de aula que você não achou muito eficaz, que você acha que você não consegue aprender.

Aluno A – É quando... Não muito eficaz é quando eles passam aqueles CDs pra gente dentro do livro, não é uma boa forma de aprender o inglês porque não tem a tradução, não tem a pessoa dando passo a passo, falam algumas coisas, mas a gente acaba adquirindo, entendendo muitas coisas, e assim, uma aula com o professor [professor regente da turma 123] é muito boa, por conta que ele ensina como falar e as vezes escreve de uma forma diferente pra gente entender melhor, a aula dele é muito boa em relação a isso.

O aluno não se refere exatamente às aulas dadas nos últimos dias quando menciona “aqueles CDs pra gente dentro do livro”, mas é evidente que ao se referir ao *listening*, ele demonstra dificuldade na escuta. Possivelmente, uma dificuldade também decorrente da falta de prática, apesar de o aluno mencionar que o professor trabalha com eles a pronúncia.

Pela aula observada no primeiro dia de estágio, pudemos perceber a que o aluno se refere. Primeiramente, o professor escreve a palavra em inglês, logo em seguida, coloca a tradução, o que evidencia o método da tradução e gramática e, logo em seguida, ele lê pra os alunos a frase apontando no quadro a cada palavra lida, por isso o aluno menciona que o professor “ensina como falar e as escreve de forma diferente”. Não apenas neste trecho, mas o aluno também mencionou a falta da forma escrita mais adiante na entrevista.

E – Você acha que do que você aprendeu lá na sala, com a repetição e com o áudio que nós trouxemos, você acha que quando você pegou o papel pra ver a forma escrita você teve uma certa dificuldade em assimilar o que você escutou e o que você falou durante as aulas?

Aluno B – Tive, muito, por conta que às vezes eu esqueço muitas coisas assim... e também não compreendo às vezes a forma de falar deles na forma inglesa, então eu

acabo confundindo as palavras, porque tem algumas palavras que são meio parecidas, então acabo me confundido muito na hora de passar pro papel, e a dificuldade às vezes é de escrever na língua inglesa, aí é isso que complica.

A repetição através do *listening* e a ausência da forma escrita são dois pressupostos da audiolingual que seguimos durante as aulas. Ao analisar a entrevista do aluno B é perceptível que os pressupostos da abordagem, apesar de eficazes, algumas vezes podem se apresentar como dificuldade no processo de ensino-aprendizagem para o aluno. A repetição pode ser um bom aliado para a memorização, mas é preciso admitir que se o aluno não sabe o que está repetindo a eficácia se torna inválida.

Neste ponto, recorreremos à Abordagem Comunicativa no sentido de que aquilo que se torna lacunoso na audiolingual pode ser preenchido com a AC através das perguntas feitas aos alunos e as respostas que requerem do aluno a compreensão do está sendo dito para que ele possa interagir e comunicar-se, não apenas repetir. Lembramos que a proposta desta pesquisa não é mostrar as falhas presentes nas abordagens, mas sim ressaltar o que elas trazem de importante, o que consideramos eficaz no ensino do idioma e, ainda, como uma pode auxiliar a outra em conjunto.

A ausência da forma escrita e da tradução também foram itens mencionados pelo aluno como difíceis. A forma escrita, como já mencionado, é evitada pela diferença entre pronúncia e escrita. A tradução é sempre uma forma mais fácil que o aluno encontra para entender a língua inglesa. Não a julgamos uma forma errada de se adquirir a língua, mas é possível que o aluno acabe se confundindo no processo de tradução quando determinado item que é encontrado no inglês não possui tradução direta no português, como expressões idiomáticas e auxiliares, por exemplo, ou ainda em casos de falso cognato.

É preciso, portanto, sempre ter em mente a essência do que está sendo ensinado e não levar as palavras ao pé da letra, levando em consideração que algumas estruturas frasais do inglês fogem ao padrão do português. Sendo assim, fazer com o aluno pense em Inglês e deduza o que está sendo repassado é mais eficiente que lhe dar uma tradução pronta que não requer um pensamento crítico ou mesmo esforço do aluno.

Apesar de a falta de tradução na explicação ter sido alvo de questionamentos, os alunos não negaram que puderam aprender grande parte do conteúdo. Além disso, é preciso ressaltar que a falta da tradução também recebeu *feedback*, como no caso do aluno N, ao ser questionado sobre os pontos positivos e negativos observados por ele durante as aulas:

E - Quais os pontos positivos e negativos que você pôde observar nessas últimas aulas?

Aluno N - Cara, acho assim... Não vi muitos pontos negativos. Eu aprendi mesmo, bastante. Acho que as aulas deveriam ser mais assim como vocês estão colocando, mais dentro do inglês, tirar mais o português. Acho que seria mais fácil de aprender.

E - Você acha que isso facilitou um pouco sua compreensão?

Aluno N - Facilitou bastante.

O aluno também se mostrou adepto ao *listening* e à repetição feita em sala.

E - E de qual forma você melhor compreende a matéria?

Aluno N - Como assim?

E - Assim, por exemplo, existem várias formas de repassar a disciplina. O professor pode mandar você fazer uma pesquisa ou ele pode trazer um texto e fazer algumas perguntas ou pode fazer desse jeito que fizemos, com slide, repetição e tudo. Qual a melhor forma que você considera melhor: lendo, escutando, falando? De qual forma você consegue aprender mais?

Aluno N - Escutando

E - Escutando? Ok... E qual a diferença que você vê nas aulas que você teve nesses últimos dias com as aulas que você já teve? Que você teve aqui e anteriormente.

Aluno N - Que vocês trabalham mais no inglês, né? Tira um pouco o português. Acho que é isso. A repetição, o slide... Os áudios, né, também?

E - E com relação as aulas que nós tivemos? Você acha que consegue tirar um bom proveito das aulas que demos nos últimos dias? Aprendeu alguma coisa?

Aluno N - Lógico que sim.

E - Em que momento da aula que você percebeu que foi mais fácil de você aprender o que estava sendo repassado?

Aluno N - Na hora do áudio. Acho que foi mais fácil.

E - Você conseguiu interpretar com os gestos?

Aluno N - Isso.

Ao analisar a entrevista com o aluno N, pudemos perceber que o mais atrativo nas aulas ministradas foi a questão do inglês prevalecer em quase 90% da explicação. O que parecia no início um desafio na verdade se tornou um incentivo para que os alunos pudessem se centrar mais no que estava sendo repassado. O fato de aprender inglês sem uma tradução pronta, apenas com gestos, imagens, perguntas e respostas, pareceu um obstáculo para os alunos e superá-lo foi um dos objetivos da maioria que colaborou muito conosco dando atenção e interagindo. Esse foi o caso do aluno N, que, além de ter adquirido uma boa média no exercício, nos trouxe *feedback* favorável ao julgar os recursos usados em sala.

De acordo com os alunos H e Q, a intervenção também teve impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem da turma. Quando perguntados quais eram os pontos positivos e negativos das aulas, eles responderam:

Aluno H: Bom, eu acho que as últimas aulas têm melhorado bastante, porque tá chamando mais atenção, tá mexendo mais com imagens, a gente se desenvolve melhor.

Aluno Q: O interessante é que eu aprendi mais o inglês, eu entendi mais. Eu até inclusive trouxe um dicionário de inglês pra eu ficar estudando em relação aos números, cumprimentar as pessoas... Eu achei bem interessante.

Nota-se que houve um maior interesse nas aulas por parte dos entrevistados, especialmente por conta da mídia, demonstrando a importância de recursos áudio-visuais para um melhor desenvolvimento da proposta de ensino aplicada. Quando perguntados sobre os pontos negativos, o Aluno Q não destacou nenhum ponto, enquanto o Aluno H comentou sobre a brevidade das aulas.

Aluno H: Negativo eu acho que o tempo. O tempo tá muito curto, tem poucas aulas, não é nem na questão das explicações do conteúdo, é que o tempo tá muito curto, aí não tem como a gente pegar rápido os assuntos.

A turma só tem inglês uma vez na semana, e apenas dois horários, sendo que mesmo nesses dois horários, às vezes, por motivos diversos, a aula precisa ser interrompida mais cedo. O espaço entre uma aula e outra e a brevidade dos encontros é um problema que não afeta somente o trabalho nesta turma, mas grande parte das aulas de língua estrangeira em escolas públicas.

O aluno H, ao ser perguntado se este era o primeiro ano no qual ele havia tido contato com a língua inglesa na sala de aula responde:

Aluno H: É o primeiro ano, sempre estudei espanhol, tá sendo um pouquinho difícil porque é tudo muito novo pra mim.

Isso revela o problema da falta de organização em relação às línguas estrangeiras ofertadas nas escolas públicas do estado, citado anteriormente no contexto de pesquisa.

E: Quais são as suas dificuldades em relação à disciplina?

Aluno H: A minha maior dificuldade é a escrita, é mais difícil pra mim escrever em inglês do que pronunciar, do que falar.

Este aluno é um exemplo do tipo de aluno que mais tira proveito desta abordagem, uma vez que o foco inicial deve ser a comunicação pela fala, e somente posteriormente, após entendimento prévio do conteúdo, seja apresentada a forma escrita.

E: De que forma você melhor compreende a matéria?

Aluno H: Bom, que facilitou melhor que até a questão da... é... como eu posso dizer... de passar imagens e ir apontando com os nomes e falando [...].

O aluno nesse momento se refere à explicação por indução e inserção de vocabulário com auxílio de imagens, evitando a tradução. Foi, de fato, perceptível que os alunos estavam

entendendo o significado das palavras que eles repetiam apenas por conta das imagens ou dos gestos feitos pela professora.

A falha detectada na Intervenção II, com os áudios de forma ininterrupta, também repercutiu opinião do aluno entrevistado:

E: Com relação aos áudios que nós trouxemos, você sentiu alguma dificuldade?

Aluno H: Senti, porque o áudio não dá pra parar e explicar por pedacinho, porque ele já vai levando direto, então o professor que tem que parar e explicar melhor.

Assim, fica clara a importância tanto do estímulo visual para chamar atenção dos alunos, como também a divisão eficiente do conteúdo em blocos menores durante a aula, fazendo com que o aprendizado seja concluído por partes, pois facilita o foco e a obtenção do conhecimento.

No que tange à repetição, também foram obtidas respostas positivas relativas à forma na qual o conteúdo foi introduzido:

E: Nós tivemos dois momentos na aula, nós tivemos o momento em que nós fizemos a aula em si, nós fizemos perguntas, vocês repetirem, lembra? E nós tivemos a parte do papel, da compreensão textual, você acha que o que você conseguiu aprender repetindo e respondendo, você acha que você conseguiu passar aquilo pro papel? Foi fácil pra você identificar o que tava no papel?

Aluno H: Muito mais fácil. Porque com a repetição a gente vai gravando mais, vai entendendo melhor, a gente não esquece, fica mais gravado na memória.

O aluno, com essa resposta, descreve com precisão um dos principais motivos que justifica as características do método audiolingual dentro da abordagem proposta: a repetição com a finalidade de facilitar a memorização.

Repetir em voz alta também foi um recurso utilizado para incentivar a pronúncia das palavras e estruturas estudadas, o que facilita a aprendizagem. Quando perguntado de que forma o Aluno Q compreendia melhor a matéria, este respondeu que através da fala, da repetição. Isto foi também elucidado pelo Aluno H:

E: Qual o momento da aula que você acha que foi mais fácil pra você aprender o que *tava* sendo repassado?

Aluno H: Na prática, porque o professor explicar lá e tentar ajudar é uma coisa, agora você praticar é muito melhor, você consegue fixar mais rápido, aprender melhor, foi esse momento da praticar.

E: Essa prática que você fala é a prática de falar?

Aluno H: De falar, de responder exercícios, testes...

Podemos considerar essa resposta um indício de que os exercícios de fixação foram eficazes e, ainda, de que a prática da repetição pode auxiliar no desenvolvimento do aprendiz.

Na entrevista do aluno G, pudemos analisar uma dificuldade muito comum e que foi muito citada nos questionários aplicados: a pronúncia.

E - E com relação aos pontos negativos, o que você teve mais dificuldade durante as aulas?

Aluno G - Foi nas *fala*.

E - Foi falar?

Aluno G - É, foi falar.

E - E quais as dificuldades que vocês tem com relação à disciplina?

Aluno G - A dificuldade que eu tenho mais é em falar as palavras em inglês, é pronunciar.

Muitas aulas de inglês em escolas públicas não possuem a repetição como recurso por serem mais focadas no ENEM, interpretação de texto e gramática para provas onde o inglês aparecerá exclusivamente de forma escrita. Por conta disso, percebemos uma grande escassez na prática da pronúncia dos alunos, o que vem de encontro com a Abordagem Comunicativa que tentamos pôr em prática, que defende justamente o falar, se comunicar. A dificuldade dos alunos é possivelmente proveniente da falta de prática e até mesmo do costume.

Ao ser questionado sobre os pontos positivos e negativos, o aluno nos mostra que o conteúdo da aula ficou tão presente em sua memória que, apesar de já terem se passado quase três semanas, ele lembra sobre a pizza, citada no diálogo estudado na primeira aula de intervenção, e as perguntas feitas.

E - Quais os pontos positivos e negativos que você pode observar nessas últimas aulas?

Aluno G - Negativo e positivo? Foi os pontos que... Que a senhora fez lá pra diferenciar aquelas palavras, diferenciar a questão da pizza e mais outras.

E - Esse é o ponto positivo? A diferenciação você conseguiu entender, o que estava sendo perguntando?

Aluno G - *Aham*.

O aluno G, na entrevista, citou a questão da diferenciação que fizemos na primeira aula, a “questão da pizza”. Ele se refere às perguntas feitas em sala durante a explicação: *Is this a pizza or a hamburger?*, *Is this a orange or an apple?*, entre outras do gênero. Essa citação do aluno foi importante para percebemos que de fato a comunicação pode ser feita sem a explicação gramatical da língua.

O aluno soube reconhecer na fala que se tratava de uma pergunta e soube responder, podendo, dessa forma, comunicar-se. Mas a resposta do aluno só pôde ser possível pela

prévia repetição e memorização do vocábulo em questão, caso contrário, ele não saberia diferenciar *apple* de *orange*.

Quando o aluno cita a tradução como uma forma mais fácil de aprender, percebemos que, de fato, assim como há pessoas diferentes e personalidades diferente, a forma mais fácil de aprender inglês também pode variar de pessoa para pessoa.

E - Ok... E de qual forma você acha que você mais compreende a matéria?

Aluno G - A forma que eu mais compreendo é evoluindo as duas, português e inglês.

E - Você acha que você aprende mais na tradução?

Aluno G - É, mais na tradução.

E - Entendi. Então esse método que nós trouxemos com o inglês/inglês, que nós quase não utilizamos o português, você viu. Você sentiu um pouco de dificuldade de entender?

Aluno G - Tive um pouco porque foi o circunflexo das palavras que não deu pra entender direito. É o modo de você falar e de eu falar. Você fala mais inglês e eu mais ou menos.

E - Entendi. Que diferença você percebe entre essas aulas que você teve nos últimos dias e as que você já teve? No seu caso esse é seu primeiro ano, então qual a diferença que você viu nas nossas aulas nas aulas do professor que você já conhece, que você tem?

Aluno G - Eu entendi que vocês trabalham mais com o inglês, entendeu? O professor não, ele já trabalha mais com o português que é pra depois ele passar o inglês. Aí ele trabalha com as duas matérias ao mesmo tempo.

Como já mencionado, a tradução pode ser sim um meio eficaz de se aprender inglês, mas é importante se ter em mente os riscos que uma má tradução pode trazer para a compreensão do aluno.

Alguns possuem mais facilidade com uma determinada abordagem, outros com outra. A tradução direta, como a consulta no dicionário, não requer muito esforço do aluno, por isso, a maioria se sente mais à vontade ao usar essa abordagem, que é mais cômoda tanto para o professor, quanto para o aluno. Não dispensamos a importância do português durante as aulas, pois utilizamos a língua materna em alguns pontos, como já mencionado. O que buscamos fazer e verificar foi a junção das abordagens em questão estudadas neste trabalho a fim de suprir parte da necessidade de aprendizado que os alunos possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal verificar a viabilidade e a eficácia do Método Audiolingual em conjunto com a Abordagem Comunicativa no ensino de língua inglesa frente ao grande desafio que é ensinar uma língua estrangeira em uma escola de ensino público no país.

Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do período noturno, em uma escola estadual. Todos os dados coletados, apresentados e discutidos foram imprescindíveis para que pudéssemos concretizar uma análise conclusiva a respeito do assunto.

Considerando tudo o que vivenciamos nos encontros descritos neste trabalho e nos momentos de introspecção a respeito de nossa pesquisa-ação, pudemos constatar que os pressupostos da Audiolingual podem sim ser usados para construir uma base linguística no aluno com vocabulário e estruturas que possam permitir o uso mais eficaz de outro método ou abordagem posterior, fornecendo ferramentas, em especial, à Abordagem Comunicativa, que prevê a comunicação e a interação. Entendemos que o ensino-aprendizado de língua inglesa feito desta maneira é viável e frutífero, além de provocar boa aceitação por parte dos aprendizes, confirmando a hipótese levantada.

Os alunos foram capazes de compreender estruturas e vocábulos sem a tradução direta e com o uso minimizado do português, comprovando que a competência estratégica do professor, que pode utilizar-se de exemplos e gestos, é capaz de superar as barreiras das limitações linguísticas dos alunos que possuem pouco conhecimento da língua a ser estudada.

Mais do que isso, esta pesquisa revelou que os alunos são capazes de produzir comunicação, utilizando do conhecimento limitado recém-adquirido se conduzidos com atividades especialmente criadas para este propósito. Ao se perceber capaz de comunicar uma ideia fazendo uso exclusivo do inglês, ainda que uma ideia simples, o aluno se sente motivado a continuar tentando desvendar a língua através da língua.

Uma pesquisa mais aprofundada seria necessária para verificar os efeitos à longo prazo da abordagem aqui proposta, verificando, inclusive, a transição entre o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, aqui proposta.

Embora possamos encontrar eventuais falhas e contratempos dentro de nossa pesquisa, podemos afirmar que a experiência foi infinitamente enriquecedora no sentido de produzir reflexões sobre a realidade que só podem ser geradas quando o pesquisador provoca

o choque entre teoria e prática, e se depara com os inevitáveis imprevistos e surpresas, tanto positivas quanto negativas.

Como a própria análise dos dados desta pesquisa sugere, indivíduos diferentes apresentam desempenhos diferentes diante de uma mesma atividade, aprendem em ritmos diferentes e, acima de tudo, aprendem de formas diferentes. Contudo, um planejamento com bases sólidas sempre será um bom guia para o profissional que quer tirar o máximo de proveito do seu tempo em sala de aula, levando os alunos a tirar algo de proveitoso daqueles preciosos minutos.

Acreditamos ter contribuído positivamente tanto para o desenvolvimento dos alunos que participaram desta pesquisa, como para as bases teóricas que possivelmente guiarão o planejamento de um professor futuramente, e incentivamos a todo professor que considere também realizar uma pesquisa dentro de sua própria prática pedagógica. Assim, aqueles minutos não serão proveitosos apenas para o aluno, mas também para o professor.

REFERÊNCIAS

- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed, Pearson Longman, 2007
- CANALE, Michael; SWAIN Merrill. *Theoretical bases of communicative approaches to second Language teaching and testing*. The Ontario Institute for studies in education, Applied Linguistics, vol. 1, nº 1, 1980.
- CESTARO, Selma A. M. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte / USP, 2002. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>
- CONEJO, Cássia Rita. *O estruturalismo e o ensino de línguas*. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1233-1244.
- CUNHA, Alex G. *Ensino escolar de língua (inglês) com foco na competência comunicativa*. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- DAVIES, Benedict. *Inglês que não falha: técnicas e exercícios de memorização*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Elsevier, 2004.
- DUARTE, Jônatas Gomes; MILANI, Sebastião Elias; PINHO, Maria José. *As contribuições dos ensinamentos de Leonard Bloomfield para a Linguística*. Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 09. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.
- FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.
- GIL, Antonio Carlos, 1946- *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* -4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- HYMES, Dell H. (1972) *On Communicative Competence*. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 1)
- JALIL, Samira Abdel, PROCAILO, Leonilda, *Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e Reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009 - PUCPR
- KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc. 1981 (versão para e-book, 2002). Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf> Acesso em: 16/10/2014.
- LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2011.
- MACINTYRE, C. *The art of action research in the classroom*. London: David Fulton, 2002.
- LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 1988. p.211-236 (versão eletrônica). Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 15/10/2014.
- LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. *A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa*. Campo Grande. Web-revista Sociodialeto, UEMS, v.2, Nº3. Mar 2013.
- MARTINEZ, Pierre, *Didática de Línguas Estrangeiras/tradução Marco Marcionilio*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. *A didática do Ensino e a avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira*. Curitiba, PR: Editora IBPEX, 2008.

MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas clássicas e vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

OGASAWARA, Jennifer Satie Vaz. *O conceito de Aprendizagem de Skinner e Vygotsky: Um diálogo possível*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2009.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. *Psicologia da Aprendizagem – da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2011.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. *Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira*. Revista Expectativa. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Volume 05, nº 5, Seção – línguas/linguística, 2006.

PUNCH, M. *Politics and ethics in qualitative research*, In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualities research*. London: Sage, 1994. Pp83-97.

RANGEL, Mary. *Métodos de Ensino para Aprendizagem e a Dinamização das Aulas*. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2005

RICHARDS, Jack E.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language teaching*. Cambridge University Press. 1986.

ROZENO, Eliana Feitosa; SIQUEIRA, Kárpio Márcio. *A teoria sóciointeracionista de Vygotsky como subsídio para a aprendizagem comunicativa de língua inglesa*. Rios Eletrônico – Revista científica da FASETE. Ano 5 n. 5, Dezembro 2011.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, Luciana do Amaral. *A hipótese da neutralidade teórica e os objetos de aprendizagem para o ensino da língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio, 2008.

VYGOTSKY, Lev. *Interactions between learning and development, from: Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

APÊNDICE A – Plano de Aula da Intervenção I

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Escola: Dr. Alexandre Vaz Tavares

Curso: Ensino Médio

Disciplina: Língua Inglesa

Carga horária: 1h45

Série: 1º ano

Ano: 2016

Data: 10 de Maio de 2016

Professor (a): Jéssica Oliveira

2. Objetivo geral

Fazer com que o aluno reconheça os numerais de 1 à 20 e vocábulos novos sobre comidas e frutas, assim como expressões idiomáticas e verbos.

3. Objetivos específicos

Praticar a memorização dos novos vocábulos através da repetição e, assim, promover ao aluno a habilidade de reconhecer e interpretar os mesmos em diálogos contextualizados e fazê-los responder perguntas positivas, afirmativas ou diretas, como por exemplo *Is this an apple? Yes, it is* (resposta afirmativa) e *Is this an apple or a banana? Banana* ou *It's a banana* (resposta direta). Permitindo, dessa forma, que o aluno compreenda o que está sendo perguntado, responda, se comunique e interaja.

4. Conteúdo programático

1 Numerais

2 Pronomes Interrogativos

3 Verbos

4 Expressões Idiomáticas

5 Compreensão textual

5. Metodologia

Os pressupostos teóricos das abordagens comunicativa e audiolingual serão utilizados para que se chegue ao objetivo de memorização de novos vocábulos, com repetições, perguntas e respostas feitas aos alunos para que eles possam se comunicar e interagir durante a aula. Dos recursos a serem utilizados na metodologia, estão: slides, imagens, vídeos e diálogos contextualizados.

6. Avaliação

Para o conteúdo desta aula, um exercício de fixação valendo 10 pontos em forma de avaliação será aplicado na aula posterior. Este, contendo o conteúdo escrito da aula, interpretação de texto e exercícios relacionados aos vocábulos estudados.

O aluno também será avaliado durante a aula de acordo com o progresso positivo apresentado na tentativa de responder perguntas e de se comunicar.

APÊNDICE B – Plano de Aula da Intervenção II

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Escola: Dr. Alexandre Vaz Tavares

Curso: Ensino Médio

Disciplina: Língua Inglesa

Carga horária: 1h45

Série: 1º ano

Ano: 2016

Data: 24 de Maio de 2016

Professor (a): Jéssica Oliveira

2. Objetivo geral

Fazer com que o aluno reconheça os pronomes da primeira, segunda e terceira pessoa (feminino e masculino) no singular, e as respectivas variações do verbo *to be* usadas para cada uma.

3. Objetivos específicos

Praticar as formas interrogativa, afirmativa e negativa e promover no aluno o reconhecimento das situações em que é possível utilizar determinadas estruturas.

4. Conteúdo programático

1 Verbo *To Be*

2 Pronomes Pessoais do Singular

5. Metodologia

Os pressupostos teóricos das abordagens comunicativa e audiolingual serão utilizados para que se chegue ao objetivo de memorização de áudios contendo frases utilizando as estruturas novas a serem trabalhadas, prática da pronúncia, e o desenvolvimento da habilidade de se comunicar utilizando formas interrogativas, negativas, afirmativas e *short answers*.

6. Avaliação

Para o conteúdo desta aula, um exercício de fixação valendo 10 pontos em forma de avaliação será aplicado na aula posterior. Este, contendo o conteúdo escrito da aula, interpretação de texto e exercícios relacionando as novas estruturas estudadas.

O aluno também será avaliado durante a aula de acordo com o progresso positivo apresentado na tentativa de responder perguntas e de se comunicar.

APÊNDICE C – Exercício I

NUMBERS

1 2 3 4 5

ONE

TWO

THREE

FOUR

FIVE

6 7 8 9 10

SIX

SEVEN

EIGHT

NINE

TEN

11 12 13 14

ELEVEN

TWELVE

THIRTEEN

FOURTEEN

15 16 17 18

FIFTEEN

SIXTEEN

SEVENTEEN

EIGHTEEN

19 20

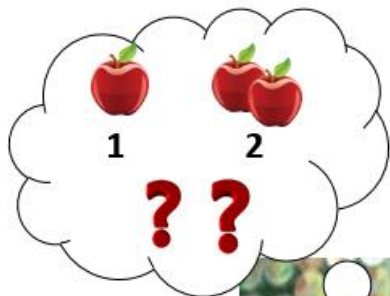
NINETEEN

TWENTY

Remember this?



Supermarket



How many apples?



Get five apples and nine bananas.



And what else?

I prefer a hamburger.



How about a pizza?



That's ok. 



I- PUT THE NUMBER IN THE CORRESPONDING BOX.



1

'

FRUITS



2

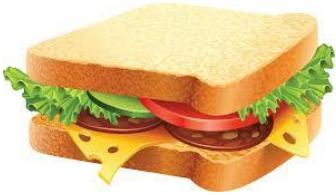
HAMBURGUER



3

1

APPLE



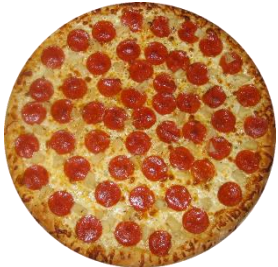
4

FOOD



5

BANANA



6

SANDWICH



7

PIZZA

II- WRITE THE NAMES OF THE NUMBER.**1** _____**2** _____**3** _____**4** _____**5** _____**6** _____**7** _____**8** _____**9** _____**10** _____**11** _____**12** _____**13** _____**14** _____**15** _____**16** _____**17** _____**18** _____**19** _____**20** _____

III- ANSWER THE QUESTIONS ACCORDING TO TEXT 1.**TEXT 1**

Woman: How many bananas?

Man: Twelve bananas and six apples.

Woman: What else?

Man: Nothing else. That's ok.

1) How many bananas?

2) How many apples?

IV- PUT THE WORDS ON THE SPACES PROVIDED.

APPLE

TWO

HOW MANY

WHAT ELSE

TEXT 2

Girl¹: _____ pizzas?

Boy²: Three pizzas and _____ hamburguers.

Girl: _____ ?

Boy: Get an _____ juice³, please.

Girl: Ok.

Girl¹: garota Boy²: garoto Juice³: suco

APÊNDICE D – Exercício II**Let's read?**

I'm Marcia. I'm a student and I am 17 (seventeen) years-old.

You are Marcia. You're a student and you are 17 (seventeen) years-old.

She is Marcia. She is a student and she is (seventeen) years-old.

Hi, I'm Jose. I'm a teacher and I am 20 (twenty) years-old.

You are Jose. You're a teacher and you are 20 (twenty) years-old.

He is Jose. He's a teacher and he is 20 (twenty) years-old.

Are you Marcia?

Yes, I am.

Is she Marcia?

Yes, she is.

Is he Jose?

Yes, he is.

Hi, Marcia. Are you a teacher?

No, I'm not.

Are you a student?

Yes, I am.

Is Marcia a teacher?

No, she is not.

Is she a student?

Yes, she is.

Jose, are you a student?

No, I'm not. I'm a teacher.

Is Jose a student?

No, he is not. He is an English teacher.

Let's begin!**I. Answer the questions about YOU:****Model:** Hi, _____.

1. Hi, _____ I'm Marcia.

2. Are you a student?

Yes, _____.

3. Are you a teacher?

No, _____.

II. Answer the question about MARIA, LAURA and FELIPE:**Let's learn about Maria.**

Hi, I'm Maria and I am 30 (thirty) years-old. Laura is my daughter, she is 2 (two) years-old. Felipe is my son, he is a student and he is 10 (ten) years-old.

1. Is Maria an English teacher ?

_____.

2. Is Laura a student?

_____.

3. Is Felipe a teacher?

_____.

4. Is Felipe a student?

_____.

III. Answer the questions about MARCELO and SARAH:



Let's learn about Marcelo.

Hi, I'm Marcelo. I am at school and I am a student. Sarah is my friend, she is not at school, she is at home because she is sick.



1. Is Felipe at home?

_____.

2. Is Felipe at school?

_____.

3. Is Sarah at school?

_____.

4. Is Felipe a teacher or a student?

_____.

APÊNDICE E – Questionário

Questionário do Estágio. Turma 123, Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares

Nome: _____

Idade: _____

1. Qual sua opinião sobre as aulas de inglês na sua escola?

Muito ruim Ruim Regular Bom Muito bom

2. Como você descreveria as aulas apresentadas nos últimos dias?

Muito ruim Ruim Regular Bom Muito bom

3. Alguma sugestão ou observação quanto às aulas nos últimos dias?

4. Em relação às coisas que você aprende em sala, de que forma você descreveria seu aprendizado em língua inglesa?

Muito ruim Ruim Regular Bom Muito bom

5. Você considera os conteúdos e temas trabalhados úteis ou interessantes?

Sim Não

6. Como você avalia o ambiente no qual as aulas são ministradas? (sala de aula, escola de forma geral)

Muito ruim Ruim Regular Bom Muito bom

7. Você já frequentou algum curso de idiomas?

Sim Não

8. Qual o grau de importância que o inglês tem na sua vida?

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

9. Como você descreveria o seu grau de dificuldade em aprender inglês?

() Muito difícil () Difícil () Razoável () Fácil () Muito fácil

10. Qual sua maior dificuldade?

APÊNDICE F - Roteiro piloto de entrevista

1. Quais os pontos positivos e negativos que você pôde observar nessas últimas aulas?
2. Esse é o primeiro ano que você tem contato com a língua inglesa? Quais as suas dificuldades em relação à disciplina? E de qual forma você melhor compreende a matéria?
3. Que diferença você pôde perceber entre essas aulas dos últimos dias e as que você normalmente tem ou já teve?
4. Em relação às aulas que tivemos nos últimos dias (explicar e relembrar o aluno de como fizemos as aulas e o que trabalhamos), você acha que você pôde tirar um bom proveito das aulas? Aprendeu alguma coisa? Qual momento da aula você percebeu em que foi mais fácil pra você aprender o que estava sendo ensinado?
5. Qual a importância que você considera que o inglês possui em sua vida?

ANEXO A – NUNAN 1989 *apud* BROWN, 2007, p.36-37: Página 13 (texto original)

Theory of language: Language is a system of rule-governed structures hierarchically arranged.

Theory of Learning: Habit formation; skills are learned more effectively if oral precedes written; analogy, not analysis.

Objectives: Control of structures of sound, form, and order; mastery over symbols of the language; goal: native-speaker mastery.

Syllabus: Graded syllabus of phonology, morphology, and syntax. Contrastive analysis.

Activity Types: Dialogues and drills, repetition and memorization, pattern practice.

Learner Roles: Organisms that can be directed by skilled training techniques to produce correct responses.

Teacher Roles: Central and active teacher-dominated method. Provides model, controls direction and pace.

Roles of Materials: Primarily teacher-oriented. Tapes and visuals, language lab often used.

**ANEXO B - FINOCCHIARO e BRUMFIT 1983, p.91-93, *apud* RICHARDS;
RODGERS, p.67, 68: Páginas 22-23 (texto original)**

Audio-lingual

1. Attends to structure and form more than meaning
2. Demands memorization of structure-based dialogs.
3. Language items are not necessarily contextualized.
4. Language learning is learning structures, sounds, or words.
5. Mastery, or “over-learning” is sought.
6. Drilling is a central technique.
7. Native-speaker-like pronunciation is sought.
8. Grammatical explanation is avoided.
9. Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises.
10. The use of the student’s native language is forbidden.
11. Translation is forbidden at early levels.
12. Reading and writing are deferred till speech is mastered.
13. The target linguistic system will be learned through the overteaching of the patterns of the system.
14. Linguistic competence is the desired goal.
15. Varieties of language are recognized but not emphasized.
16. The sequence of units is determined solely by principles of linguistic complexity.
17. The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory.
18. “Language is habit” so errors must be prevented at all costs.
19. Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal.
20. Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials.
21. The teacher is expected to specify the language that students are to use.
22. Intrinsic motivation will spring from an interest in the structure of the language.

Communicative Language Teaching

1. Meaning is paramount.
2. Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized.
3. Contextualization is a basic premise.
4. Language learning is learning to communicate.
5. Effective communication is sought.
6. Drilling may occur, but peripherally.
7. Comprehensible pronunciation is sought.
8. Any device which helps the learners is accepted – varying according to their age, interest, etc.
9. Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.
10. Judicious use of native language is accepted where feasible.
11. Translation may be used where students need or benefit from it.
12. Reading and writing can start from the first day, if desired.
13. The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate.
14. Communicative competence is the desired goal (i.e. the ability to use the linguistic system effectively and appropriately).
15. Linguistic variation is a central concept in materials and methodology.
16. Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintains interest.
17. Teachers help learners in any way that motivates them to work with language.
18. Language is created by the individual often through trial and error.
19. Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context.
20. Students are expected to interact with other people, either in the flesh, through pair and group work, or in their writings.
21. The teacher cannot know exactly what language the students will use.
22. Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.

**ANEXO C - PRATOR & CELCE-MURCIA, 1979 *apud* BROWN, 2007, p.23:
páginas 35-36 (texto original)**

1. New material is presented in dialogue form.
2. There is dependence on mimicry, memorization of set phrases, and overlearning.
3. Structures are sequenced by means of contrastive analysis and taught by inductive analogy rather than by deductive explanation.
4. Structural patterns are taught using repetitive drills.
5. There is little or no grammatical explanation.
6. Vocabulary is strictly limited and learned in context.
7. There is much use of tapes, language labs, and visual aids.
8. Great importance is attached to pronunciation,
9. Very little use of the mother tongue by teachers is permitted.
10. Successful responses are immediately reinforced.
11. There is a great effort to get students to produce error-free utterances.
12. There is a tendency to manipulate language and disregard content.