



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

FLÁVIO AMORIM DA ROCHA

**REVISITANDO A ABORDAGEM COMUNICATIVA:
UM ESTUDO DE CASO.**

Campo Grande - MS
Março - 2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

FLÁVIO AMORIM DA ROCHA

**REVISITANDO A ABORDAGEM COMUNICATIVA:
UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Elizabete Aparecida Marques.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica.

Campo Grande - MS
Março - 2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

FLÁVIO AMORIM DA ROCHA

**REVISITANDO A ABORDAGEM COMUNICATIVA:
UM ESTUDO DE CASO.**

APROVADA POR:

Professora Dra. Elizabete Aparecida Marques - UFMS
(Orientadora)

Professora Dra. Maria Emília Borges Daniel – UFMS

Professora Dra. Nara Hiroko Takaki – UFMS

Campo Grande, MS, 18 de março de 2011.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”

(Fernando Teixeira de Andrade).

Dedico este trabalho aos meus pais,
grandes amores da minha vida:
**Maria Amorim e José Olímpio
da Rocha** (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao **Pai Universal** pelo precioso dom da vida e por todo o amparo que recebi durante a realização deste trabalho;

À minha mãe, **Maria Amorim** e ao meu pai **José Olímpio da Rocha** (*in memoriam*) minha eterna gratidão pelo amor e pelo carinho que me dedicam;

À **Professora Dra. Elizabete Aparecida Marques**, minha orientadora, por todo o auxílio na descoberta de novos caminhos, por ter acreditado em minha capacidade e por ter tornado possível a realização desse sonho;

À **Professora Dra. Nara Hiroko Takaki** e à **Professora Dra. Maria Emília Borges Daniel**, pelas valiosas colaborações apresentadas no Exame de Qualificação;

À **Professora Dra. Carolina Monteiro Santee**, pelo incentivo na fase de elaboração do anteprojeto;

A **todos os professores** do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem;

Aos **sujeitos participantes** desta pesquisa: professora, alunos e coordenadora pedagógica da escola onde os dados foram coletados;

À minha amiga **Ellen Galindo dos Santos**, que partilhou comigo momentos de descobertas e reflexões no desenvolver das nossas pesquisas;

A todos os meus **amigos**, pelas orações e pela força que me deram no período de desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo principal discutir o ensino de gramática em uma aula supostamente comunicativa de um curso de inglês pertencente a uma rede privada de idiomas, localizado na cidade de Campo Grande, MS. A hipótese inicial é a de que o Foco na Forma pode auxiliar na melhora da acuidade gramatical do aprendiz. A pesquisa teve por embasamento teórico os postulados a respeito de abordagens e métodos de ensino (Almeida Filho, 1998; Kumaravadivelu, 2006; Prabhu, 1990; Richards e Rodgers, 1986; Sabino, 1994; Widdowson, 1978; e Wilkins 1976; e as discussões sobre as estratégias de Foco na Forma (Doughty e Williams, 1998; Long, 1988; Spada e Lightbown, 2008 e Williams, 1995). Para a realização deste trabalho, optamos por desenvolver um estudo de caso de caráter etnográfico e, como procedimentos de coleta de dados, utilizamos as observações de aula, questionários e gravações em áudio e vídeo. As discussões revelam que a abordagem de ensino da professora sujeito de pesquisa mescla elementos estruturais e comunicativos, havendo predominância desses últimos. Quanto ao ensino gramatical, ela afirma acreditar na internalização da língua pelos alunos, optando pelo uso de insumos compreensíveis. Porém, ao perceber que seus alunos apresentam limitações quanto ao uso do tempo verbal passado simples, ela faz a explicitação das regras. A partir desse momento, parece haver uma pequena melhora na acuidade do discurso oral desses alunos. Os resultados deste estudo mostram a importância de discutirmos as abordagens de ensino que subjazem a prática do professor de línguas a fim de questionar a ideia de que existe um único método de ensino eficaz.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Abordagem Comunicativa, Foco na Forma.

ABSTRACT

This study aims at discussing the teaching of Grammar in a supposedly communicative class from an English course which belongs to a private national chain of schools in Campo Grande, MS. Our initial hypothesis is that Focus on Form can improve learners' grammatical accuracy. This research has as theoretical foundations the postulates about teaching approaches and methods (Almeida Filho, 1998; Kumaravadivelu, 2006; Prabhu, 1990; Richards e Rodgers, 1986; Sabino, 1994; Widdowson, 1978; e Wilkins 1976) and the discussions about Focus on Form (Doughty e Williams, 1998; Long, 1988; Spada e Lightbown, 2008 e Williams, 1995). In order to carry out this research, we chose to develop an ethnographic case study and we used the class observation, questionnaires and audio and video recordings as procedures for data collection. The discussions show that the teaching approach of the teacher mixes structural and communicative elements, with the predominance of the last ones. In what concerns the grammatical teaching, she states that she believes in the internalization of the language by the students, adopting the use of comprehensible input. However, when she realizes her students show problems with the use of the past simple, she explains the rules for the verb tense. From this moment on, the students oral production seems to have gotten a bit better. The results of this study show the importance of discussing teaching approaches which underlie the practice of the language teacher so that we can question the concept of a unique efficient teaching method.

Keywords: Applied Linguistics, Communicative Approach, Focus on Form.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. REVISITANDO AS ABORDAGENS DE ENSINO	18
1.1. Compreendendo os conceitos de linguagem	18
1.2. Abordagens e métodos ao longo da história do ensino de línguas	21
1.2.1. A abordagem tradicional	23
1.2.2. A abordagem humanista	24
1.2.3. Preparando as bases da visão comunicativa	25
1.2.4. A abordagem comunicativa de ensino de línguas	27
1.2.5. A necessidade de se desenvolver uma competência comunicativa	28
1.3. A sala de aula	29
1.4. O tratamento do erro	29
1.5. Os papéis dos envolvidos no processo	30
1.6. A abordagem no contexto de ensino atual e a condição pós-método	31
1.7. Além do método	32
CAPÍTULO 2. ENSINAR GRAMÁTICA? REVISITANDO CONCEITOS...	37
2.1. Definindo o conceito de forma	38
2.2. Definindo o conceito de gramática	38
2.3. Das bases estruturais à comunicação	40
2.4. O que nos dizem as bases fundadoras do comunicativismo?	44
2.5. Em busca de alternativas	46
2.6. O foco na forma	49
2.6.1. Terminologia	50
2.6.2. Conhecimento implícito e explícito – aquisição e aprendizagem	54
2.6.3. Decisões a serem tomadas pelo professor ao focar a forma	56
2.6.3.1. Focar a forma	56
2.6.3.2. Reativo ou planejado?	57
2.6.3.3. A escolha da forma a ser focada	58
2.6.3.4. Explicitação do foco na forma	60
2.6.3.5. Foco na forma sequencial <i>versus</i> integrado	61
2.6.3.6. O papel do foco na forma no currículo	61
CAPÍTULO 3 – TRAÇANDO OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS	63
3.1. A natureza da pesquisa, seus instrumentos e procedimentos de coleta de dados	63
3.2. Delimitando o campo de estudo	68
3.2.1. A escola de línguas na contemporaneidade	68
3.2.2. A escola pesquisada	70
3.2.3. A proposta de ensino	71
3.2.4. O material didático	73
3.3. Apresentando os participantes da pesquisa	74
3.3.1. O grupo	74

3.3.2. A professora	75
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
4.1. As perguntas de pesquisa	76
4.2. Sobre as etapas da análise	77
4.3. Abreviações e símbolos	77
4.4. Características gerais da abordagem de ensino da professora	78
4.4.1. Contextualização – aproximando-se da realidade do aluno	79
4.4.2. A interação professora-alunos	83
4.4.2.1. Interação	83
4.4.2.2. Os papéis da professora e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem	91
4.5. Análise das estratégias de Foco na Forma	95
4.5.1. A utilização do insumo compreensível	95
4.5.2. O insumo contextualizado	98
4.5.3. O insumo do material didático	103
4.6. A instrução explícita	113
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
5.1. Limitações da Pesquisa e sugestões para estudos futuros	136
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
Anexo I – Carta Convite	145
Anexo II – Termo de Consentimento	146
Anexo III – Questionário do aluno	147
Anexo IV – Questionário do professor	148
Anexo V – Transcrição da quinta aula	149
Anexo VI – Transcrição do programa de áudio	156

INTRODUÇÃO

Dentre os vários motivos que levam alguém a procurar um curso de línguas estrangeiras, a necessidade de comunicação é o mais comum. Viagens de intercâmbio cultural, estudos fora do país e companhias em relação direta com o exterior são apenas alguns exemplos da constante demanda por parte da sociedade por cursos de idiomas.

Ao falar sobre a crença dos alunos a respeito da melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira, Barcelos (1999) pontua que eles citam o fazer um “cursinho” de línguas como uma das maneiras ideais para que se aprenda um idioma, fato que “reflete a alta expectativa que os alunos têm de uma maneira geral na aprendizagem eficaz nesse tipo de estabelecimento, contrário do que acontece com as escolas públicas” (BARCELOS, 1999, p. 173).

Levando em consideração as expectativas existentes acerca da aprendizagem de uma língua em cursos livres, optamos por desenvolver uma pesquisa nesse contexto a fim de que os profissionais que nele atuam possam beneficiar de discussões relevantes para sua formação.

Os cursos de idiomas tem por base diversas metodologias, originadas de diferentes abordagens, sendo, hoje, a mais comum, a abordagem comunicativa de ensino, por definir a linguagem enquanto comunicação e, supostamente, atender às necessidades daqueles que procuram um curso, de inglês, em nosso caso, para desenvolver sua competência comunicativa.

Ao longo dos anos, vários métodos foram desenvolvidos, visando ao aprimoramento do ensino e aprendizagem de línguas. Esses métodos partem de dois grandes grupos de abordagens: o ensino formalista/ estruturalista e o ensino comunicativo/ interacionista.

Pode-se observar que existem crenças extremas no que diz respeito a essas duas abordagens: alguns acreditam que o ensino estrutural negligencia a importância da comunicação e o comunicativo tende a evitar o foco nas estruturas, temendo um possível retrocesso ao tratamento da língua exclusivamente como conjunto de regras.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que se aprende uma língua para a comunicação, considerando o fato de que ela é composta por regras de uso estabelecidas entre os falantes de uma determinada comunidade (POSSENTI, 1999). Isto é, para que uma língua seja ensinada, é preciso que haja conhecimento a respeito de como os falantes nativos a utilizam.

A abordagem comunicativa é responsável por uma grande mudança dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, as concepções que se tem de ensino comunicativo podem apresentar divergências. Em uma das definições apresentadas por Almeida Filho (2008) sobre a aula comunicativa, ele afirma:

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 47)

Notemos que, para ele, as formas gramaticais não são modelos suficientes para que se organize um plano de ensino, mas em nenhum momento é dito que elas não devem fazer parte do processo. Será verdade que o foco excessivo na comunicação tem influência direta na baixa acuidade gramatical apresentada, muitas vezes, pelos alunos? Seria possível encontrar alternativas para minimizar esse problema?

A proposta deste estudo é revisitar a abordagem comunicativa a fim de discutir possíveis lacunas a serem preenchidas através de pesquisas na área da Linguística Aplicada, no que diz respeito ao ensino gramatical. Ela nasceu de uma inquietação nossa, enquanto professores atuantes em cursos de línguas, acerca da fala do aluno ao final do curso. Percebíamos que eles adquiriam boa fluência, mas apresentavam várias inadequações formais. Questionamos esse fato ao pensarmos nos objetivos dos alunos que procuram o curso de inglês. A grande maioria precisa de uma língua estrangeira para realizar exames de vestibular e de proficiência, a fim de que possam estudar em outros países, bem como desenvolver uma competência comunicativa que os permita interagir na língua alvo. Considerando esse fato, buscamos compreender a atenção dada ao ensino gramatical nas aulas direcionadas a um público com objetivos específicos.

Ao delimitarmos nosso escopo, optamos por observar como a gramática é ensinada em um curso de inglês que adota a abordagem comunicativa como fundamentação teórica, tendo por hipótese inicial o fato de que a instrução explícita colabora para a melhoria da acuidade na fala dos alunos de um curso. Buscamos encontrar, na teoria, o suporte para ilustrar a importância de se trabalhar a estrutura dentro da aula comunicativa. Apresentamos, também, as discussões a respeito das estratégias de Foco na Forma, que buscam amenizar os problemas de acuidade identificados em estudos que tratam dessa problemática (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; LIGHTBOWN, 1998; ELLIS, 2001, 2005; etc.).

As perguntas que nortearam a pesquisa foram:

1. Partindo-se do princípio de que há lugar para o ensino de estrutura em uma aula que siga a abordagem comunicativa de ensino, como a forma é tratada, na prática, em um curso de idiomas que tenha por fundamentação teórica essa abordagem?
2. Quais são as características presentes na aula, dita comunicativa, que estão de acordo com a filosofia de ensino adotada pelo curso estudado?
3. Como a estratégia do Foco na Forma pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da acuidade sem prejudicar sua fluência no idioma?

Para que pudéssemos discutir as indagações apresentadas, dividimos o trabalho em cinco capítulos, sendo dois deles dedicados ao aporte teórico, um capítulo que trata da metodologia de pesquisa e um que apresenta e discute os dados coletados. Esses capítulos são precedidos de uma introdução ao trabalho e finalizados pelas considerações sobre a pesquisa, suas limitações e sugestões para estudos futuros.

O primeiro capítulo trata das abordagens e métodos de ensino originados em diferentes momentos históricos, mencionando, de maneira breve, os conceitos de linguagem que subjazem tais práticas. A partir da visão de língua como veículo para a comunicação, surgiram diversas maneiras de tentar levar o aluno a adquirir a língua alvo, entre elas a abordagem comunicativa. Um dos problemas, portanto, já nos parece, ao menos teoricamente, minimizado. Contudo, ainda precisamos volver nossos olhos ao produto desse processo. Como essa comunicação está sendo desenvolvida?

Em uma pesquisa elaborada por Richards (1999), entrevistas informais com professores de inglês asiáticos mostraram que estes se sentem frustrados ao notar que seus alunos falam e escrevem com um baixo nível de acuidade, do ponto de vista estrutural.

Um ensino, portanto, centrado na comunicação, com o objetivo de fazer com que os alunos interajam através da língua que é meio e fim desse processo, consegue fazer com que a aquisição de uma língua estrangeira se dê de forma satisfatória nos quesitos fluência e acuidade? Como fazer para que a acuidade não seja negligenciada dentro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira? O segundo capítulo desta pesquisa propõe uma discussão a respeito do ensino da forma, mostrando resultados de pesquisas e buscando, na literatura da área, o suporte para o uso da explicitação de regras do sistema linguístico na aula com foco no significado. Apresentamos, ainda, as estratégias do Foco na Forma, do inglês

Focus on Form, que surgiu como uma tentativa de combinar formas e funções linguísticas. Elas não tem a intenção, como muitos acreditam, de causar um retrocesso ao ensino centrado na forma, quando os alunos precisavam realizar inúmeras páginas de exercícios gramaticais, memorizar longas listas de verbos e de classes de palavras. O Foco na Forma vem nos relembrar a importância desses itens para a aquisição de uma nova língua. Não tem como objetivo a centralização da forma, e sim uma maneira de abordá-la sem descaracterizar a interação em sala de aula, conceito chave do ensino comunicativo.

Williams (1995), ao escrever sobre a instrução formal, levanta o seguinte questionamento:

What exactly does the term form-focused instruction consist of? Is it the provision of grammar rules, rules in context, explicit feedback, implicit feedback, subtle ways of making forms a bit more salient than they would be in naturally occurring discourse, or a combination of some or all above? ¹(WILLIAMS, 1995, p. 13)

Para designar essa intervenção formal na aula comunicativa, muitos teóricos tem utilizado termos como Foco na Forma e Foco nas Formas. Este está relacionado ao ensino gramatical do conteúdo em momentos separados da atividade comunicativa e aquele para designar a instrução rápida, uma “chamada de atenção” para aquelas estruturas mais complexas, no decorrer da atividade com foco no significado. Utilizaremos, neste trabalho, a concepção de Foco na Forma segundo Williams & Doughty (1998) e Spada & Lightbown (2008), que defendem que a instrução pode ocorrer de forma sutil, no momento da interação, ou seguindo um planejamento prévio do professor, que já sabe, em tese, quais estruturas serão mais difíceis de serem compreendidas por seus alunos:

It is possible that enhancing the input to include lots of examples of difficult or unusual forms is enough to get learners to start using them, but it may be necessary to be more explicit in an effort to get them to stop using forms that are ungrammatical. There are several ways this could be done. The students could be given rules, for example: The following are the rules for adverb placement in English...² (WILLIAMS, 1995, p. 14)

¹ Em que, exatamente, consiste o termo instrução com o foco na forma? É a provisão de regras gramaticais, regras em contexto, feedback explícito, feedback implícito, maneiras sutis de fazer com que a forma seja salientada um pouco mais do que seria em um discurso natural, ou uma combinação de alguns ou todos os citados acima? (Todas as traduções de citações em língua estrangeira foram realizadas por nós).

² É possível que, aumentar o insumo a fim de incluir diversos exemplos de formas linguísticas difíceis ou de uso raro seja suficiente para fazer com que os alunos passem a utilizá-las, mas pode ser necessário ser mais explícito a fim de fazer com que eles parem de utilizar formas não gramaticais. Há diversas maneiras de se fazer isso. Podemos fornecer regras aos alunos, por exemplo: Essas são as regras para a colocação dos advérbios em inglês...

No capítulo que trata da metodologia, apresentaremos a pesquisa desenvolvida em uma escola de idiomas de onde foi selecionado um grupo de alunos do curso de nível intermediário. Quanto à escolha do *corpus*, o conteúdo gramatical passado simples foi selecionado por apresentar problemas aos alunos no que diz respeito ao uso de verbos auxiliares e conjugações. Essas dificuldades puderam ser observadas por nós, professores de inglês, no decorrer dos anos de experiência com o ensino da língua. Optamos por assistir as aulas de uma unidade prévia à que analisamos, para que os alunos pudessem acostumar-se conosco no ambiente de sala de aula. As aulas da unidade analisada foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas segundo os parâmetros de Luiz Antônio Marcuschi (1991), estabelecidos no livro *Análise da Conversação*. Contamos também com o uso de questionários aplicados à professora e aos alunos do grupo, com o objetivo de detectar informações a respeito da abordagem de ensino e crenças sobre o ensino estrutural, por parte da professora e das principais dificuldades e impressões com relação ao curso, por parte dos alunos.

No capítulo dedicado à discussão dos dados, apresentamos, primeiramente, um estudo da abordagem de ensino da professora com base em dois elementos caracterizadores da abordagem comunicativa – a contextualização do ensino e a interação em sala de aula, a fim de identificar os elementos comunicativos presentes na prática docente, contrastando os resultados com as afirmações em nosso questionário a respeito da abordagem adotada por ela. Na segunda parte da análise, observamos as técnicas de Foco na Forma utilizadas pela professora, procurando descrevê-las, ilustrando-as com trechos das aulas transcritas. Por fim, fazemos uma relação entre a abordagem de ensino da professora, suas técnicas de Foco na Forma e a produção oral dos alunos, na tentativa de responder nossas perguntas de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, retomamos, de forma breve, as discussões com base nas observações de aulas, apresentamos as limitações deste estudo e apontamos algumas sugestões para pesquisas futuras.

Não temos a pretensão de trazer respostas definitivas aos questionamentos elaborados. Acreditamos que a pesquisa na área educacional tem por objetivo problematizar o objeto de estudo, a fim de que novas propostas de investigação surjam, resultando em uma participação maior dos docentes nas discussões a respeito da área em que atuam.

Existem alguns estudos recentes que tratam da abordagem comunicativa e do ensino gramatical, mostrando que há uma preocupação, por parte dos programas de pesquisa, com a questão relacionada à maneira como os professores ensinam.

SANDEI (2005), em sua dissertação, observou a abordagem que subjaz o ensinar de professores de língua estrangeira do ensino médio da rede pública, contrastando o que fazem

com aquilo que dizem fazer. Na maioria dos casos, os discursos mostraram-se de acordo com os pressupostos da abordagem comunicativa. Com uma proposta similar, OLIVEIRA (2006) aborda a coerência entre o dizer e fazer de professores de língua no Distrito Federal, com o objetivo de revalidar os pressupostos da abordagem de ensino. CAMPOS (2008), ao buscar relacionar as crenças dos professores às suas práticas, observou que a abordagem predominante não era a da escola e nem a do professor, mas a do material didático. BEZERRA (2007), ao tratar da identificação das abordagens predominantes no processo de ensino e aprendizagem em um curso de inglês, revela que além da abordagem do professor, existem as abordagens da franquia e dos próprios alunos e que existe predominância das três no processo de aprendizagem.

A respeito da instrução explícita, a tese de LOURENÇO (2006) traz colaborações para a área ao discutir o sistema de crenças sobre o enfoque explícito da gramática em um curso de extensão de uma universidade paulista. A pesquisa mostra que os alunos iniciantes são os que mais valorizam a explicitação da gramática.

O trabalho de SÃO PEDRO (2006) observa as atitudes dos alunos de um curso de inglês de uma universidade paulista. O estudo traz reflexões que tem por fim auxiliar os professores a promover uma imagem mais positiva da gramática em sala de aula.

PÉRES (2007) revela que, em uma aula de português como língua estrangeira, a gramática está presente com diversos focos. No nível iniciante, ela é traduzida e solicitada. No nível avançado, ocorre o oposto. O estudo mostra que em ambos os processos o uso da língua alvo é promovido.

Existem poucas pesquisas que tratam da questão formal no comunicativismo. E não encontramos, na literatura pesquisada, nenhum trabalho que proponha o questionamento dos parâmetros adotados como verdades pelos comunicativistas, partindo do ponto de vista da estrutura. Na maioria das vezes, esses estudos estão centrados na escrita e no ensino de língua inglesa como segunda língua e não como língua estrangeira. Acreditamos que este estudo possa colaborar com os profissionais que trabalham no campo dos cursos de idiomas, visto que todos eles buscam, de alguma maneira, formar comunicadores capacitados para interagir em uma outra língua com fluência e precisão sem que, para atingir seus objetivos, esses professores precisem adotar uma abordagem como recurso único e imutável.

Observar o processo de ensino e aprendizagem através da ótica da abordagem comunicativa pode levar os profissionais, que tem nela suas fundamentações teóricas, a refletir e identificar possíveis falhas no processo de aprendizagem. Levar o aluno à aquisição de um idioma é uma tarefa de grande responsabilidade para o professor e, por esta razão,

espera-se que esses profissionais estejam em constante reflexão sobre suas práticas em sala de aula. Uma análise de como ensinam e de como seus alunos aprendem pode fazer com que alguns conceitos venham a ser repensados e quem sabe até mudados (por que não?).

Faz-se, portanto, necessário que além de ensinar, o professor possa também tornar-se pesquisador, no sentido de identificar e repensar conceitos arraigados em sua prática diária. Ninguém melhor que ele, por estar inserido no contexto da sala de aula, para detectar possíveis lacunas que devam ser preenchidas no complexo e fascinante processo de se ensinar uma língua estrangeira.

CAPÍTULO I

REVISITANDO AS ABORDAGENS DE ENSINO

Ao longo dos tempos, sempre que um método de ensino parece tornar-se insatisfatório, novos paradigmas surgem com diferentes perspectivas relacionadas à aprendizagem de línguas. Isso ocorre, principalmente, nas décadas de sessenta e setenta, quando a ênfase dos profissionais do ensino era na busca incessante pelo melhor método. Essas constantes alterações ocorrem, segundo Richards & Rodgers (1986), devido a dois principais fatores: o tipo de proficiência da qual os alunos necessitam em uma determinada época e o desenvolvimento de pesquisas no campo das teorias sobre a natureza e aprendizagem de línguas.

A Linguística, enquanto ciência, evolui através de novos conceitos e estudos acerca da linguagem. Assim, pra que pudéssemos visitar o ensino comunicativo, da forma como propomos neste trabalho, optamos por esclarecer, neste primeiro capítulo, as diferentes concepções de linguagem adotadas pelos métodos de ensino ao longo dos anos. Em seguida, apresentamos breves considerações sobre as abordagens que fundamentam a prática de ensino de muitos cursos livres de língua estrangeira, a fim de compreendermos as mudanças ocorridas até o surgimento do comunicativismo e a condição do pós método.

1.1. Compreendendo os conceitos de linguagem

Para que se possa compreender um processo de ensinar e aprender línguas, é imprescindível que se tenha, primeiramente, conhecimento a respeito do que se entende por linguagem.

Saussure concebia o termo como um exercício desenvolvido através do uso da língua, que, por sua vez, constituía-se de um complexo sistema de regras e suas combinações. Ele surge em um cenário linguístico positivista, onde somente aquilo que pode ser mensurado e manipulado é considerado real e, conseqüentemente, passível de cientificidade. Não se pode, porém, descartar a importância dele para os estudos linguísticos. A sistematização de seu objeto de estudo, a língua, permitiu que se elevasse a Linguística ao patamar de ciência. Para que se obtivesse uma compreensão da linguagem como um todo, o recorte realizado por

Saussure, ao trabalhar a sistematização das formas, contribuiu, muito, para os estudos que viriam a seguir. Para o Pai da Linguística

[...] a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade (SAUSSURE, 1996, p. 25).

Ribeiro (2006) afirma que os estudos de Saussure são fundamentais, mas não foram elaborados para que se compreenda o fenômeno da linguagem humana e sim seu veículo de transmissão, a língua. A sistematização elaborada pelo genebrino foi refletida na prática do ensino de idiomas, dando origem aos métodos estruturalistas, sobre os quais faremos algumas considerações neste capítulo.

Após Saussure, outros teóricos surgiram, com novas perspectivas de estudo, ampliando domínios e configurando, assim, a linguagem como o objeto de estudo da Linguística. Um dos expoentes dessa visão foi Mikhail Bakhtin.

De acordo com Ribeiro (2006), Bakhtin surge em uma Rússia onde o marxismo era o único pensamento aceitável. Essa corrente filosófica, no âmbito da linguagem, segundo Costa (2000), possui cinco dimensões basilares: o social, o trabalho, a interação, a ideologia e a história.

O aspecto social diz respeito à teoria materialista da história. A sociedade é organizada através de sua estrutura econômica, distribuída em classes. A linguagem é, portanto, parte de uma totalidade social, presente em todas essas classes.

O trabalho, de acordo com a teoria marxista, é condição essencial para que haja produção de vida. O homem desenvolve seu trabalho para sustentar a si próprio e também a sua família. Para que isso ocorra, ele está em interação constante com o ambiente em que vive. O trabalho é, assim, fruto da cooperação de vários indivíduos. Essa definição está intimamente ligada à ideia de linguagem, fenômeno que nasce da troca de informações, necessária para o desenvolvimento da consciência humana.

Para Marx e Engels (*apud* COSTA, 2000), a consciência nasce do trabalho e é exteriorizada através da linguagem, estabelecendo, dessa forma, uma relação dialógica.

Ainda em consonância com a revisão a respeito dos teóricos marxistas elaborada por Costa (2000), Rossi-Landi propõe uma crítica à visão saussureana de *langage – langue – parole*. Para ele, os elementos analisados de forma isolada pelo mestre genebrino estão interligados de maneira dialética e dinâmica. Segundo Rossi-Landi (*apud* COSTA, 2000), a

linguagem configura-se em trabalho linguístico geral desenvolvido pela sociedade. Esse trabalho gera um produto, as línguas, através das quais a interação entre os sujeitos envolvidos no processo ocorre. A maneira como cada grupo de indivíduos apropria-se desse produto, considerando o contexto social e econômico no qual os sujeitos da enunciação encontram-se inseridos, gera a fala que, por sua vez, de acordo com Bakhtin (2006) é elemento individual e social ao mesmo tempo, visto que é instrumento pelo qual o indivíduo se posiciona, atuando em seu sua comunidade.

Como estudioso pertencente à filosofia marxista da linguagem, Bakhtin afirma que “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (BAKHTIN, 2006, p. 96). A forma linguística está relacionada a um contexto ideológico próprio³. O homem apropria-se do código para transmitir suas impressões a respeito daquilo que está à sua volta: “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Para Bakhtin, o conceito de linguagem é indissociável do conceito de ideologia que, para Costa (2000), é descrito na obra de Marx como sendo formas de consciência advindas de diversas classes sociais, reveladas de maneira explícita através da palavra que “pode preencher qualquer tipo de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 46).

Completando essa ideia, Bakhtin declara:

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística, do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B, ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 2006, p. 96).

O autor, portanto, afirma que a palavra carrega muito mais que uma sequência de sons, em seus limites formais. Ela representa uma ideologia pertencente a um grupo de falantes. Não faria sentido, no campo do ensino, por exemplo, pedir aos alunos que memorizem uma longa lista de vocabulário, sem que exista uma contextualização dessas palavras. Sendo assim,

³ Para Fiorin (*apud* CARDOSO), a ideologia representa uma visão de mundo do ponto de vista de uma classe social, expressando seus pontos de vista através do discurso. De acordo com ele, o conhecimento, consequentemente, jamais é neutro, visto que está sempre relacionado aos valores adotados por determinada comunidade.

é importante que se saiba o conteúdo ideológico que ela carrega dentro de uma determinada sociedade.

Os conceitos de linguagem e ideologia apresentados por Bakhtin são indissociáveis de um ensino de línguas que tenha por objetivo principal a comunicação, seja ela a abordagem comunicativa ou mesmo uma abordagem eclética, pertencente ao movimento pós-método⁴: “A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e seu ensino” (BAKHTIN, 2006, p. 110).

No entanto, ao afirmar que a língua enquanto forma não passa de abstração, Bakhtin não preconiza que o ensino das estruturas deva ser negligenciado. A asserção nos parece muito mais profunda e implica em uma mudança de foco do ensino que, por sua vez, requer alterações no construto metodológico que nós, professores de línguas, carregamos em nossas bagagens.

1.2. Abordagens e métodos ao longo da história do ensino de línguas.

Os métodos que surgem, no decorrer da história do ensino de línguas, derivam, de acordo com Sabino (1994), de três grandes grupos principais de abordagens intituladas: tradicional, humanista e comunicativa.

Antes de tratarmos das abordagens mencionadas, é importante que pontuemos a diferença entre o que seja uma abordagem e um método de ensino.

Adotaremos, neste trabalho, as concepções de Almeida Filho (2008). O autor postula que a abordagem é um “conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é a linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.17).

Entendemos, portanto, que a abordagem é um conceito amplo e abstrato. Uma abordagem é um conjunto de elementos de ordem científica ou até mesmo pessoal, na qual pode estar inclusa a própria experiência de aprendizagem do professor, que, por inúmeras vezes, é refletida em sua prática. Uma abordagem é, segundo Almeida Filho, uma filosofia direcionadora da prática docente, podendo compreender métodos diferentes, mas que possuem as mesmas bases conceituais.

⁴ Trataremos dessas abordagens mais adiante, neste mesmo capítulo.

Sobre métodos, o autor supracitado esclarece que são “distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 35).

Um método é uma concretização da abordagem em nível de planejamento de curso, englobando os materiais, as sequências instrucionais utilizadas em aula e as formas de avaliação do aluno. Os métodos são aplicados, na prática diária do professor, através do uso de estratégias, artifícios e atividades. Estes são elementos ainda mais específicos, utilizados na esfera procedimental da aula.

Nos dias atuais, as discussões a respeito dos métodos deixam de ocupar um papel central nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua e língua estrangeira, inseridas dentro da grande área da Linguística Aplicada. Entende-se que todos os métodos já utilizados tiveram suas contribuições para um pensamento mais global a respeito do ensino. Em um programa que tem por base uma abordagem comunicativa, por exemplo, é possível que o professor lance mão de recursos como a tradução e os *drills*⁵, quando ele achar importante enfatizar determinados itens gramaticais ou definir uma palavra que seja muito abstrata para explicar somente com a utilização da língua alvo.

Prabhu (1990) afirma que as discussões a respeito dos métodos de ensino só terão algum efeito quando os profissionais pararem de utilizar a asserção título de seu artigo – *There is no Best method, why?* (Não existe um método melhor. Por quê?) como uma espécie de mecanismo de defesa para colocar fim a uma discussão, indicando, implicitamente, que não houve contribuições por parte das diferentes formas de se ensinar a língua estrangeira adotadas ao longo dos anos. Em contraposição a essas idéias do senso comum, ele afirma que é preciso considerar três possíveis explicações a respeito da afirmação de que não há um melhor método:

- diferentes métodos podem ser considerados melhores, dependendo do contexto de ensino;
- todos os métodos são parcialmente válidos;
- a noção de métodos certos e errados é, de certa forma, enganosa.

⁵ Exercícios mecânicos de repetição, muito utilizados no método áudio-lingual. O professor fala uma sentença seguida de sua tradução e os alunos a repetem, na língua-alvo. Muitas vezes existe a substituição de elementos da frase por outros, para que o aluno adquira a composição estrutural dos períodos (nota dos autores).

O autor diz que é preciso que se considerem as variações presentes nos contextos educacionais para que se possa adotar um método que seja satisfatório para professores e alunos. A concepção que Prabhu (1990) tem de método, inclui o que Almeida Filho (2008) chama de abordagem. O pesquisador indiano engloba no termo método, tanto as bases teóricas como os procedimentos de ensino.

Em seu artigo, o autor cita Richards (1985): The important issues are not which method to adopt but how to develop procedures and instructional activities that will enable program objectives to be attained (RICHARDS *apud* PRABHU, 1990, p. 42).⁶

Percebemos, assim, que a preocupação dos pesquisadores está nos elementos que fundamentam, teoricamente, a prática do professor, a sua abordagem, que guia a forma como ensina e, inevitavelmente, interfere na maneira como seus alunos aprendem, e não mais na busca por um modelo teórico ‘engessado’ que vá levar ao sucesso na aquisição de uma língua estrangeira.

É importante para a discussão proposta por este trabalho pontuar, mesmo que de forma breve, o que cada uma dessas abordagens objetiva através de suas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem. Faremos, a seguir, algumas considerações a respeito dos três grupos de abordagens mencionados no início deste capítulo. Contudo, não entraremos em detalhes a respeito de características individuais dos métodos, que serão citados a título de exemplificação do desenvolvimento das pesquisas na área de ensino.

1.2.1. A abordagem tradicional

Utilizada desde que o latim era ensinado como língua estrangeira, tem como ênfase a forma linguística. Aprender uma língua, nos primórdios da história do ensino, significava ter o domínio de sua composição estrutural para ler textos em outros idiomas.

Dessa abordagem surgiram métodos como o da gramática e tradução, o método direto e o audiolingual. Embora possuam procedimentos distintos, os métodos são focados no domínio da forma, excluindo de suas práticas uma atenção ao uso comunicativo da língua.

Entre os procedimentos de sala de aula mais comuns estão os exercícios de tradução, memorização de diálogos e listas de vocabulário e exercícios estruturais de repetição, também chamados de *oral drills*.

⁶ As discussões importantes não são as que dizem respeito a que método adotar, mas como desenvolver procedimentos e atividades instrucionais que permitirão que os objetivos de um programa de ensino sejam atingidos (RICHARDS *apud* PRABHU, 1990, p. 42, tradução nossa). Todas as citações em língua estrangeira, no decorrer do texto, foram traduzidas pelo autor.

A concepção de língua enquanto sistema, reflexo das pesquisas de Saussure, predominava no cenário dos estudos no campo da linguagem.

Por volta dos anos 1960, a crença de que aprender uma língua era como adquirir um novo hábito surgia das bases teóricas que fundamentaram o behaviorismo, na esfera da psicologia cognitiva. Essa crença influenciou, conseqüentemente, as maneiras de se ensinar uma língua. Em uma abordagem tradicional, o aluno precisava repetir o que o professor dizia, para que pudesse adquirir o novo “hábito” linguístico.

O professor ocupa, na visão estruturalista, o papel de detentor absoluto do conhecimento. Ele é responsável por transmitir informações aos alunos, que, por sua vez, devem estar aptos a ler, traduzir e repetir frases com precisão, sendo expostos a constantes correções, visto que o erro é inaceitável pelos métodos que compõem essa filosofia de ensino. Busca-se uma precisão gramatical e uma pronúncia semelhante a do falante nativo.

Os materiais didáticos são constituídos de textos para tradução, frases para que os alunos repitam e listas de vocabulário e itens gramaticais para memorização.

O tipo de interação predominante é professor – aluno. Não há espaço para que os aprendizes interajam entre si, visto que existe um monitoramento constante a fim de que reproduzam a língua alvo com acuidade.

1.2.2. A abordagem humanista

Segundo Roberts (1982), essa abordagem abarca uma variedade de métodos, como o comunitário ou de aconselhamento, a sugestopedia, o método silencioso, o da resposta física total e o método natural. Muitos desses métodos foram rotulados não ortodoxos, devido ao fato de que não foram estudados cientificamente e, portanto, não tiveram sua eficácia comprovada.

Segundo o autor, esses métodos podem parecer bastante diferentes, mas possuem duas características em comum: a primeira é que os aspectos afetivos são tão importantes quanto os cognitivos; e a segunda é um papel central da psicologia nas tentativas de resposta aos problemas de aprendizagem.

O professor é visto como um conselheiro que oferece sugestões visando facilitar o processo de aprender a língua estrangeira, criando um ambiente no qual o aluno tem a possibilidade de se expressar na língua alvo. Cada método engloba procedimentos diversos como o ensino através do silêncio, a repetição de comandos utilizando movimentos e o uso da música clássica para que o aluno se sinta confortável e apresente um filtro afetivo baixo. De

acordo com Krashen (1982), isso ocorre quando ele está em um estado emocional favorável, motivado e buscando aprender a língua, descobrindo-a através das tentativas sem preocupar-se, excessivamente, com os erros cometidos.

A partir dessa concepção humanista de ensino, passou-se a falar mais sobre a importância de se dar ênfase às habilidades orais, no uso da língua, e a colocar o aluno no papel central do processo de ensino, como sujeito responsável por sua própria aprendizagem. O professor já não é mais visto como dono da verdade absoluta, mas sim como um colaborador, guiando o processo de aprendizagem e a interação entre os aprendizes.

1.2.3. Preparando as bases da visão comunicativa

Como dito anteriormente, a teoria behaviorista, na década de sessenta, em um momento da história em que se pensou ter encontrado explicações para todo o tipo de comportamento, inclusive a aprendizagem de línguas, deu origem ao método audiolingual, utilizado, inclusive, por muitos cursos de idiomas ainda nos dias atuais.

Acreditava-se, nessa época, que a aquisição de uma língua estrangeira deveria seguir o processo de aprendizagem da língua materna, em um sistema composto por dois elementos norteadores do comportamento humano – o estímulo e a resposta. Adquirir uma nova língua significava adquirir um novo hábito, como dirigir ou andar de bicicleta. As aulas, conseqüentemente, eram constituídas de repetições e memorizações de diálogos, que pouca relevância possuem para uma situação real de comunicação. O objetivo principal era que o aluno adquirisse a forma da língua sem ser exposto, explicitamente, a ela através de explicações de regras do sistema dessa língua. Aspectos constituintes do idioma, como o vocabulário e a gramática, deveriam ser internalizados pelos aprendizes através das inúmeras práticas de repetição presentes no método (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Com o surgimento da necessidade de uma proficiência maior por parte de futuros usuários da língua, percebeu-se que esse uso não era satisfatoriamente atingido somente através de diálogos memorizados e frases repetidas, quase sempre descontextualizadas da realidade do aprendiz. Uma atenção maior é voltada aos aspectos cognitivos da aprendizagem.

Questionava-se, agora, o processo de aquisição da própria língua materna pela criança, que conseguia formular sentenças nunca antes ouvidas, colocando em dúvida a teoria do estímulo e resposta e, conseqüentemente, as práticas de repetições incessantes em sala de aula.

A crença da aprendizagem de línguas como um hábito foi questionada, primeiramente, por Noam Chomsky, em 1959. O argumento principal do teórico norte-americano era a questão da criatividade da língua. Segundo ele, uma criança não aprende seu idioma somente através da exposição aos modelos de outros falantes, mas ela também cria suas próprias frases, através de um dispositivo inato, mais tarde conhecido como gramática universal.⁷

Mesmo ligado ao movimento estruturalista, foi Chomsky quem possibilitou, mais tarde, uma atenção maior à fala do aprendiz de línguas. Embora sua teoria a respeito da competência e do desempenho visasse uma comunidade de falantes ideais, que utilizassem as regras da língua de maneira uniforme, o uso do sistema linguístico passa a ser enfatizado. As noções de desempenho foram, mais tarde, complementadas por Wilkins (1976), marcando o início do movimento comunicativo com a obra *Notional Syllabus*. Nessa obra, o linguista aplicado consolida uma nomenclatura das funções comunicativas, como tópicos, cenários, papéis e noções de gramática tradicional, chamando a atenção para os aspectos pragmáticos da língua.

Em 1978, Widdowson sistematiza as bases teóricas do comunicativismo e provoca uma importante discussão entre o ensino da forma e o uso da língua, afirmando a inviabilidade da dicotomia até então estabelecida. Para ele, o falante precisa aprender a construir frases, mas isso de nada lhe servirá se ele não souber em que situações utilizá-las. Os aspectos socioculturais da linguagem passam a ganhar maior atenção a partir da década de setenta. Ao invés de uma comunidade ideal, considera-se, agora, a heterogeneidade dos falantes da língua, em aspectos como faixa etária, classe social e motivação do aprendiz. A atenção dirigida a essas características significou considerável avanço nas pesquisas da área de ensino.

⁷ Deve-se entender por GU (gramática universal) o conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU. (MARTELOTTA, 2008, p. 135)

1.2.4. A abordagem comunicativa de ensino de línguas

Uma grande expansão econômica e a necessidade de se concretizar atos através da língua, como estudar fora do país e fazer viagens internacionais a negócios, desencadeou uma nova inquietação nos profissionais da área linguística – incorporar os aspectos pragmáticos da linguagem ao ensino.

Essa nova abordagem, segundo Richards e Rodgers (1986) trata a língua como veículo de comunicação, no qual a forma linguística não deve ser vista como obstáculo à comunicação de idéias. O ensino passa a ser centrado no significado e não mais nos aspectos estruturais da língua.

São consideradas pelo novo movimento uma série de variáveis individuais de ordem afetiva e cognitiva, bem como o contexto sociocultural do idioma.

Nesse momento da história, um pensamento mais amplo que o do método já havia sido adotado e o conceito de se ensinar e de aprender línguas passa a ser considerado no nível da abordagem como elemento norteador da prática do professor. As técnicas instrucionais podem variar, mas são guiadas por uma filosofia que tem por principal objetivo formar usuários competentes de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira⁸.

Em 1991, Savignon já apontava os desafios que surgiam com essa nova proposta de modernização do ensino de línguas:

Communicative language teaching (CLT) has become a term for methods and curricula that embrace both the goals and the process of classroom learning, for teaching practice that views competence in terms of social interaction and looks to further language acquisition research to account for its development. A look in retrospect at the issues which have brought us to our present understanding of CLT will help to identify what appear to be promising avenues of inquiry in the years ahead⁹ (SAVIGNON, 1991, p. 263).

⁸ Segundo Spinassé (2006), uma segunda língua é aprendida no ambiente em que é falada por um falante que já domina sua língua materna. Ela ocupa papel fundamental para o processo de socialização do indivíduo em uma cultura na qual será inserido. Quando um sujeito aprende uma língua estrangeira, ele está, normalmente, em seu país de origem e a língua alvo não é aprendida exclusivamente para fins comunicativos. O contato com a língua estrangeira é menor, sendo, na maioria das vezes, restrita a algumas horas semanais em cursos de idiomas.

⁹ O ensino comunicativo de línguas tornou-se um termo para designar métodos e currículos que abarcam tanto os objetivos quanto os processos de aprendizagem em sala de aula, uma prática de ensino que vê a competência em termos de interação social, dependente de futuras pesquisas na área de aquisição de linguagem para se desenvolver. Um olhar retrospectivo às discussões que nos trouxeram até a presente definição da abordagem comunicativa nos auxiliará na identificação do que parecem ser campos promissores de pesquisas nos anos vindouros.

1.2.5. A necessidade de se desenvolver uma competência comunicativa

Em contraposição ao formalismo de Chomsky (1957), segundo o qual a competência linguística surge através do conhecimento do sistema de regras de uma língua, desencadeados pela gramática universal, em um ambiente de falantes ideais, Hymes (*apud* WILKINS, 1976) introduz o termo “competência comunicativa”, visando a um aspecto mais prático da língua, através da necessidade de levar o ensino a refletir situações de interação social. Seu texto *On Communicative Competence*, publicado na obra *Notional Syllabuses*, organizado por Wilkins, em 1976, enfatiza as limitações da teoria chomskiana ao contrastar a imagem que ela tem das crianças como aprendizes e a realidade delas em um contexto escolar real. Ele afirma que a teoria não leva em consideração a diferença, pontuando que: “To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive roles”¹⁰ (HYMES *apud* WILKINS, 1976, p. 6).

Hymes foi o primeiro linguista a incorporar essa dimensão social ao conceito de competência.

Para concluir a idéia de Hymes, Widdowson define que a

[...] communicative competence is not a compilation of items in memory, but a set of strategies or creative procedures for realizing the value of linguistic elements in context of use, an ability to make sense as a participant in discourse, whether spoken or written, by the skilful deployment of shared knowledge of code resources and rules of language use¹¹ (WIDDOWSON, 1978, p. 248).

O termo introduzido por Hymes foi, mais tarde, redefinido por Canale e Swain (1980). Canale (1983) fala sobre quatro subcompetências que devem ser abrangidas pela competência comunicativa: a **gramatical**, que consiste nas formas da língua, a **sociolinguística**, que abrange a adequação da língua aos contextos vários de comunicação, a **discursiva**, que trata da construção de textos escritos e orais de forma coerente, e a **estratégica**, que engloba as estratégias utilizadas para compensar as limitações no processo comunicativo.

¹⁰ Para lidar com as realidades das crianças enquanto seres comunicativos é preciso adotar uma teoria dentro da qual fatores socioculturais desempenhem papéis explícitos e constitutivos.

¹¹ A competência comunicativa não é uma compilação de itens na memória, mas um conjunto de estratégias ou procedimentos criativos para a percepção do valor de elementos linguísticos em contexto de uso, uma habilidade de criar sentido como participante discursivo, seja na língua falada ou escrita, através do emprego hábil do conhecimento compartilhado do código e do uso das regras linguísticas.

A abordagem comunicativa surge com o intuito de desenvolver, no aprendiz, a capacidade de utilizar essas subcompetências e tornar-se um usuário capaz de expressar opiniões e interagir socialmente na língua alvo.

1.3. A sala de aula

Segundo os autores acima mencionados, a teoria de aprendizagem subjacente à abordagem comunicativa é a língua como processo de interação social, da forma concebida por Bakhtin. Para que se promova a aprendizagem de uma língua consonante com essa teoria, o ensino deve ser significativo para a realidade do aluno. É comum nos depararmos com livros didáticos adotados por instituições de ensino que trazem temas totalmente fora da realidade do aprendiz, causando, assim, a falta de interesse pela língua estrangeira.

A abordagem comunicativa defende o uso de materiais autênticos, como artigos extraídos de revistas ou jornais de publicação internacional, bem como programas de televisão, os quais permitirão ao aluno um contato com amostras reais do uso da língua-alvo, desde que essas amostras sejam ligadas aos interesses e à realidade social dos alunos.

1.4. O tratamento do erro

Em abordagens anteriores, a questão do erro era vista como inaceitável e um dos papéis centrais do professor era corrigi-lo assim que percebesse algum tipo de inadequação. No método audiolingual, por exemplo, o erro é considerado indesejável pelo fato de que provoca uma má formação de hábitos no falante, sedimentando estruturas equivocadas na produção do aluno. Essa visão de erro está intimamente relacionada à visão de língua que se tem nesse determinado momento.

O comunicativismo, através de um ponto de vista sociocultural, enxerga a questão da incorreção como parte integrante do processo de aquisição da língua, aspecto formador de uma etapa importante do desenvolvimento linguístico do aluno. Essa etapa, de acordo com Selinker (1972, apud MITCHELL and MYLES, 1998) é conhecida por interlíngua:

The term interlanguage was coined in 1972 by Selinker to refer to the language produced by learners, both as a system which can be described at any one point in time as resulting from systematic rules, and as the series of interlocking systems that characterize learner progression¹² (MITCHELL & MYLES, 1998, p. 31).

A partir da definição de interlíngua, os erros se tornam aspectos desejáveis no processo de aprendizagem, afinal eles mostram a tentativa do aluno de se fazer compreendido na língua alvo. Nos primórdios da abordagem comunicativa, momento esse conhecido como abordagem comunicativa forte, os erros não eram corrigidos, já que o foco do ensino era na fluência. No entanto, ao perceberem que seus alunos não desenvolviam a língua com grau satisfatório de acuidade gramatical, estudos surgem com o intuito de se trabalhar essa correção em sala de aula. Entre esses estudos, temos o desenvolvimento da estratégia de Foco na Forma, dando início ao que se conhece por versão fraca da abordagem, que será detalhada em capítulo a parte.

1.5. Os papéis dos envolvidos no processo

Tantas mudanças significativas resultam, conseqüentemente, em novos papéis ocupados por professores e alunos. Os aprendizes passam a ter uma autonomia maior ao serem responsabilizados pelo seu processo de aprendizagem, encorajados a utilizar a língua alvo durante as aulas, em trabalhos em pares ou em grupos de discussão.

O professor passa de transmissor de conhecimento a facilitador da aquisição. Segundo Richards & Rodgers (1986), ele funciona como um analista de necessidades, um conselheiro e um supervisor do processo de trabalho em grupos. Através de uma avaliação das necessidades dos alunos, ele pode criar situações que irão promover comunicação autêntica e encorajar o uso da língua em atividades realizadas em grupos, baseadas na falta de informação ou informação incompleta, a fim de que a interação gere produção comunicativa.

¹² O termo interlíngua foi criado em 1972 por Selinker, fazendo referência à língua produzida pelos aprendizes, tanto como um sistema que pode ser descrito em qualquer momento do tempo como resultado de regras sistemáticas, ou como uma série de sistemas unidos que caracterizam a progressão do aprendizado.

1.6. A abordagem no contexto de ensino atual e a condição pós método

Hoje, a abordagem comunicativa é a mais comumente utilizada em cursos de idiomas, por permitir, segundo suas bases teóricas, o desenvolvimento das habilidades de comunicação do aluno. Esses cursos, normalmente, visam ao desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas: compreender a língua oral, compreender a língua escrita, utilizar a língua para a comunicação e escrever essa língua.

As interpretações do movimento comunicativo ainda são diversas e se constituem alvo de discussões e estudos dentro da área de ensino.

Muitos cursos de idiomas se dizem seguidores de uma versão mais “pura” da abordagem comunicativa, cujo foco exclusivo seria no significado, ignorando assim qualquer necessidade de explicitação de regras, uma vez que a idéia central do processo de ensino é que o aluno adquira essa língua através do contato com amostras reais de uso em sala de aula, o *input*, e da interação com o professor e com seus colegas de sala.

Outras instituições adotam uma postura de ensino gramatical travestido de comunicação. A gramática ainda é o critério organizacional das aulas e todos os tipos de exercícios visam à fixação de algum aspecto linguístico.

Assim, enfrentamos, ainda hoje, problemas de interpretação da abordagem comunicativa. Muitos profissionais da área ainda não conseguem explicar por que ensinam da maneira como ensinam, adotando, na maioria das vezes, uma postura imposta pelo material didático, utilizado como método de ensino em vários contextos educacionais, ou uma postura ditada e moldada pela instituição, que vende um programa com bases teóricas que vêm sendo desenvolvidas ao longo de muitos anos de pesquisa, mas parecem não ter compreendido, ainda, o que seus próprios fundamentos postulam a respeito de ensinar e aprender línguas.

As pesquisas e as observações de aula colaboram significativamente para a formação do profissional do ensino de línguas, assim como o contato constante com a literatura especializada.

Neste trabalho, queremos levantar questionamentos relacionados a uma das muitas discussões sobre a abordagem comunicativa que carecem de estudos, dois aspectos constituintes da linguagem que continuam a ser tratados como dicotômicos: a forma e o uso. Através desse questionamento, podemos estabelecer uma visão um pouco mais crítica a respeito dessa abordagem, observando seus postulados e contrastando-os com a prática do professor em sala de aula.

Afinal, deve-se ensinar gramática nas aulas de língua estrangeira? Como os cursos de idiomas que se identificam como comunicativos apresentam, na esfera procedimental, o ensino dessa competência? Ela está sendo ignorada ou continua exercendo o papel de critério organizacional central do ensino?

No próximo capítulo, faremos uma retomada da literatura sobre a abordagem comunicativa e o ensino da estrutura gramatical, a fim de mostrarmos o que as bases fundadoras dessa filosofia de ensino postulam a respeito desse tema tão discutido nos círculos de pesquisa em Linguística Aplicada.

1.7. Além do método

Kumaravadivelu (2006) afirma a não existência de um método ideal, declarando a morte do método e defendendo a hipótese de que só conseguiremos atingir algum avanço na área do ensino de línguas se nos desprendermos do conceito metodológico enquanto receita pronta para ser seguida, visando a um resultado homogêneo.

O indiano pontua que a possibilidade de se criar um método diferente dos já existentes é bastante remota, alegando que o surgimento de um, na história do ensino de línguas, implicava em uma nova roupagem para antigos conceitos. Para ele, a solução está na consciência advinda dos resultados pouco satisfatórios que os métodos trouxeram. Essa consciência é chamada por ele de condição pós método:

Having witnessed how methods go through endless cycles of life, death, and rebirth, the language teaching profession seems to have reached a state of heightened awareness – an awareness that as long as it is caught up in the web of the method, it will continue to get entangled in an unending search for an unavailable solution, an awareness that such a search drives it to continually recycle and repackage the same old ideas, and an awareness that nothing short of breaking the cycle can salvage the situation¹³ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 162).

Para dar suporte à necessidade de se criar esse movimento, Kumaravadivelu (2006) defende que os métodos de ensino são envoltos em mitos, como:

1. A existência de um melhor método que espera sua descoberta;

¹³ Tendo testemunhado como os métodos passam por ciclos intermináveis de vida, morte e renascimento, a profissão de ensinar línguas parece ter alcançado um estado de desenvolvimento de consciência – uma consciência que, se permanecer presa na malha do método, continuará em um processo estagnado de procura por uma solução inexistente, uma consciência que, segundo tal procura, recicla e repagina as mesmas velhas ideias, e uma consciência que mostra que a situação só será resolvida se quebrarmos o ciclo.

2. O papel organizacional do método no ensino de línguas;
3. O valor universal desses métodos;
4. O fato de que os teóricos produzem conhecimento e os professores o consomem;
5. Um método não possui motivação ideológica.

De posse desses argumentos, Kumaravadivelu (2006) busca afirmar a “morte” do conceito que temos do que seja um método para o ensino de idiomas. Concordamos com o autor no que diz respeito ao método como receita pronta para ser transplantada em determinado contexto educacional. No entanto, ao tratarmos da abordagem enquanto filosofia de ensino, é preciso que exista, para o profissional, concepções do que seja linguagem e do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira, para que a prática desse professor seja guiada por princípios oriundos dos estudos linguísticos, que visam ao aprimoramento da área.

Existem, de acordo com o teórico, três parâmetros para que se estabeleça a condição pós método: a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade.

O parâmetro da particularidade diz respeito aos objetivos de cada grupo de alunos. Os contextos socioculturais variam e, portanto, uma prática pedagógica deve visar, primordialmente, a adequação dos tópicos de ensino às necessidades e expectativas individuais de determinado grupo social. Como mencionado anteriormente, para Bakhtin (2006), a linguagem é, em sua essência, social e ideológica. O primeiro parâmetro de Kumaravadivelu, assim, está relacionado ao sujeito enquanto construtor da sua própria identidade, inserido em seu contexto social.

Métodos elaborados para uma determinada cultura, em um determinado momento, podem entrar em choque com os conceitos e expectativas de um grupo social com características diferentes do que configurava o grupo ideal no momento em que o método foi desenvolvido.

A linguagem deve permitir que seu usuário desenvolva sua voz própria, refletindo sua cultura e sua identidade.

De acordo com Luk (2005), várias pesquisas têm demonstrado a deficiência de um transplante da Abordagem Comunicativa para fora da região anglo-saxônica devido a conotações sociais incongruentes:

It is argued that people communicate (irrespective of whether it is their first or second language) mainly for the purpose of asserting their local identity, interests, and values (...). Without the provision of such opportunities, anything said by students will only be empty noises¹⁴ (LUK, 2005, p. 248).

Para Luk (2005), essa necessidade de desenvolvermos um senso de sujeito e de identidade pode fazer com que a comunicação surja de forma eficaz. Ou seja, o ensino torna-se mais significativo quando o aluno pode utilizar a linguagem como ferramenta de sua autofirmação enquanto sujeito de um discurso que reflita sua identidade cultural.

O segundo parâmetro de Kumaravadivelu (2006) diz respeito à “dicotomia” teoria e prática. Ele compara a pesquisa acadêmica e os trabalhos gerados por ela a uma relação entre produtor e consumidor. A universidade tem o papel de produzir conhecimento e os professores atuantes em sala de aula o de receber e utilizar esse conhecimento. O que acontece, na grande maioria das vezes, é uma aplicação inquestionável do que é elaborado pela universidade para os diferentes contextos educacionais. Mais uma vez notamos a relevância do elemento social. Os métodos de ensino não derivam da sala de aula, eles são implementados nela.

Enquanto professores de idiomas, essa posição parece bastante cômoda. Recebemos instruções, somos “treinados” para agir de acordo com um método pré concebido e somos colocados a frente de salas de aula. Esperamos, inclusive, que os resultados a serem obtidos estejam de acordo com os parâmetros da instituição, que, quase sempre, visam mensurar o conhecimento através de testes que reproduzem exatamente o que foi trabalhado durante as aulas. Se o aluno não está apto a utilizar determinado tempo verbal ou certos vocábulos ensinados na lição, ele é considerado incapaz de fazer uso da língua.

O parâmetro da praticabilidade tem relação direta com o posicionamento passivo do professor de línguas estrangeiras. Essa aceitação de um molde não permite que se reflita sobre o que fazemos e para que fazemos. Kumaravadivelu (2006) defende que o professor deve estar apto a teorizar o que pratica e praticar o que teoriza, visto que ele possui um senso do que funciona e o que não funciona em sala de aula, criando, sempre que necessário, novos mecanismos que o auxiliem a atingir seus objetivos:

¹⁴ Defende-se a ideia de que as pessoas comunicam-se (independentemente de ser sua primeira ou segunda língua, principalmente, para afirmar suas identidades locais, interesses e valores (...). Sem essas oportunidades, tudo que for dito pelos alunos será apenas ruídos vazios de significado.

This objective, however, cannot be achieved simply by asking them to put into practice professional theories proposed by others. It can be achieved only by helping them develop the knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive theory of practice¹⁵ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 173).

O terceiro parâmetro de Kumaravadivelu, o da possibilidade, está intrinsecamente ligado ao pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Ele postula que qualquer prática pedagógica está relacionada aos valores de poder e domínio, visando criar e sustentar desigualdades sociais. Para que isso não ocorra, é preciso que se dê uma ênfase maior às identidades individuais de professores e alunos, encorajando-os a desenvolver suas próprias vozes. Essas características individuais dos usuários da língua podem ser ignoradas quando um material estrangeiro é adotado para o ensino de idiomas, por exemplo. Nesses materiais, há uma concepção política e social advinda da comunidade que os produziu. Mais uma vez retomamos a importância de se levar o aluno a ser portador de sua própria identidade. A prática de sala de aula, portanto, não deve separar as necessidades linguísticas das sociais. A sala de aula de língua estrangeira, que traz línguas em contato, é a principal responsável por criar esse senso de identidade sociocultural.

Esses são, segundo Kumaravadivelu (2006), os princípios formadores de uma revolução na era pós-método. No entanto, mesmo que se adote um método eclético¹⁶, onde o professor analisa as necessidades dos alunos, levando em consideração os fatores políticos e socioculturais a fim de decidir quais estratégias utilizar, é preciso que haja um parâmetro, um planejamento de objetivos. É nesse ponto que Vilaça (2008) parece discordar de Kumaravadivelu. O brasileiro pontua que não se deve levar o ecletismo a níveis extremos:

Ao adotar um método eclético, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. Portanto, ele deve estar atento para que o caminho até seus objetivos seja coerentemente percorrido. Em outras palavras, toda atividade docente deve ser justificável e estar em harmonia com os objetivos de ensino/aprendizagem (VILAÇA, 2008, p. 82).

Após essa breve exposição a respeito das visões de linguagem e das abordagens de ensino, percebemos que o momento atual nos convida a repensar nossa prática. Questionar a

¹⁵ Esse objetivo, no entanto, não pode ser atingido simplesmente ao pedirmos a eles para colocar em prática teorias profissionais propostas por outros. Isso pode ser alcançado somente através do auxílio a eles no desenvolvimento do conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessária para construir suas próprias teorias de prática sensíveis ao contexto.

¹⁶ Um método eclético é, segundo Vilaça (2008), possibilidade que o professor tem de fazer escolhas metodológicas que considerem o contexto de ensino e aprendizagem no qual está inserido. Ele implica em um rompimento com métodos pré-concebidos, elaborados para uma sala de aula idealizada.

utilização de um método enquanto resposta para os problemas enfrentados nas salas de aula de línguas estrangeiras exige uma formação profissional mais crítica. O professor, ao assumir seu papel de analista de necessidades, é dotado do poder de escolha, podendo, assim, adotar estratégias apropriadas para a sua realidade.

A enriquecedora experiência que tivemos ao realizarmos este estudo de caso em um centro de idiomas, cujo ensino tem, supostamente, por base a Abordagem Comunicativa, trouxe-nos vários questionamentos, além da proposta inicial desta pesquisa. Questionamentos esses que dariam margem a uma série de novos estudos e revisitações às salas de aula em busca de uma problematização maior que cause, nos profissionais atuantes na área, inquietações, tornando-os sujeitos de uma pesquisa diária de sua própria prática docente.

Porém, é preciso delimitarmos um recorte e focarmos em nossa questão central – observar como a instrução gramatical está inserida em um contexto dito comunicativo. Discussões acerca do tema revelam posicionamentos distintos sobre o ensino gramatical. Apresentaremos, a seguir, o que dizem alguns teóricos a respeito do ensino de estruturas em um ambiente comunicativo, introduzindo uma discussão a respeito da estratégia do Foco na Forma.

CAPÍTULO 2

ENSINAR GRAMÁTICA? REVISITANDO CONCEITOS...

A distinção feita entre **forma** e **uso** tem gerado uma constante discussão na esfera das pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas. Observa-se uma tendência extremista quanto ao foco em um dos aspectos e, como consequência, a negligência do outro.

Consideremos, em primeira instância, as aulas embasadas em abordagens tradicionais, ainda presentes no ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino regular, por exemplo. Nesse tipo de abordagem, o professor explica as regras formais da língua e pede aos alunos que as utilizem em exercícios mecânicos, na maioria das vezes, irrelevantes para a realidade dos aprendizes.

É importante salientar que não queremos, em hipótese alguma, desmerecer esse tipo de prática, visto que ela promove conhecimento sobre a língua. O que queremos argumentar é que, no presente momento, quando a língua já teve seu papel comunicativo reconhecido no ensino, ao menos em teoria, exercícios que focam somente a estrutura são insuficientes para ativar, no usuário, um conhecimento mais global do idioma, do seu uso em situações reais de comunicação.

Em oposição a essa visão de língua estruturalista, existem teóricos que defendem que o ensino, para que possa ser considerado comunicativo, deve ter como foco exclusivo a troca de significados e a interação em sala de aula (LONG e ROBINSON, 1998; KRASHEN, 1981, 1982, 1985). De acordo com esses pesquisadores, a forma linguística é adquirida através de mera exposição à língua alvo, sem que haja necessidade de uma instrução que explicita regras sistêmicas.

Neste capítulo, propomos uma discussão acerca das divergentes opiniões a respeito do ensino formal na contemporaneidade. Esclareceremos, primeiramente, o conceito de forma que adotaremos para, então, darmos sequência às tentativas de resposta à pergunta que abre esta seção.

2.1. Definindo o conceito de forma

Antes de nos aprofundarmos na discussão proposta a respeito do ensino da forma na aula de língua estrangeira, é necessário que estabeleçamos uma definição do que vem a ser esse aspecto da linguagem e de como iremos tratá-lo no decorrer desta pesquisa.

Segundo Ellis, Basturkmen & Loewen (2001): “The term is often taken to refer exclusively to grammar, but in fact it needs not and, in our opinion should not. Focus on form can be directed at phonology, vocabulary, grammar or discourse¹⁷” (ELLIS, BASTURKMEN & LOEWEN, 2001, p. 415).

No entanto, utilizaremos o termo forma, neste trabalho, como sinônimo de estrutura gramatical, por opção de recorte na delimitação do escopo do estudo.

2.2. Definindo o conceito de gramática

A fim de que possamos expor, aqui, as idéias que resultam nessa dicotomia entre uso e forma, tentaremos, primeiramente, encontrar uma breve definição do que vem a ser a gramática de uma língua.

Possenti (1999) define gramática categorizando-a em três grupos: gramática normativa (regras que devem ser seguidas), descritiva (as regras que são seguidas pelos falantes) e internalizada (regras que o falante domina). Como conceito guarda-chuva ele propõe a definição: conjunto de regras que estruturam uma língua.

Complementando essa idéia, Celce-Murcia & Hilles (1988) explicam:

¹⁷ O termo é, frequentemente, utilizado para fazer menção à gramática, mas, na verdade, não precisa ser necessariamente isso, e, em nossa opinião, não deve ser. O foco na forma pode ser dirigido à fonologia, ao vocabulário, à gramática ou ao discurso.

We can think of language as a type of rule-governed behavior. Grammar, then, is a subset of those rules which govern the configurations that the morphology and syntax of a language assume. These rules are a part of what is “known” automatically by all native speakers of a language; in fact, they do not exist outside of native speakers. That is, there is no English, French, or German which exists independently of its speakers. These rules in our brains are usually so automatic and familiar to us as native speakers that we are probably not able to articulate them, but we all certainly know when they are being violated¹⁸ (CELCE-MURCIA and HILLES, 1988, p. 16).

Fazendo uma síntese das definições de Possenti e Celce-Murcia e Hilles, tomaremos por definição de gramática um sistema de regras presentes no uso da linguagem. Sistema esse que é interno para os falantes de uma língua em um determinado contexto sociocultural.

É necessário que o aluno tenha conhecimento dessa estrutura subjacente para que ele consiga produzir enunciados na língua alvo. Muitas vezes isso é possível sem o auxílio do conhecimento metalinguístico, visto que algumas estruturas assemelham-se à língua materna do aprendiz, facilitando a aquisição desses componentes.

Acreditamos, porém, que o ensino de uma língua estrangeira requer uma explicação desse grupo de regras que, na maioria das vezes, é bastante diferente das estruturas presentes na língua materna do aprendiz, o que torna necessário, para o professor, focar de maneira mais explícita alguns elementos formadores do sistema da língua alvo. Discutiremos esse assunto de maneira mais aprofundada na sessão seguinte deste capítulo.

¹⁸ Nós podemos pensar em língua como um tipo de comportamento governado por regras. A gramática, então, é um subgrupo dessas regras que governam as configurações que a morfologia e a sintaxe da língua assumem. Essas regras formam uma parte do que “é conhecido” automaticamente por todos os falantes nativos de uma língua; de fato, elas não existem sem os falantes nativos. Ou seja, não existe inglês, francês ou alemão independente de seus falantes. Essas regras em nossas mentes são, frequentemente, tão automáticas e familiares para nós, como falantes nativos, que nós não somos, muitas vezes, capazes de articulá-las, mas, por certo, sabemos quando elas estão sendo violadas.

2.3. Das bases estruturais à comunicação

Concordamos com Celce-Murcia quando ela afirma:

There is no way that sentence-level drills can give learners sufficient context to learn when and why to use the passive voice, the definite article, the present perfect tense, a relative clause, or any other grammar objective not on the short four-item sentence-level list itemized above. Only learning activities that are richly situated and fully meaningful and contextualized will begin to be able to achieve this¹⁹ (CELCE-MURCIA, 2007, p. 3).

A autora explica, em seu artigo, que se sentiu surpresa ao perceber que os materiais disponíveis para venda, em um encontro de profissionais da área de ensino de línguas, apresentavam exercícios descontextualizados, ainda em nível de frase, quando as teorias linguísticas atuais já trabalham com os conceitos do discurso como elemento de análise.

Isso indica o quão arraigado o estruturalismo está no cenário do ensino de idiomas. Muito já se passou desde os primeiros rumores sobre o movimento comunicativo, na década de 1980, e muito já se discutiu até que se chegasse ao consenso do ensino para o uso. Discussões essas que resultaram em um destaque da abordagem comunicativa para o ensino de línguas em todo o mundo (SAENGBOON, 2006; HENNING & CITTOLIN, 2007).

Como a demanda por esses cursos passa a crescer a partir do advento das teorias do comunicativismo, surge, com ela, a necessidade de um ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes.

Contudo, ainda nos dias atuais, os posicionamentos teóricos variam de um extremo ao outro. Movidos pelo sentimento de inovação e de quebras de paradigmas, alguns se colocaram de forma extremamente radical a favor do uso, banindo as explicações de regras em suas aulas, acreditando que a aprendizagem poderia ocorrer de forma natural, através de uma constante exposição ao insumo, negligenciando, assim, o ensino de aspectos estruturais do idioma.

Madeira (2003), ao discorrer sobre o conceito de competência comunicativa, objetivo do ensino voltado para a comunicação, esclarece:

¹⁹ De forma alguma exercícios de repetição ao nível de frase podem oferecer ao aluno contextos suficientes para aprender quando e por que utilizar a voz passiva, o artigo definido, o presente perfeito, orações adjetivas, ou qualquer outro item gramatical não mencionado na lista anterior. Somente atividades de aprendizagem que estejam ricamente contextualizadas e totalmente significativas serão capazes de atingir esse objetivo.

No entanto, os seguidores mais radicais da abordagem comunicativa atribuíram conotações ao termo diferentes do conceito introduzido por Hymes (...) e o enfoque na forma foi quase completamente excluído por aqueles seguidores do processo de ensino de L.E. Canale (1984) atentou para a necessidade de considerar tanto o conhecimento sobre a língua (competência linguística) quanto a habilidade de utilizar este conhecimento em situações de comunicação real (MADEIRA, 2003, p. 106).

A exemplo dos behavioristas, ainda hoje, muitos defensores da abordagem comunicativa, em sua versão forte²⁰, não aceitam o ensino de regras, afinal, permanece, em muitos, o conceito de aquisição equivalente ao desenvolvimento de hábitos.

Alguns teóricos (KRASHEN, 1981,1982; TRUSCOTT, 1996; ELLIS, 1995) defendem que o ensino de línguas centrado na forma deve ceder lugar à criação de oportunidades para o uso “natural” da linguagem. Esquecem-se, porém, que a realidade do ensino de língua estrangeira difere, em muito, do ensino de uma segunda língua. Entre muitos fatores, podemos citar o fato do contato com a língua estrangeira ser limitado a duas ou três horas semanais.

A aquisição de itens estruturais, do ponto de vista da abordagem comunicativa em sua versão forte, seria consequência do trabalho com o foco no significado. Rejeita-se tanto a intervenção planejada previamente pelo professor, que compreende exercícios que visam à prática de determinada estrutura, quanto a não planejada, evitando a correção de erros, o que configura mais um indício de uma visão extremista. Em abordagens estruturais, o aluno era corrigido frequentemente, a fim de que não fossilizasse inadequações. Com a abordagem comunicativa, cria-se um mito entre os professores a respeito da não intervenção na produção do aluno, deixando que ele fale livremente e, muitas vezes, sedimente em sua interlíngua a forma inadequada, o que explica muitos aprendizes fluentes que, ao terminarem o curso de línguas, ainda produzem enunciados como: “*I didn’t went there*” e “*she don’t know the answer*”.

É inegável o fato de que tais alunos se comunicam. Em um país onde a língua estrangeira é falada, talvez eles não apresentassem problemas para se fazerem entendidos. Contudo, qual a qualidade dessa comunicação? Será que precisamos, mesmo, formar um aluno cuja competência comunicativa se dê a um nível tão básico do ponto de vista da acuidade? Em uma realidade onde exames de vestibular e mesmo testes internacionais de proficiência em língua estrangeira cobram o uso da linguagem formal, uma atenção maior a esses aspectos deveria ser direcionada.

²⁰ Segundo Mattos e Valério (2010), a versão forte da abordagem comunicativa preconiza que a língua só se pode ser aprendida por meio da comunicação, excluindo do processo de ensino atividades que enfoquem seu aspecto estrutural. O sistema é desenvolvido através do foco no uso. A versão fraca, por sua vez, permite que existam momentos da aula onde a estrutura possa ser trabalhada.

Krashen (1981) defende a idéia de que os aprendizes, ao receberem *input* compreensivo e repetirem frases a fim de formarem um novo hábito, estariam prontos para a aquisição de um novo item gramatical. Porém, a nosso ver, seria necessário que houvesse uma sobrecarga de insumo para que os alunos adquirissem, por exemplo, o tempo verbal presente perfeito, em inglês. Por se tratar de uma estrutura que difere da gramática da língua portuguesa, o professor teria de despende um tempo, na maioria das vezes inexistente, para levar o aluno à compreensão de um único item estrutural, mostrando exemplos e trabalhando com a repetição de sentenças. Se analisarmos a quantidade de horas disponíveis para o ensino e a frequência com a qual os alunos mantêm contato com a língua-alvo, perceberemos que a tarefa não seria fácil.

Long e Robinson (1998), a exemplo de Krashen, acreditam que a exposição ao insumo compreensivo é o fator principal que resulta na aquisição da língua. No entanto, ao criar o termo Foco na Forma, estratégia de ensino que será trabalhada em capítulo a parte, Long e Robinson afirmam que a explicação gramatical deve ocupar seu lugar dentro da aula comunicativa. Os autores defendem a idéia de que essa explicação formal deve acontecer segundo as necessidades comunicativas dos alunos. Ela deve ser reativa e incidental. Ou seja, o professor não deve planejar a instrução formal, ela deve ocorrer quando for necessária para o desenvolvimento de alguma atividade com foco central no significado e na troca de informações.

Oliveira (2003) pontua que um mito foi criado a partir da reação contra o método audiolingual, fazendo com que a abordagem comunicativa viesse a ser mal interpretada através da crença de que

[...] não é necessário se ensinar gramática, pois o estudante a adquire a partir das atividades comunicativas realizadas na sala de aula.

(E conclui): Contudo, nenhum teórico do ensino comunicativo de línguas jamais afirmou que não se deve ensinar gramática formalmente (OLIVEIRA, 2003, p. 100).

Thompson (1996), ao descrever alguns conceitos errôneos que se tem a respeito da abordagem comunicativa de ensino, ressalta que um deles é acreditar que não se deve ensinar gramática e que adotar os preceitos comunicativos significa aderir um ensino exclusivo da linguagem oral:

This is the most persistent – and most damaging misconception. It must be admitted, however, that there are good reasons for its existence. There have been a number of applied linguists who have argued strongly and in theoretically persuasive terms that explicit grammar teaching should be avoided²¹ (THOMPSON, 1996, p. 10).

O autor explica que essa concepção parte de duas linhas argumentativas: uma que diz ser impossível ensinar gramática porque o conhecimento estrutural necessário para utilizar a língua é complexo demais (PRABHU, 1987); e a outra diz ser desnecessário ensinar estrutura porque ela é um tipo de conhecimento que não pode ser transmitido através de regras, mas é adquirido inconscientemente através da exposição à língua (KRASHEN, 1981, 1982).

DeKeyser (1998), ao falar sobre as concepções de ensino de Krashen, pontua:

Some theoreticians, most notably Krashen (...) have argued that the explicit teaching of Grammar is fruitless, because the learner cannot use explicit rules efficiently during communication, except for the best learners and simplest rules. Instead of teaching students rules, Krashen argues, the teacher should provide students with large amounts of language input that is just easy for them to understand; they will then induce the rules from this “comprehensible input without any conscious learning”²² (DEKEYSER, 1998, p. 56).

Para Krashen, portanto, a aprendizagem ocorre através da exposição à língua, em um processo completamente indutivo, sem que haja aprendizagem consciente das estruturas linguísticas.

Possenti (1999), ao abordar o tema ensino estrutural, afirma: “Pense-se no que aconteceu durante décadas no ensino de línguas estrangeiras: ensinavam-se as regras gramaticais dessas línguas e o resultado era invariavelmente a incapacidade dos alunos de as falarem” (POSSENTI, 1999, p. 84).

O autor, em seguida, questiona o fato de que o aluno brasileiro, ao aprender a língua portuguesa, já tem conhecimento sobre ela no que diz respeito às regras internas do idioma, por estar inserido em um contexto de um país que fala a língua e poder manter constante contato com ela. Segundo ele, esse uso diário tornaria a aquisição de aspectos formais um

²¹ Essa é a concepção errônea mais persistente – e a que mais prejudica o ensino. Deve-se admitir, no entanto, que há boas razões para a sua existência. Há um número grande de linguistas aplicados que tem defendido a ideia de que o ensino de gramática deve ser evitado, com bastante convicção e em termos teoricamente bastante persuasivos.

²² Alguns teóricos, em especial Krashen (...) defendem que o ensino explícito de gramática é inútil, porque o aluno não pode usar regras explícitas de forma eficiente durante a comunicação, exceto os melhores aprendizes e as regras mais simples. Ao invés de ensinar regras, Krashen diz, o professor deveria expor os alunos a grandes quantidades de amostras de língua, que seja fácil para que eles compreendam; eles irão, assim, induzir as regras desse *input* compreensível sem nenhuma necessidade de aprendizagem consciente.

processo menos árduo, possibilitando, em tese, uma ênfase maior nos aspectos pragmáticos do idioma.

O aprendiz de língua estrangeira, por sua vez, nada ou muito pouco sabe sobre a língua alvo e o tempo que passa em contato com ela, muitas vezes, não vai além das poucas horas semanais em sala de aula, onde embora se tente criar situações próximas da realidade, nem sempre é possível. Os mesmos pressupostos seriam, então, válidos?

A combinação entre o uso e as formas linguísticas parece configurar-se em uma possível saída para os problemas deixados por ambos os posicionamentos ainda extremos e excludentes, já que um conhecimento sobre as estruturas não garante o uso comunicativo delas e a exposição somente ao uso não leva a um desenvolvimento da acuidade na fala, como poderemos perceber no decorrer da pesquisa com citações de estudos já elaborados na área. Haja vista o problema apresentado, a questão ainda permanece sob o alvo de muitas discussões por parte dos profissionais do ensino.

2.4. O que nos dizem as bases fundadoras do comunicativismo

Em um primeiro momento, é importante ressaltar que a crença de seguidores extremos da versão forte da abordagem comunicativa, de que em um ensino de línguas para a comunicação não há espaço para o ensino de estrutura, vem perdendo forças com o desenvolvimento de estudos na área (ver: ELLIS, BASTURMAEN and LOEWEN, 2001; MADEIRA, 2003; DOUGHTY and WILLIAMS, 1998; SPADA and LIGHTBOWN, 2008).

Mesmo em realidades de ensino de segunda língua (ESL), a aquisição através de mera exposição já é bastante questionada. Alguns estudos mostram a preocupação de professores com o resultado desse processo de ensino. Na maioria das vezes, os alunos se tornam fluentes, conseguindo até exprimir aquilo que pensam, mas com um nível de acuidade bastante comprometido:

Though more and more fluent speakers are observed in Japanese senior high school English classes, less accurate students in terms of grammar usage can also be seen. One of the main reasons for this is that too much emphasis has been put on oral communication skills in various kinds of communicative activities in the classrooms and English teachers force their students to speak English without paying enough attention to grammatical accuracy²³ (ANO, 2001, p. 1).

²³ Embora seja observado um número cada vez maior de falantes fluentes em escolas japonesas de ensino médio, vê-se também um número considerável de alunos com menos acuidade em termos de uso gramatical. Uma das principais razões para isso é que se tem dado muita ênfase às habilidades comunicativas orais, em diversos tipos de atividades comunicativas em sala de aula, e os professores de inglês forçam seus alunos a falar sem prestar atenção suficiente à estrutura gramatical.

Ao falar sobre um programa de imersão no Canadá, Williams (1995) diz que os alunos participantes conseguem atingir uma boa fluência na língua, porém cometem erros básicos, principalmente nos níveis morfológicos e sintáticos. E complementa afirmando que “the emphasis on fluency and communicative success may not push learners toward accuracy” (WILLIAMS. 1995, p. 13).²⁴

Almeida Filho (2008), ao discorrer sobre o sentido de ser comunicativo esclarece que a abordagem

[...] não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos, etc.) (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 36).

Brumfit (apud Almeida Filho) declara:

Assim, o uso dessa abordagem (comunicativa) baseia-se, segundo Nobuyoshi e Ellis (1992), em parte, na afirmação de que elas ajudam a desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos e, por outro lado, na afirmação de que elas contribuem para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Em outras palavras, são importantes tanto para a “fluência” quanto para a “precisão” (BRUMFIT *apud* ALMEIDA FILHO, 2008, p. 28).

Savignon (1991), em seu seminal trabalho a respeito da abordagem comunicativa, também conclui:

While involvement in communicative events is seen as central to language development, this involvement necessarily requires attention to form. Communication cannot take place in the absence of structure, or grammar, a set of shared assumptions about how language works, along with a willingness of participants to cooperate in the negotiation of meaning²⁵ (SAVIGNON, 1991, p. 268).

A autora retoma o artigo de Canale e Swain (1980), a respeito da competência comunicativa, para dar suporte ao seu raciocínio: (They) did not suggest that grammar was

²⁴ “a ênfase na fluência e no sucesso comunicativo podem não estar levando o aluno a adquirir acuidade.”

²⁵ Considerando-se que o envolvimento em eventos comunicativos é visto como fator central para o desenvolvimento linguístico, esse envolvimento requer uma necessária atenção à forma. A comunicação não pode acontecer na falta da estrutura, ou gramática, um conjunto de suposições compartilhadas sobre como a língua funciona, juntamente com uma disposição dos falantes em cooperar com a negociação do significado.

unimportant. They sought rather to situate grammatical competence within a more broadly defined communicative competence²⁶ (SAVIGNON, 1991, p. 268).

Portanto, encontramos, na literatura da área, respaldo teórico que nos mostra que uso e forma devem ser aspectos que se complementem dentro do processo de ensino de uma língua. Os problemas de acuidade encontrados pelos pesquisadores aqui citados e, também, os que deram origem à idéia inicial desta pesquisa, necessitam de estudos que busquem alternativas para combinar esses dois elementos, visando à habilitação do usuário a desempenhar funções, firmando-se como sujeito do processo de interação, e mantendo, ao mesmo tempo, um nível satisfatório de conhecimento sobre a composição desse idioma.

2.5. Em busca de alternativas

A problematização gerada a partir das discussões a respeito da melhor maneira de incluir a instrução formal dentro da aula comunicativa, levou pesquisadores da área a buscar meios de atingir esse objetivo.

Fotos & Ellis (1999) oferecem uma possível saída para o impasse causado pelas discussões:

The purpose of this chapter is to demonstrate that it is possible to integrate the teaching of grammar with the provision of opportunities for communication involving an exchange of information. This can be achieved by giving learners grammar tasks which they solve interactively²⁷ (FOTOS & ELLIS, 1999, p. 189).

No capítulo mencionado, os autores afirmam que o segredo para acoplar o ensino de gramática à comunicação é a interação entre os falantes a fim de resolver tarefas que possam encorajar os alunos a negociar o significado.

Fotos & Ellis (1999) fazem uma revisão de pesquisas que investigaram os efeitos da instrução formal na aquisição do conhecimento gramatical. Em suma, esses estudos concluem que:

- a instrução formal ajuda a promover a aquisição de forma mais rápida;

²⁶ (Eles) não sugeriram que a gramática não fosse importante. Eles procuraram, ao contrário disso, situar a competência gramatical dentro de uma competência comunicativa definida de forma mais ampla.

²⁷ O propósito deste capítulo é demonstrar que é possível integrar o ensino de gramática com a provisão de oportunidades para a comunicação, envolvendo uma troca de informação. Isso pode ser alcançado através de tarefas gramaticais que os alunos possam resolver de maneira interativa.

- a instrução formal pode ser bem sucedida se os alunos tiverem atingido um estágio na sequência de desenvolvimento que faz com que eles processem a estrutura alvo;
- prática e produção não são suficientes; não foi comprovado que a produção de frases que contem o modelo da estrutura alvo resulta em sua aquisição como conhecimento implícito;
- a instrução formal é efetiva no desenvolvimento do conhecimento explícito de pontos gramaticais;
- a instrução formal pode promover aquisição quando utilizada em situações que promovem comunicação real.

Richter (2003), ao criticar a visão purista da abordagem comunicativa, afirma:

Quanto mais se pretende aproximar o aluno do desempenho de falantes proficientes, tanto mais se revela a necessidade de amparar as atividades comunicativas com o foco na forma. E, para tornar o quadro ainda mais complexo, há um número considerável de alunos que jamais chegam a atingir níveis satisfatórios de desempenho na língua alvo, sejam quais forem as condições e técnicas de ensino-aprendizagem – inclusive as que equilibram gramática e comunicação (RICHTER, 2003, p. 137).

A questão a ser discutida passa do foco ou não na estrutura a como ensiná-la, sem perder de vista pressupostos formadores de uma abordagem que tenha por princípio fundamental o desenvolvimento da comunicação em uma língua estrangeira. Afinal, aprende-se essa língua para, além da interação, produzir, também, discursos escritos, como as provas de vestibular, concursos e exames de proficiência.

Para que se levante, ao menos, discussões a respeito de estratégias para incluir a instrução gramatical nas aulas de línguas, é preciso observar como o quesito acuidade tem sido tratado nos cursos destinados a formar falantes competentes do idioma. Através do nosso estudo de caso, procuraremos mostrar o papel que a gramática ocupa no ensino de uma instituição declaradamente adepta da abordagem em discussão.

É imprescindível que nós, enquanto profissionais da área, passemos a refletir cada vez mais a respeito do papel que temos perante a sociedade e, mais estritamente, perante nossos alunos. Em uma escola de idiomas, propomo-nos a ensinar uma língua estrangeira, visando formar falantes comunicativamente competentes. Lembremos que a abordagem comunicativa de ensino visa desenvolver quatro aspectos fundamentais – a fala, a escrita, a leitura e a compreensão auditiva. Cabe, portanto, a nós, professores, sermos também pesquisadores da nossa própria prática e tentar, ao menos para nossa realidade, em nossas salas de aula,

encontrar alternativas para os questionamentos que vêm sendo levantados por teóricos que se dedicam ao estudo do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essas alternativas podem significar, inclusive, um rompimento com idéias pré concebidas a respeito de métodos e abordagens a partir do momento em que se enxergarem novas possibilidades fora dos limites impostos pelas instituições de ensino (CANAGARAJAH, 2005).

Passaremos, na próxima sessão, a expor as teorias relacionadas ao Foco na Forma, estratégia de ensino que pode vir a auxiliar na busca por uma melhor acuidade dos alunos de cursos de línguas, abordando sua origem, objetivos e interpretações.

2.6 O Foco na Forma

Advinda da versão fraca da abordagem comunicativa, o Foco na Forma surge no cenário dos estudos linguísticos como uma tentativa de resposta aos questionamentos a respeito da instrução formal dentro de uma aula de língua estrangeira ou de segunda língua, que procure manter a natureza comunicativa do processo de ensino.

Os problemas com o desenvolvimento da fluência dos aprendizes parecem, teoricamente, sanados pela abordagem comunicativa de ensino. No entanto, como ilustramos no capítulo anterior, para muitos pesquisadores ainda resta encontrar uma estratégia para fazer com que essa fluência apresente um nível de acuidade formal maior, a fim de que os discursos produzidos pelos alunos não sejam comprometidos por inadequações gramaticais.

Destacamos, ao discorrermos acerca das abordagens de ensino, o fato de que muitos professores parecem ter desenvolvido uma concepção um tanto extrema ao interpretarem o movimento comunicativo como ensino voltado somente às funções e significados da língua. Apresentamos, também, estudos que concluem que ensinar aspectos formais da língua é necessário. Grande parte desses estudos tem por base o conceito de competência comunicativa, objetivo primordial do ensino contemporâneo de idiomas.

O que passamos a questionar, a partir de agora, é como ensinar a forma sem que se perca de vista a concepção de ensino para a comunicação (WIDDOWSON, 1991). Sabemos que, na realidade atual do ensino brasileiro, ainda há instituições que se encontram atadas a um tipo de prática essencialmente estrutural, adotando uma postura de ensino centrado unicamente no código linguístico, deixando que os aspectos pragmáticos sejam descobertos por conta dos aprendizes.

Não temos a pretensão de trazer, aqui, uma resposta final, mas acreditamos que a observação de como a forma é abordada em um contexto real de ensino pode colaborar para que haja uma discussão maior a respeito do tópico e, conseqüentemente, novas tentativas de incorporar o ensino formal à aula voltada para a comunicação.

Apresentamos, neste capítulo, os conceitos principais da estratégia conhecida como Foco na Forma. Iniciaremos com uma explanação terminológica, a fim de esclarecer as diferenças principais entre nomenclaturas similares.

2.6.1. Terminologia

É preciso que, antes de expormos os conceitos teóricos do Foco na Forma, possamos esclarecer alguns problemas relacionados à nomenclatura que esse tipo de instrução tem recebido na área de estudos de ensino e aprendizagem de línguas.

Os termos adotados por pesquisadores que defendem a instrução com o Foco na Forma apresentam-se um pouco confusos, levando a diversas interpretações da idéia central de se focar a estrutura, fazendo, inclusive, com que se acredite que a estratégia defende uma aula calcada em análises de aspectos gramaticais da língua (LONG, 1988; WILLIAMS, 1995; SPADA, 1997; LONG e ROBINSON, 1998; SPADA e LIGHTBOWN, 2008).

O termo Foco na Forma (FonF) foi utilizado pela primeira vez por Long (1988) e, segundo ele, a técnica consiste no direcionamento da atenção do aluno para algum elemento estrutural, desde que haja a necessidade para tal no desenvolvimento de uma tarefa que seja, inquestionavelmente, comunicativa. Para o autor, o Foco na Forma deve ser reativo e incidental, ou seja, ele deve ocorrer em resposta a algum tipo de incapacidade no momento da comunicação. De acordo com Long e Robinson (1998), o foco na forma é motivado pela Hipótese da Interação, que defende que a aquisição de uma segunda língua não é um processo puramente nativista ou ambientalista, ou seja, ela não ocorre simplesmente através do contato com a língua alvo ou da exposição constante a ela:

According to the Interaction Hypothesis, a crucial site for language development is interaction between learners and other speakers, especially, but not only, between learners and more proficient speakers and between learners and certain types of written texts, especially elaborated ones. Particularly important is the negotiation for meaning that can occur more or less predictably in certain interactions, for example, according to the kinds of tasks in which speakers are engaged and the prevailing task conditions (LONG & ROBINSON, 1998, p. 22).²⁸

Ou seja, a aprendizagem ocorre, fundamentalmente, na interação entre os sujeitos. Daí a ênfase de Long na instrução como um possível complemento ou auxílio no decorrer das realizações das atividades comunicativas, onde prevalecem essa interação e a troca de informações.

²⁸ De acordo com a Hipótese da Interação, um aspecto crucial para o desenvolvimento da língua é a interação entre aprendizes e outros falantes, especialmente, mas não somente, entre aprendizes e falantes mais proficientes e entre aprendizes e certos tipos de textos escritos, especialmente aqueles mais elaborados. A negociação do significado é muito importante e pode ocorrer de forma mais ou menos previsível em certas interações, por exemplo, de acordo com os tipos de tarefas nas quais os falantes estejam engajados e as condições existentes para a realização dessas tarefas.

Para o autor, qualquer instrução previamente planejada pelo professor receberia o nome de Foco nas Formas (com a letra S maiúscula, indicando o tratamento das formas de maneira isolada), o que equivale ao ensino tradicional de regras gramaticais e poderia, portanto, configurar um retrocesso no cenário das pesquisas. Spada e Lightbown (2008) afirmam:

Focus on forms refers to lessons in which language features are taught or practiced according to a structural syllabus that specifies which features are to be taught and in which sequence. Focus on forms might involve teaching approaches such as mimicry and memorization of grammar translation, but are all based on the assumption that language features should be taught systematically, one at a time (SPADA & LIGHTBOWN, 2008, p. 185)²⁹.

De acordo com Spada e Lightbown (2008), focar nas formas significa, portanto, ensinar a gramática de maneira tradicional e isolada nas aulas de língua estrangeira, prática essa ainda vigente em muitas escolas de ensino regular. Embora a visão comunicativa de leitura e interpretação textual sejam elementos de destaque nos programas de ensino, os resultados de pesquisas, como a de Barcelos (2006) apontam, do ponto de vista dos alunos, uma prática docente insatisfatória:

Para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada como ruim e desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores (BARCELOS, 2006, p. 155).

(A) aluna classifica sua experiência na escola pública como negativa porque aprendeu “somente o verbo to be”. Ela faz referência à repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para os aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo to be (BARCELOS, 2006, p. 156).

A explicação para a não-aprendizagem, de acordo com essa aluna, tem a ver com a falta de material, memorização e o ensino de gramática somente. Por esses motivos, a escola pública é caracterizada como o lugar onde a aprendizagem de inglês não acontece (BARCELOS, 2006, p. 158).

Esses mesmos alunos, que criticam o ensino de inglês em escola regular, defendem que a língua só é aprendida de maneira eficaz em cursos de idiomas (BARCELOS, 2006). Essa crença é de fundamental importância e motivação para a realização de nosso estudo, valorizando o trabalho desenvolvido em instituições de cursos livres. Não temos a intenção de

²⁹ O foco nas formas se refere a aulas nas quais as estruturas linguísticas são ensinadas ou praticadas seguindo um plano estrutural que especifica quais estruturas serão ensinadas e em qual sequência. O foco nas formas pode compreender técnicas como a repetição e a memorização de gramática e tradução, mas são todas baseadas no conceito de que os componentes linguísticos devem ser ensinados sistematicamente, um a um.

criticar o ensino da língua inglesa em escolas regulares. Citamos as crenças dos alunos com a finalidade de situar a importância social das redes de idiomas na contemporaneidade.

Apresentamos, até aqui, dois posicionamentos aparentemente extremos – o ensino de aspectos formais de maneira isolada e o ensino da forma somente quando necessário, caso haja uma interrupção no fluxo do desenvolvimento da fala.

Quando falamos de ensino de segunda língua, não descartamos a possibilidade de que a concepção de Long sobre o ensino da forma funcione, porém na realidade do ensino de língua estrangeira, parece-nos um tanto difícil de ser colocada em prática, considerando o tempo de aula de que o professor dispõe e o contato que os alunos mantêm com o idioma fora das instituições de ensino.

Doughty e Williams (1998) e Spada e Lightbown (2008) adotam uma visão um pouco mais flexível a respeito do termo. E é a visão dessas autoras que será tomada por base neste trabalho. Para elas, o termo Foco na Forma engloba, também, as instruções previamente planejadas pelo professor, que, por sua vez, já sabe quais estruturas apresentarão um nível maior de dificuldade para seus alunos, podendo, dessa maneira, interromper o curso de uma atividade comunicativa para explicar itens gramaticais ou mesmo iniciar a aula com essa explicação, o que pode ser importante para o desenvolvimento das tarefas propostas em sala de aula:

More recent interpretations of focus on form have expanded the definition to include instruction in which teachers anticipate that students will have difficulty with a particular feature as they engage in a communicative task and plan in advance to target that feature through feedback and other pedagogical interventions, all the while maintaining a primary focus on meaning (SPADA & LIGHTBOWN, 2008, p. 186)³⁰.

Segundo Doughty e Williams (1998), o ensino da forma de maneira exclusivamente reativa, como proposto por Long, é bastante difícil de ser atingido. Para tanto, o professor deve saber o momento exato de interferir e em quais formas centrar a atenção do aluno, enquanto trabalha o desenvolvimento da fala. Em um tipo de situação como essa, outros aspectos linguísticos podem surgir de maneira equivocada, necessitando, também, de explicitações ou mesmo de correções, fazendo com que a decisão de que formas focar se configure em uma tarefa árdua para o professor.

³⁰ Interpretações mais recentes do foco na forma têm expandido sua definição para que se inclua uma instrução na qual os professores antecipam o que os alunos terão dificuldades de aprender enquanto engajados em uma tarefa comunicativa e planejam, previamente, explicitar aquele ponto através de *feedback* e outras intervenções pedagógicas, mantendo, no entanto, um foco primário no significado.

Todavia, tanto as definições de Long quanto as de Williams, Doughty e Lightbown tem um fio condutor comum – essa instrução deve acontecer dentro da aula focada no significado, ou seja, as atividades programadas pelo professor devem ter o objetivo principal de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos.

É importante lembrar que ao definir o termo competência comunicativa, Canale e Swain (1980) afirmam a necessidade de quatro componentes formadores: a competência gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

Segundo Canale (1983), por competência gramatical entende-se a aquisição do código linguístico, incluindo elementos e regras da língua como vocabulário, formação de palavras, formação de frases, pronúncia, escrita e semântica.

Ao descrever a competência sociolinguística, o autor salienta duas importantes características: regras socioculturais do uso e regras do discurso. Essa competência refere-se ao contexto em que os enunciados são produzidos. Levam-se em consideração fatores como quem são os participantes, qual o propósito e as convenções da interação.

A competência discursiva diz respeito à combinação de forma gramatical e significados, a fim de atingir textos coesos, escritos ou falados, em diferentes gêneros. O aluno, ao aprender uma língua estrangeira, não produz somente frases separadas de um contexto, mas discursos imbuídos de sua posição enquanto sujeito em uma situação comunicativa. Segundo Cardoso (2010) o discurso é uma construção individual e ao mesmo tempo social porque materializa a ideologia do seu produtor que, por sua vez, reflete valores da sociedade na qual está incluso.

E, por fim, a competência estratégica é composta do conhecimento de estratégias verbais e não verbais que podem ser utilizadas em dois momentos da interação: para compensar falhas e para atingir efetividade na comunicação, como o uso da paráfrase, por exemplo, quando não se consegue lembrar determinada palavra.

Sendo assim, o conhecimento de estruturas linguísticas é de extrema importância para que uma comunicação satisfatória seja desenvolvida. O discurso é constituído por elementos estruturais, que organizam e dão sentido ao que se quer enunciar.

Dessa maneira, podemos afirmar que o suporte teórico para o uso do Foco na Forma nas aulas de línguas estrangeiras encontra-se nos próprios alicerces formadores da abordagem comunicativa de ensino.

2.6.2. Conhecimento implícito e explícito – aquisição e aprendizagem

Os argumentos contra o uso do Foco na Forma postulam que ele não é necessário e que não resulta em uma mudança real, por não agir na construção do saber implícito do aluno. Os defensores dessa idéia baseiam-se, geralmente, na Teoria do Monitor, de Krashen (1982), diferenciando aprendizagem (conhecimento explícito) de aquisição (conhecimento implícito). Segundo o teórico, o primeiro termo está relacionado a um processo consciente e o segundo a um processo inconsciente.

According to Krashen, ‘learning’ and ‘acquisition’ are used in very specific ways in second-language performance. The Monitor Hypothesis states that ‘learning has only one function, and that is as a Monitor or editor’ and that learning comes into play only to ‘make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system’ (1982, 15). Acquisition ‘initiates’ the speakers’ utterances and is responsible for fluency. Thus the Monitor is thought to alter the output of the acquired system before or after the utterance is actually written or spoken, but the utterance is initiated entirely by the acquired system³¹ (McLAUGHLIN, 1987, p. 24).

A hipótese ou Teoria do Monitor carece, no entanto, de estudos mais aprofundados, assim como muitas das formulações de Krashen. Nenhum estudo confirmou que existe uma grande diferença entre aprendizagem e aquisição. Usam-se, muitas vezes, na literatura atual, os termos de maneira indistinta.

Fotos e Ellis (1999) afirmam que o conhecimento explícito

[...] refers to knowledge that is analyzed and abstract. It is available to learners as a conscious representation, so that, if called upon, learners are able to say what it is that they know (...). Implicit knowledge refers to knowledge that is intuitive and procedural. It is not consciously available to learners. Native speakers, for example, are generally unable to describe the rules they use to construct actual sentences³² (FOTOS & ELLIS, 1999, p. 190).

³¹ De acordo com Krashen, ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ são usados de formas específicas no desempenho de uma segunda língua. A Hipótese do Monitor afirma que ‘a aprendizagem tem uma única função, e essa função é a de Monitor ou editor’ e a aprendizagem somente ocorre para ‘fazer alterações na forma daquilo que se diz, após sua “produção” pelo sistema de aquisição’. (1982, 15). A aquisição inicia o que os falantes dizem e é responsável pela fluência. Assim, acredita-se que o Monitor altera o *output* do sistema de aquisição antes do que se diz ser dito ou escrito, mas há sempre um início que acontece através do sistema de aquisição.

³² [...] refere-se ao conhecimento que é analisado e abstrato. Ele está disponível ao aluno como representação consciente, para que, quando necessário, os aprendizes possam dizer o que sabem (...). O conhecimento implícito se refere ao conhecimento intuitivo e processual. Não está, conscientemente, disponível aos aprendizes. Os falantes nativos, por exemplo, não conseguem, normalmente, descrever as regras que usam para construir suas frases.

Spada e Lightbown (2008) acrescentam que

[...] when instruction focuses on the language itself, it is beneficial only in marginal ways and may even have a negative impact on language acquisition (Krashen, 1982, 1994; Truscott, 1996, 1999). They argue that, at most, explicit FFI alters language performance but does not change learners' underlying grammar, which develops only through exposure to language in natural interaction³³ (SPADA & LIGHTBOWN, 2008, p. 182).

Porém, como afirmam Doughty e Williams (1998), os que defendem esse ponto de vista da aquisição, segundo Krashen, não fizeram, até o momento, sugestão alguma para que se minimize o problema da baixa acuidade de aprendizes de línguas. E complementam afirmando que “both implicitly and explicitly processed instances of a linguistic feature can be stored as implicit knowledge” (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998, p. 204)³⁴

De acordo com as autoras, todo conhecimento linguístico implícito é, também, inato. Elas afirmam que todo o conhecimento de língua, seja ele inato ou adquirido posteriormente, torna-se cada vez mais detalhado e específico em sua representação através dos processos psicolinguísticos de análise, como a percepção de regras e através da reconstrução (a organização dessas regras para o uso efetivo e fluente).

Pode-se afirmar, portanto, que os professores podem contar com a capacidade cognitiva do aluno de combinar os conhecimentos implícitos com os explícitos, havendo, dessa forma, lugar para a explicitação de regras da língua dentro do processo de ensino.

No contexto do ensino de línguas como língua estrangeira, essa explicação de regras parece ser ainda mais necessária, visto que as estruturas da língua materna e da língua a ser aprendida podem ser muito diferentes.

Ao trabalhar o *simple past* (passado simples) em inglês, por exemplo, pode ser que o professor opte por chamar a atenção para o fato de que o verbo só recebe a conjugação quando as sentenças forem afirmativas. Para negativas e questões é necessário que se utilize o verbo auxiliar *did*, e o verbo principal retoma sua forma infinitiva. Talvez essa estratégia de ensino encurte o caminho que a exposição ao insumo percorreria. O professor teria de selecionar materiais que contivessem amostras do tempo verbal em uso, para que os alunos

³³ [...] quando a instrução foca na língua em si, ela é benéfica somente de forma marginal e pode, inclusive, ter um impacto negativo na aquisição da língua (Krashen, 1982, 1994; Truscott, 1996, 1999). Eles dizem que, no máximo, a instrução com foco na forma altera o desempenho linguístico mas não muda o sistema gramatical do aluno, que o desenvolve somente através de exposição à língua em situação de interação natural.

³⁴ [...] tanto os casos de processamento implícito quanto explícito de um item linguístico podem ser armazenados como conhecimento implícito.

pudessem perceber esses aspectos e passassem a utilizar o conteúdo em seus discursos. No entanto, muitas vezes, o aluno pode não estar atento a essa exposição e todo o esforço do professor não produzir efeito algum. Os alunos brasileiros normalmente apresentam bastante dificuldade nas formas dos verbos no passado simples. Poderemos ilustrar melhor essa situação com as transcrições das aulas observadas para este trabalho, onde será possível vermos quais as estratégias utilizadas pela professora para que eles adquiram o tempo verbal e utilizem-no em seus discursos.

Ainda existem inúmeras questões a serem respondidas sobre o uso do Foco na Forma no ambiente de ensino de línguas. Entre elas, destacamos: o contexto de sala de aula, que formas devem ser salientadas e de que maneira, o planejamento prévio de explicações gramaticais, bem como para quais alunos e em que momentos esse foco pode ser utilizado.

2.6.3. Decisões a serem tomadas pelo professor ao focar a forma

Apresentaremos, a seguir, um breve resumo dessas discussões, com base em Doughty e Williams (1998). As autoras elaboram uma explanação de seis pontos principais que devem ser considerados pelo professor ao adotar estratégias que resultem em foco na forma.

2.6.3.1. Focar a forma?

As autoras esclarecem que, embora discordem do ponto de vista não intervencionista daqueles que defendem o ensino comunicativo com foco exclusivamente no significado, precisam admitir que há certos pontos linguísticos que não necessitam de explicações formais.

Dentre esses pontos poderíamos incluir aquelas regras que são similares às da língua materna do aprendiz ou as que podem ser consideradas mais fáceis, como, por exemplo os pronomes demonstrativos em inglês, onde há apenas quatro formas possíveis – *this*, *that*, *these* e *those*.

É necessário, portanto, que o professor conheça bem seu grupo a fim de diagnosticar quais aspectos necessitam desse foco, considerando, principalmente, a proximidade entre língua mãe e língua alvo, bem como os diferentes estilos de aprendizagem que seus alunos possam apresentar.

A respeito dos estilos de aprendizagem, Miranda e Morais (2008), esclarecem:

Diferentes pessoas podem apresentar distintas formas ou combinações de formas de comportamentos relativos à aprendizagem. A forma de reagir ou de resolver uma situação ou problema varia de pessoa para pessoa. A actuação dos alunos, em contexto formal de ensino e aprendizagem, traduz-se por comportamentos bastante distintos quando são confrontados com propostas de resolução de problemas. Enquanto uns defendem que devem trabalhar de forma individual, cultivando a sua autonomia e a sua capacidade de reflexão, outros preferem trabalhar de forma colaborativa, cultivando a interacção e a forma de se relacionarem com os outros (MIRANDA & MORAIS, 2008, p. 6).

Paiva (2005), ao abordar os tipos de estilos de aprendizagem, complementa:

Na mesma sala de aula temos alunos de **temperamentos** diferentes: introvertidos e extrovertidos; os que gostam de observar e os que gostam de experimentar; os que agem mais pela emoção e os que utilizam mais a razão. Quanto à **percepção**, há os alunos que aprendem melhor ouvindo; outros utilizando a visão; outros usando as mãos ou fazendo movimentos com o corpo. No que se refere à **cognição**, podemos dividir os aprendizes em 2 tipos básicos:

Tipo 1: aprende passo a passo, gosta de ver o conteúdo em uma seqüência e de analisar os fatos. Aprende melhor de forma individual.

Tipo 2: aprende de forma global, de forma contextualizada e intuitiva. Gosta de interagir com os outros e de experiências concretas (PAIVA, 2005, p. 2).

De posse do conhecimento de que nem todos aprendem da mesma forma, o profissional da educação pode lançar mão de diferentes estratégias para ensinar seu conteúdo. No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, podemos encontrar em um mesmo grupo alunos que precisam tomar notas durante a explicação do professor, outros que precisam somente ouvir, bem como aqueles que ouvem uma palavra pela primeira vez e conseguem repetir os sons de maneira exemplar ou aqueles que precisam ouvir repetidas vezes para que assimilem a pronúncia correta.

O ensino de gramática pode ser imprescindível para determinados aprendizes e desnecessário para outros. Lidamos, diariamente, com personalidades e processos cognitivos distintos. Ter conhecimento a respeito desses fatores pode auxiliar o professor a tomar decisões importantes no que tange às suas práticas pedagógicas.

2.6.3.2. Reativo ou planejado?

Retomando a observação feita anteriormente, por foco na forma *reativo* entende-se aquele que ocorre em resposta a uma falha na comunicação apresentada pelos alunos. O professor intervém somente quando necessário e o aspecto linguístico a ser focado é delimitado por ele no decorrer da aula.

O foco na forma proativo permite um planejamento anterior da instrução formal, tendo em vista o conhecimento do professor acerca de seu grupo e de aspectos que seriam de difícil compreensão e que acabariam por truncar o curso de uma atividade comunicativa, caso os alunos não possuam conhecimento prévio a respeito de tal conteúdo.

Doughty e Williams (1998) concluem que, no presente momento, não há estudos que confirmem a supremacia de uma estratégia sobre a outra, enfatizando que, inclusive, ambas podem ser bastante efetivas, dependendo do contexto de ensino. A escolha de uma ou outra implica, principalmente, no planejamento curricular do curso:

Reactive focus on form involves developing the ability to notice pervasive errors and have at the ready techniques for drawing learners' attention to them. On the other hand, proactive focus on form emphasizes the design of tasks that ensure that opportunities to use problematic forms while communicating a message will indeed arise³⁵ (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998, p. 211).

2.6.3.4. A escolha da forma a ser focada

Após uma discussão sobre focar ou não na forma e se esse foco deve ser do tipo incidental ou planejado, as autoras chamam atenção para a escolha de quais aspectos da língua o professor deverá focar. Essa decisão, bem como as próximas a serem tratadas, subentende uma opção prévia de foco proativo ou planejado. A próxima etapa a ser considerada pelo professor é delimitar como abordar o Foco na Forma nas lições. As autoras afirmam que essa decisão deve ser baseada nas descobertas de pesquisas a respeito da aprendizagem de línguas.

Elas explicam que as formas linguísticas não são adquiridas da mesma maneira, o que as leva a concluir que existem maneiras distintas de se abordar a estrutura em sala de aula. Essas maneiras diferenciam-se entre si e podem ser colocadas em prática considerando-se aspectos como o estilo de aprendizagem dos alunos, o grau de dificuldade do conteúdo, análise de erros e ordem de aquisição dos componentes da língua. No entanto, ainda assim não há garantias de que os objetivos do professor serão alcançados.

Doughty e Williams (1998) afirmam que a escolha das formas que podem ser problemáticas para a aprendizagem pode ser útil, porém somente a intuição do professor e a avaliação que ele faz das necessidades e dificuldades dos alunos podem não ser suficientes

³⁵ O foco na forma reativo envolve o desenvolvimento da habilidade de perceber erros cometidos e dispor, instantaneamente, de técnicas para chamar a atenção dos alunos para eles. Por outro lado, o foco na forma proativo enfatiza o uso de atividades que garantam as oportunidades de praticar formas problemáticas enquanto se comunica uma mensagem.

para que se faça uma escolha pedagógica eficaz. De acordo com as autoras, fatores como estilos de aprendizagem e sequências do desenvolvimento linguístico podem colaborar no momento da seleção de um aspecto para se trabalhar em sala de aula.

Partindo-se do princípio de que existe uma sequência de aquisição dos componentes linguísticos (PIENEMANN, 1987), a aprendizagem pode ocorrer de maneira ineficaz se o aluno for exposto a uma forma que estiver além do seu estágio de desenvolvimento. Doughty e Lightbown (1998) informam: “The staged acquisition of a linguistic system has often been explained in terms of increasing processing complexity and capacity, generally with movement in the direction of the target³⁶” (DOUGHTY & LIGHTBOWN, 1998, p. 215).

Para as autoras, o conhecimento de resultados de pesquisas sobre a aquisição de linguagem é imprescindível para que o professor possa repensar suas expectativas com relação ao progresso de seus alunos.

No entanto, a questão não é tão simples. O principal problema de se considerar resultados de pesquisas e transpô-los para a prática de sala de aula está nas divergências resultantes desses estudos. As autoras exemplificam isso mencionando estudos que mostram que alguns alunos conseguem produzir formas linguísticas complexas que estão além de seus estágios de desenvolvimento. No que diz relação às sequências desses estágios, concordamos com Lightbown (1998) quando ela afirma que o inventário existente sobre essas ordens de aquisição é pequeno e insuficiente para que se planejem estratégias pedagógicas eficazes tendo-as por base. A autora afirma que

[...] even now, more than 10 years later, the developmental stages we have identified cover only a tiny fraction of the structural features of English and German, and still less of other languages. We are currently in no position to create a syllabus that would adequately cover what learners need to learn. In addition, the heterogeneity of classes is a well-known reality, one that would make developmentally targeted teaching very difficult to organize³⁷ (LIGHTBOWN, 1998, p. 179).

Nos cursos de idiomas, essa escolha já é pré-elaborada pelos autores dos materiais didáticos, o que faz com que o professor adote a sequência como única para todos os alunos

³⁶ O processo de aquisição de um sistema linguístico foi sempre explicado em termos de um aumento de complexidade e capacidade, geralmente com um movimento em direção do alvo.

³⁷ [...] mesmo agora, mais de 10 anos depois, os estágios de desenvolvimento que identificamos cobrem apenas uma pequena fração das estruturas do inglês e do alemão, e menos ainda, das outras línguas. Atualmente, não estamos em condições de desenvolver um plano de conteúdo que apresente o que os alunos precisam aprender. Além do mais, a heterogeneidade das salas de aula é uma realidade bastante conhecida, o que faz com que o ensino que tem por base uma sequência de desenvolvimento torne-se difícil de organizar.

dos grupos aos quais leciona, ignorando, muitas vezes, aspectos relacionados aos estilos individuais de aprendizagem desses sujeitos e grupos.

As escolas de línguas, por meio de suas práticas conhecidas como treinamentos, acabam por condicionar o professor ao uso de estratégias que dificilmente são distanciadas do livro adotado pela instituição, ocasionando uma falta de posicionamento profissional crítico a respeito do que se pode fazer para atingir os objetivos comunicativos do aluno enquanto indivíduo em processo de formação. Esse posicionamento passivo pode interferir no processo de aprendizagem causando desmotivação por parte daqueles que não acham o tema da lição interessante ou já possuem conhecimento prévio a respeito do que vai ser ensinado.

2.6.3.5. Explicação do foco na forma

Doughty e Williams (1998) fazem uma discussão a respeito de algumas estratégias de ensino da forma, que, de maneira geral, podem ser classificadas em duas categorias: instrução implícita e explícita.

Após apontarem exemplos e implicações de ambos os tipos de estratégias, as autoras concluem que uma combinação delas se prova mais eficaz que o uso de uma, de forma excludente:

Some proven combinations are promoting perceptual salience plus input flooding, directing learner attention to salient or frequent linguistic features, intonational focus plus corrective recasting, and, as we have just seen, interaction enhancement. The observation that combining FonF techniques is both pedagogically and acquisitionally valid leads us directly into our discussion of the next two pedagogical decisions that must be made³⁸ (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998, p. 243).

Isto é, os aprendizes podem ser beneficiados tanto pela instrução implícita, através da apresentação de insumos compreensíveis, quanto pela instrução explícita, por meio de explicações de regras formais da língua. Cabe, mais uma vez, ao professor a escolha de que estratégias utilizar, com base no contexto em que está inserido.

³⁸ Algumas combinações já testadas promovem saliência perceptual mais uma grande quantidade de input, direcionando a atenção do aprendiz para aspectos linguísticos salientes ou frequentes, foco na entonação mais a correção e, como acabamos de ver, aumento da interação. A observação de que a combinação de técnicas de foco na forma é válida tanto para a aquisição quanto para aspectos pedagógicos nos leva diretamente à discussão das duas decisões que ainda têm de ser feitas.

2.6.3.6. Foco na forma sequencial *versus* integrado

As autoras descrevem três possíveis modelos para que se integre o foco no significado à instrução formal.

O modelo *um* compreende uma instrução formal mais curta e explícita, com atividades de foco na forma que sofram breves intervenções.

O segundo modelo compreende instrução explícita das formas linguísticas, tempo para o aluno acessar o conhecimento declarativo, prática extensiva das formas, utilizando o conhecimento declarativo como ‘muletas’, e a prática extensiva de procedimentos em atividades comunicativas, visando à automatização.

O modelo *três* compreende atenção à forma e ao significado, integrados o tempo todo, com ou sem instrução explícita.

Em conclusão, as autoras afirmam que os três modelos podem ser eficazes, em contextos variados de ensino. Contudo, considerando a definição central de Foco na Forma – atenção a algum aspecto formal no contexto da comunicação significativa, apenas os modelos um e três seriam adequados. O segundo modelo diverge na questão da separação de regras e usos. Ao adotar tal modelo, o professor separaria forma e função, adotando uma postura que se enquadraria na instrução com Foco nas Formas.

2.6.3.7. O papel do Foco na Forma no currículo

A última decisão a ser tomada para a implementação da instrução formal, segundo Doughty e Williams (1998), diz respeito a três abordagens distintas.

A primeira opção é delimitada na sequência seguinte:

- apresentação de regras – desenvolvimento do conhecimento declarativo;
- reflexão – procedimentalização;
- prática controlada – ancoragem do conhecimento declarativo;
- prática de fluência – automatização do conhecimento.

A segunda opção estrutura-se da seguinte maneira:

- *input* – processamento de significado;
- processamento de *input* – *intake* das características formais;

- *output* – fluência;

A terceira opção de currículo define-se em:

- pré-emergência: técnicas implícitas, como, por exemplo, aumento do *input* – percepção;
- emergência: seleção de técnicas apropriadas, ou seja, mais explícitas, por exemplo, *feedback* ou reflexão metalinguística.

As autoras ressaltam que as três opções apresentadas não esgotam as possibilidades de implementação do Foco na Forma no currículo de ensino de línguas. A decisão por uma ou outra vai depender dos fatores anteriormente mencionados, relacionados ao contexto de ensino.

Claramente, não há respostas definitivas quanto ao uso de estratégias de Foco na Forma nas aulas de língua estrangeira. O que podemos observar, até o presente momento, são estudos e inquietações profissionais desencadeadas pela busca incessante por uma melhora na acuidade dos alunos que aprendem uma segunda língua ou uma língua estrangeira. No entanto, esses resultados de estudos elaborados colaboram de maneira significativa para que o professor tenha respaldo teórico para adequar estratégias sugeridas à sua realidade de ensino, visto que o processo engloba variáveis contextuais numerosas.

Nossa proposta, com este estudo, é, primeiramente, mostrar a maneira como a forma está sendo trabalhada em um curso de idiomas, analisando os resultados do uso de estratégias pela professora participante, relacionando-as com o resultado que pôde ser observado na produção de seus alunos. Pretendemos, com isso, chamar atenção dos profissionais da área para o trabalho com a fluência, visando uma maior correção no uso dos aspectos linguísticos formais.

CAPÍTULO 3

TRAÇANDO OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

3.1. A natureza da pesquisa, seus instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar o tipo de pesquisa realizada, bem como informações relevantes a respeito dos participantes e da instituição de ensino. Descrevemos, também, os procedimentos e materiais que utilizamos para elaborar a coleta de dados, bem como suas discussões.

A pesquisa desenvolvida adota o caráter qualitativo e, mais precisamente, do estudo de caso etnográfico. Em oposição ao paradigma positivista, que vê o homem como resultado de forças internas e externas, avaliadas por processos utilizados nas ciências exatas, visando a resultados, o método escolhido para a realização desta pesquisa, sendo interpretacionista, permite-nos estudar fenômenos “que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21).

Sendo a educação um processo de interação social entre sujeitos que trazem consigo diferentes modos de interpretação da realidade, acreditamos que as análises feitas desse processo devam seguir um método que considere o contexto sócio-histórico dos participantes da pesquisa, neste caso, aspectos ligados à evolução dos métodos de ensino e ao tipo de estabelecimento investigado.

Uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1998), abrange diversas estratégias que possuem características em comum, dentre elas o aspecto naturalista, que tem no contexto real uma fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento chave. Isto é, leva-se em consideração a visão do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa. O estudo de caso etnográfico, segundo André (2007), tem uma unidade para análise bem definida, podendo ser ela uma instituição, uma pessoa ou um grupo social, enfatizando o conhecimento do particular. Ainda de acordo com a autora, um estudo é considerado etnográfico quando segue técnicas como a observação participante, entrevistas e análise de documentos. A ênfase de um trabalho que segue essa linha de pesquisa está no processo, na discussão e não, necessariamente, nos resultados finais da pesquisa.

Nosso estudo observa a realidade de uma sala de aula de um curso de inglês filial de uma grande rede nacional de idiomas, adepto da abordagem comunicativa de ensino, em um contexto rotineiro, a fim de observar como um dos aspectos da linguagem, o ensino da estrutura gramatical, é trabalhado pela professora sujeito da pesquisa.

O estudo do tipo qualitativo permite uma definição mais clara dos objetivos a partir do momento em que se vai a campo para coletar dados, pois o processo, e não o fim, é seu foco principal. Dessa forma, algumas propostas iniciais para o estudo foram descartadas e outras surgiram, fazendo com que nós tivéssemos de reajustar as lentes para melhor focalizarmos o objeto. Pretendíamos, na fase de anteprojeto, desenvolver um estudo a respeito do ensino gramatical e sua interferência na fluência e acuidade³⁹ na fala dos alunos do curso de inglês, observando aulas nas quais o professor faria o uso do Foco na Forma e contrastando-as com aulas de outro professor que evitaria focar a gramática. No entanto, ao observarmos as aulas, pudemos notar que a discussão deveria tomar instâncias anteriores às dos resultados do processo de ensino e optamos por ajustar nossas lentes de pesquisa à uma única sala de aula para que, dessa forma, pudéssemos compreender o papel que a gramática desenvolve dentro de um curso, a princípio, comunicativo.

Entendemos que a pesquisa qualitativa, mais especificamente o estudo de caso etnográfico, colabora para que o pesquisador possa tornar-se parte do cenário onde efetuará a coleta de dados, atuando aí como um observador da interação. Segundo Godoy (1995), “o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem (...)” (GODOY, 1995, p. 25).

Portanto, como a professora ensina a gramática e por que ensina dessa maneira, são questionamentos norteadores deste trabalho que, apoiado nos fundamentos da pesquisa qualitativa, procura compreender o processo de ensino e aprendizagem desse aspecto da língua.

Sobre o papel dos pesquisadores que optam pelo método qualitativo, Bogdan e Biklen afirmam: “They feel that action can best be understood when it is observed in the setting in

³⁹ Para Davis (1996), adquirir fluência em uma segunda língua ou língua estrangeira significa possuir a habilidade de produzir discursos escritos e orais com facilidade, falar com uma boa entonação e bom uso de vocabulário e gramática. Além disso, ser fluente é sinônimo de comunicar ideias com precisão, produzindo uma fala contínua sem dificuldades de compreensão ou quebras de mensagem. Quanto à acuidade, Davis afirma ser a habilidade de produzir frases gramaticalmente corretas, habilidade essa que não está, necessariamente, ligada à fluência.

which it occurs. These settings have to be understood in the historical context of the institutions of which they are part” (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p. 5)⁴⁰.

Godoy (1995) afirma que, no estudo de caso “a escolha da unidade a ser investigada é feita tendo em vista o problema ou questão que preocupa o investigador” (GODOY, 1995, p. 26).

Nosso objeto, o ensino de gramática em uma escola de língua inglesa que adota a abordagem comunicativa, surgiu de uma inquietação pessoal ao observarmos alunos que, ao fim desse curso, atingem um nível satisfatório de fluência. No entanto, esse nível, na maioria das vezes, não é acompanhado de acuidade gramatical na fala. Portanto, acreditamos ser necessário investigar, *in loco*, como a estrutura é abordada nessa instituição, a fim de levantarmos alguns questionamentos centrais para o desenvolvimento desta pesquisa, como:

Ensinar gramática? O que nos diz o arcabouço teórico da abordagem comunicativa?

Como o professor vê essa prática no curso de inglês e que estratégias ele utiliza para o ensino estrutural?

Adotamos, inicialmente, a postura observadora (OLIVEIRA, 2008) a fim de capturar as impressões do local da pesquisa, bem como dos participantes envolvidos. ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZANAJDER (1999), ao salientar as vantagens da observação no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, pontuam que ela

[...] a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-inconscientes ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 164).

Não houve interação entre pesquisador e sujeitos nesse primeiro momento de coleta de dados. Isso nos permitiu conhecer os alunos e as práticas de ensino da professora, tomando, dessa maneira, certo distanciamento para capturar nossas impressões. Optamos por observar as aulas de uma colega de trabalho, e não os nossos próprios grupos, na tentativa de atingir um grau de afastamento que nos permitisse registrar os acontecimentos. No entanto, estamos cientes da dificuldade em agir de forma neutra dentro de um ambiente de pesquisa que envolve práticas comuns de professores como nós. É interessante, contudo, identificar-se,

⁴⁰ Eles sentem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no local onde ocorrem. Esses locais devem ser entendidos no contexto histórico das instituições das quais fazem parte.

muitas vezes, com aquilo que é observado. Acreditamos, a partir deste estudo, que a observação do outro nos leva ao autoconhecimento.

Após a observação de uma unidade completa do livro, os alunos do grupo já pareciam não se importar mais com nossa presença, passando a agir, se não naturalmente, muito mais a vontade que nos primeiros dias, o que já nos permitiu iniciar as filmagens das aulas. Optamos pela gravação em vídeo devido ao fato de que ela nos oferece registro de movimento, bem como de áudio. Ao assistirmos novamente as aulas, pudemos observar, além da postura da professora em sala, as reações dos alunos e a aparente motivação do grupo perante o conteúdo ministrado. A visualização do processo nos facilitou também na transcrição de todas as aulas.

Sobre tal instrumento, Bortoni-Ricardo (2008) explica: “A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Godoy (1995), ao discorrer sobre os instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa, esclarece que, com ela, o pesquisador tem a possibilidade de

[...] ir a campo “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Observamos, além das aulas, o material didático utilizado pela instituição e o programa de ensino da escola. A análise do material didático nos permite ter acesso ao tipo de suporte oferecido para a aprendizagem. O programa de ensino nos mostra a metodologia supostamente adotada e vendida aos alunos. Através do estudo proposto, pudemos contrastar aquilo que é dito com o que é efetivamente realizado, e no que essa discrepância resulta.

Com relação à análise de documentos, Bogdan & Biklen (1998) explicam que eles podem ser de diferentes formas: pessoais, oficiais, de cultura popular e fotografias, para citar alguns exemplos. Em nosso caso, analisamos, aqui, um documento oficial interno da empresa, que estabelece suas bases metodológicas. Esse documento não foi reproduzido por conter a logomarca e elementos que identificam a escola.

Foram observadas aulas de duas unidades do material didático adotado pela instituição, o que equivale a uma média de dez horas, contando que os alunos estudam duas horas semanais. Pedimos autorização à professora sujeito de pesquisa para que pudéssemos acompanhar seu trabalho com a turma escolhida, por meio de uma carta convite e um termo

de consentimento (ver anexos I e II, páginas 145 e 146). Como nosso foco era o ensino de um conteúdo específico, a estrutura do passado simples, a primeira unidade observada nos serviu para documentar as impressões que tivemos dos sujeitos bem como o esquema de trabalho que a professora desenvolve, através de notas de campo, que, segundo Bogdan & Biklen (1998), são “the written account of what the researcher hears, sees, experiences, and thinks in the course of collecting and reflecting on the data in a qualitative study”⁴¹ (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p. 107).

As filmagens foram iniciadas na segunda fase de observação, onde acompanhamos o ensino do tempo verbal passado simples. A escolha desse conteúdo se deve ao fato de que os alunos normalmente apresentam problemas na fala relacionados ao uso dos verbos conjugados e dos verbos auxiliares. Consideramos o total de cinco horas gravadas suficientes para que pudéssemos reproduzir o que realmente ocorre no ensino desse tempo verbal, no tempo real que é dedicado à sua apresentação e prática.

Outras características descritas por Bogdan & Biklen (1998) a respeito da pesquisa qualitativa são: informações descritivas, através de instrumentos, como entrevistas, transcrições e notas de campo, uma preocupação maior com o processo que com os resultados do estudo e o processo indutivo de raciocínio do pesquisador.

Optamos, neste estudo, por fazer o uso das notas de campo, em um momento anterior às filmagens das aulas que tratam do nosso objeto. Dessa forma, os participantes da pesquisa, alunos e professora, já estariam habituados à nossa presença no momento da gravação das imagens. Essas notas serão utilizadas na descrição do local de estudo, bem como dos alunos e da professora participante, colaborando com o registro de nossas impressões do local e da situação interativa.

Para a coleta de dados utilizamos, também, questionários aplicados aos alunos e a professora participante. Bell (*apud* SOUSA, 2009) esclarece que o uso de questionários pode ser bastante proveitoso em um estudo onde há uma delimitação clara dos objetivos, pois dessa maneira, o pesquisador já sabe, exatamente, o que irá perguntar e de que forma o fará. Optamos por fazer uso de um questionário misto, devido à diversidade na natureza das perguntas. Algumas são mais objetivas, enquanto outras visam a captação de impressões mais particulares dos alunos com relação ao curso que fazem.

⁴¹ Registros escritos a respeito do que o observador ouve, vê, experimenta, e pensa, no decorrer da coleta de dados e da reflexão sobre esses dados, em um estudo qualitativo.

O uso de questionários⁴², e não de entrevistas, foi estabelecido devido ao fato de sentirmos que os alunos participantes mostravam-se um pouco intimidados, e a professora do grupo nos dizer ser a forma mais indicada de fazer com que eles expusessem suas opiniões. Em tentativas de conversas informais, conseguimos pouco mais que respostas monossilábicas por parte desses alunos. As perguntas foram elaboradas a fim de que se pudesse compreender como os alunos se sentem com relação à metodologia do curso e quais suas maiores dificuldades. As perguntas, ora de múltipla escolha, ora abertas, levaram os alunos a desenvolver uma autoavaliação nos quesitos de fluência e acuidade gramatical.

Aplicamos um questionário à professora da turma, a fim de avaliarmos os conhecimentos que ela possui a respeito da abordagem comunicativa de ensino, adotada pela instituição. Apresentaremos um apanhado geral dessas informações no decorrer da análise de dados. A exemplo do questionário destinado aos alunos, elaboramos questões abertas e de múltipla escolha, a fim de detectar a formação da professora, o tempo de serviço, os conhecimentos relacionados à abordagem de ensino que segue e uma avaliação, de forma geral, de seus alunos nos quesitos fluência e acuidade.

Os questionários aplicados e a transcrição da última aula observada encontram-se anexados no final deste trabalho⁴³. Optamos por apresentar a última aula a fim de que possamos visualizar o resultado do uso das estratégias de foco na forma pela professora, no decorrer da unidade estudada, e as implicações dessas práticas nos discursos orais dos alunos.

3.2. Delimitando o campo de estudo

3.2.1 – A escola de línguas na contemporaneidade

O contexto de grande parte das pesquisas em Linguística Aplicada é a sala de aula do ensino regular, mais especificamente de escolas da rede pública, visto que as universidades têm um papel social a ser cumprido, colaborando para o melhoramento dessas instituições e da sociedade em diversos campos.

Contudo, um estudo realizado por Barcelos (2009) mostra que os alunos entrevistados, do curso de Letras de uma Universidade paulista, acreditam que o “cursinho” de idiomas é a

⁴² Ver anexos III e IV, páginas 147 e 148.

⁴³ Ver anexo V, página 149.

segunda opção para que se aprenda, efetivamente, uma língua. Em primeiro lugar, está a vivência no exterior.

A mesma pesquisadora, Barcelos (2006), ao falar sobre o ensino de inglês na escola pública, esclarece:

Para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada como ruim e desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores (BARCELOS, 2006, p. 155).

Em contraste com a imagem que os alunos mostram da escola regular, ela observa:

O curso de idiomas é caracterizado, assim, como um lugar que não apresenta problemas de aprendizagem para os alunos e onde a competência dos professores não é questionada. Muito pelo contrário, esses são vistos como modelos e como padrão de correção dos professores da escola pública (...) (BARCELOS, 2006, p.160).

Dada a importância atribuída pelos próprios alunos a essas instituições, em constante expansão na área de ensino, é de extrema importância que pesquisas sejam desenvolvidas em seu âmbito, para que se possa visualizar o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nesse campo.

Os cursos de idiomas são denominados livres porque não seguem o mesmo projeto político-pedagógico das escolas regulares, mas são igualmente responsáveis pela formação de indivíduos (FACCHIN, 2009). Pode-se exemplificar esse fato observando os materiais didáticos utilizados por esses cursos, que trazem discussões em torno de temas que fazem parte do mundo atual, como a tecnologia, e trabalham, inclusive, a questão da conscientização em unidades didáticas que abordam problemas sociais e do meio ambiente. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelos profissionais dessa área é de igual responsabilidade e deve ser, também, alvo de pesquisas para o aprimoramento de questões teóricas e práticas relacionadas a essas instituições. Sobre esse assunto, Facchin (2009) esclarece:

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira na escola de idiomas, o indivíduo entra em contato com outra cultura, outros valores que são repassados e exemplificados pelo professor através de filmes, diálogos, conversas e todo o tipo de manifestação linguística da cultura constitutiva da língua estrangeira em processo de aquisição. Assim, o ensino tanto nas escolas regulares como nas especializadas em ensino de línguas deve fazer parte de um processo formador de valores como base para o verdadeiro aprendizado (FACCHIN, 2009, p. 15).

De acordo com a autora, o ambiente de ensino de um curso de línguas propicia o contato com a língua alvo através de aspectos culturais dos países que falam esse idioma. A nosso ver, esses aspectos colaboram com a formação do indivíduo, no sentido de trazer situações de uso do idioma e informações a respeito dos usuários nativos e como a língua reflete a construção de uma sociedade e de seus valores.

Ao falarmos sobre o método audiolingual, por exemplo, pontuamos a importância da pronúncia no processo de ensino de uma língua estrangeira. Para essa visão de ensino, o falante nativo é considerado modelo a ser imitado, e dessa perspectiva origina-se a constante correção de erros. No entanto, para a visão de aprendizagem que visa à comunicação, o papel do falante nativo não é mais o de modelar a fala dos alunos, afinal o número de falantes não nativos é bastante expressivo.

Entendemos, assim, que a formação do indivíduo não se restringe a mostrar aspectos culturais de um determinado povo. Ela está no trabalho desenvolvido no sentido de levar o aluno a construir sua própria identidade partindo de outras vozes e de outras realidades. Os livros didáticos utilizados por cursos livres, por exemplo, passaram a trazer diálogos compreendendo falantes de diversas regiões do mundo, mostrando, dessa forma, que outras culturas apropriam-se de uma língua estrangeira e criam novas identidades para essa língua. Não temos mais a divisão entre inglês americano, britânico ou canadense, por exemplo. Nos dias atuais, o idioma ocupa um lugar importante no processo de globalização e adquire novas roupagens, com sotaques e expressões diferentes.

3.2.2. – A escola pesquisada

O presente estudo foi desenvolvido em uma rede de ensino de idiomas, da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A escola possui, atualmente, um número significativo de trezentos alunos, divididos em grupos ou atendimento individual. A equipe pedagógica é composta por uma coordenadora, sete professores de inglês e um professor de espanhol. Essa equipe se reúne semanalmente para tratar de assuntos relacionados ao andamento dos cursos e das atividades a serem realizadas pela escola.

O espaço físico da instituição compreende sete salas de aula, biblioteca, sala da coordenação pedagógica, sala da direção e laboratório equipado com quinze computadores, que são utilizados pelos alunos para o desenvolvimento de atividades que acompanham, em rede, o material didático dos alunos.

No que diz relação à formação profissional, professores da instituição disseram que, por volta de um ano atrás, houve cursos de aperfeiçoamento linguístico com ministrantes nativos, mas que no ano em que a pesquisa foi realizada, a coordenação da escola não havia optado pela realização das aulas. Os encontros pedagógicos são, na maioria das vezes, restringidos a conversas sobre a captação de alunos para os próximos semestres, com a apresentação de metas de matrícula para a escola, de maneira geral, e para cada professor. Caso a escola atinja seu objetivo, o professor que ultrapassa sua meta recebe um incentivo financeiro da instituição. Normalmente não se fala sobre a prática docente em sala de aula. Esse fato pode ter relação com a confiança extrema que se tem no método de ensino refletido no material didático utilizado pela escola, o que mostra a falta de preocupação com diversos aspectos do ensino, como as diferenças culturais e de estilos de aprendizagem ou, ainda, com a predominância da preocupação com os ganhos financeiros da instituição, ao falarem, sempre, sobre estratégias para a captação de novos alunos.

Kumaravadivelu (2006) faz uma crítica aos métodos preconcebidos, afirmando que cada contexto educacional é próprio e precisa levar em consideração aspectos individuais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Dessa forma, a escola tem o papel de fomentar as discussões a respeito da aprendizagem dos alunos, seja por meio de reuniões de capacitação ou, mesmo, de uma conversa que vise à troca de informações entre os profissionais.

3.2.3 – A proposta de ensino

Através da análise de documentos, como a proposta nacional de ensino, visto que a escola pesquisada é uma franquía, apresentações do método em programas de treinamento de professores e propagandas do curso, coletamos as seguintes informações a respeito da metodologia da empresa:

- Privilegia a comunicação autêntica no processo de aprendizagem e o desenvolvimento da competência comunicativa, segundo as definições de Canale (1983), exploradas, brevemente, em nosso capítulo teórico que trata das abordagens de ensino.

- Tem por base a Abordagem Comunicativa – a proposta do curso traz uma breve explicação a respeito da abordagem, explicitando suas bases teóricas.

- Os princípios metodológicos seguem, fielmente, os da abordagem comunicativa. No entanto, as atividades desenvolvidas não seguem nenhum método estipulado. O conceito de abordagem é o conceito abstrato de filosofia que engloba as práticas do professor e elas devem refletir o ensino para a comunicação.

- A interação é o foco principal da aula.

- O ensino da estrutura linguística deve ser significativo e voltado para a comunicação real.

No programa analisado, encontramos definições de alguns papéis do professor:

- Gerenciar as atividades em sala de aula para que os alunos aprendam;
- Oportunizar situações significativas para os alunos;
- Oportunizar situações que promovam a comunicação;
- Participar das atividades;
- Avaliar a performance do aluno;
- Integrar grupos heterogêneos;
- Propor atividades em que os alunos possam usar seu conhecimento prévio;
- Respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem;
- Falar para os alunos o porquê das atividades;
- Refletir sobre a sua aula. Fazer sua autoavaliação.

No que diz respeito ao papel do aluno, ele:

- Aprende a se comunicar através da comunicação;
- Negocia significados;
- É co-responsável pelo seu aprendizado;
- Desenvolve seu senso crítico;

Notamos, portanto, que os documentos analisados mostram o tipo de ensino oferecido pela instituição, assim como os deveres de professores e alunos para com o processo de aprendizagem. Será, no entanto, que o professor que trabalha para essa escola está preparado para conduzir o ensino dessa maneira? Teremos a possibilidade de pensar na resposta a essa questão no decorrer das discussões dos dados coletados, no próximo capítulo do trabalho.

3.2.4 – O material didático

O livro didático utilizado pela turma participante é composto por oito unidades, trabalhadas ao longo de um semestre. Cada unidade é dividida em exercícios de fala, escrita, compreensão auditiva e leitura. Ele é produzido pela própria rede de ensino.

Existem atividades em que os alunos têm de trabalhar em grupos ou pares em todas as unidades.

O livro contém fotografias, colaborando, assim, para um *layout* mais atrativo.

Os diálogos e exercícios de compreensão auditiva apresentados são representações de situações reais nas quais o aluno pode estar envolvido, interagindo com outras pessoas nos mais variados contextos. Essas amostras normalmente contêm ruídos, pausas e hesitações, o que aproxima o aluno, ainda mais, de uma fala que poderia ocorrer em uma situação real de comunicação, como um diálogo em um ponto de ônibus, em uma escola ou mesmo dentro de lojas, por exemplo.

Segundo a metodologia do livro, descrita no manual do professor, o objetivo principal do curso é ensinar a competência comunicativa. A ênfase é dada nos exercícios de compreensão auditiva e de fala. A gramática deve ser ensinada, sempre, de maneira comunicativa.

3.3. Apresentando os participantes da pesquisa

3.3.1 – O grupo

Escolhemos trabalhar com um grupo de nível intermediário, devido ao fato de que é nesse estágio do curso que os alunos passam a desenvolver maior fluência na língua e são desafiados a produzir mais discurso oral que nos níveis básicos. Além disso, é nesse semestre que o foco da nossa análise, o passado simples, é abordado.

O grupo, de início, era composto por oito alunos, mas no decorrer do semestre, quatro deles mudaram de horário, restando apenas quatro, de faixa etária variável entre 14 e 21 anos. Três participantes são do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos afirmaram ter iniciado o curso na mesma escola onde a pesquisa foi desenvolvida. O fato de o grupo ser composto por um número pequeno de alunos nos chamou atenção no momento das coletas de dados, afinal com esse número reduzido, o professor teria muito mais chances de realizar um trabalho mais individualizado, focando as principais dificuldades dos alunos.

Ao analisarmos os questionários aplicados, encontramos informações bastante similares no que diz respeito às expectativas desses alunos. Três deles afirmaram que fazem o curso na busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho, os quatro demonstram interesse em viagens futuras ao exterior e três afirmaram o interesse no exame de vestibular.

Todos os participantes disseram gostar das aulas e do método da escola.

Sobre a questão da forma, dois afirmaram ter dificuldades na realização de exercícios gramaticais e avaliaram seus conhecimentos, nesse quesito, como fraco. Apenas um disse ter conhecimento estrutural mediano.

Todos os participantes disseram acreditar que, para que se possa comunicar bem na língua alvo, é necessário ter um bom domínio de gramática.

Ao serem questionados sobre as dificuldades na comunicação, todos afirmaram ter e atribuem isso a eles mesmos. Dentre os motivos utilizados para justificação, estão a falta de estudo em casa e de contato com a língua fora da sala de aula.

3.3.2 – A professora

A professora participante tem 29 anos de idade, possui formação em Turismo e cursa, no presente momento, a faculdade de Letras à distância. Ao responder nosso questionário, ela afirma trabalhar como professora de língua inglesa há onze anos, e diz ter aprendido a língua em cursos de idiomas e morando em outros países. Ela ministra aulas na instituição há 4 anos e passou pela fase de treinamento⁴⁴ pré serviço.

Ao responder o item do questionário a respeito da abordagem de ensino que segue, ela afirmou ser a abordagem comunicativa. No entanto, ela deixa a pergunta a respeito das características dessa abordagem em branco. Inferimos, dessa maneira, que ela desconhece os princípios norteadores que fundamentariam seu ensino.

Ela diz notar que as principais dificuldades dos alunos são a fala e a compreensão auditiva.

Sobre a explicação de gramática em aula, ela afirma ser muito mais eficiente, para o aluno, internalizar a estrutura que explicitar suas regras.

As questões a respeito da metodologia e da avaliação de fluência dos alunos foram deixadas em branco.

De posse de informações a respeito da instituição de ensino e dos sujeitos de pesquisa, professora e alunos, passaremos, no capítulo seguinte, à apresentação dos dados coletados e discussões a respeito do ensino de gramática em uma aula, supostamente, comunicativa, com o intuito de problematizar a questão da acuidade na fala dos alunos da escola de idiomas.

⁴⁴ Por treinamento, entende-se “uma modalidade de formação que subsidia várias práticas, cuja ênfase está localizada no domínio das técnicas, das ferramentas, das estratégias de ensino, o que nos remete, sob uma perspectiva psicológica, a localizar o processo de formação em termos de competência e habilidades” (MARTINS, 2009, p. 1).

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados para este estudo, problematizando-os na tentativa de gerar discussões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Procuramos relacionar os tópicos aqui tratados com o arcabouço teórico utilizado para a fundamentação da pesquisa. Retomamos as perguntas iniciais buscando respondê-las na medida do que nos foi possível desenvolver.

4.1. As perguntas de pesquisa

Para a realização do presente estudo, fomos norteados pelos seguintes questionamentos:

1. Partindo-se do princípio de que há lugar para o ensino de estrutura em uma aula que siga a abordagem comunicativa de ensino, como a forma é tratada, na prática, em um curso de idiomas que tenha por fundamentação teórica essa abordagem?
2. Quais são as características presentes na aula, dita comunicativa, que estão de acordo com a filosofia de ensino adotada pelo curso estudado?
3. Como a estratégia do Foco na Forma pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da acuidade sem prejudicar sua fluência no idioma?

Para que pudéssemos tentar responder a tais questionamentos, foi preciso que traçássemos um caminho que percorresse as abordagens e métodos de ensino, elaborando um panorama das concepções formadoras da abordagem comunicativa de ensino de línguas, passando pela questão do ensino de gramática, para que, através da observação em campo, conseguíssemos problematizar a respeito da prática docente e o resultado desse processo na produção oral dos alunos.

Ao percorrermos, de maneira breve, a história dos métodos e abordagens de ensino, encontramos, nos alicerces fundadores do movimento comunicativo, o aporte teórico que nos permite afirmar que há lugar para o ensino estrutural dentro da abordagem. Contudo, nossa

proposta de revisitar o comunicativismo mostrou que uma única abordagem ou método não deveria esgotar as possibilidades que um professor tem de tornar seu ensino mais significativo, obtendo, assim, melhores resultados. Através de um olhar mais crítico, percebe-se que o que é tomado por verdadeiro e imutável, ainda é passível de discussão.

Considerando que o processo de ensinar e aprender línguas vai muito além das limitações metodológicas impostas por determinadas abordagens, entendemos que as discussões levantadas a respeito do ensino comunicativo muito podem colaborar para uma expansão do pensamento do educador que, ao invés de condicionamento, pode desenvolver senso autocrítico a fim de repensar sua prática.

5.2. Sobre as etapas da análise

Na primeira sessão de análise dos dados coletados para o trabalho, procuramos identificar algumas características da abordagem de ensino, supostamente comunicativa, da professora participante. Para tanto, estabelecemos algumas categorias e as exemplificamos com trechos transcritos das aulas observadas. Retomamos posicionamentos teóricos, a fim de entendermos as práticas da professora sujeito de pesquisa, estabelecendo contrastes entre o que ela afirma no questionário aplicado, anexo IV, página 148, e o que faz em sala de aula.

Na segunda parte das análises, nosso olhar recai sobre as técnicas utilizadas pela professora para o ensino de aspectos formais da língua, mais precisamente do tópico gramatical passado simples, selecionado para que pudéssemos observar as estratégias de foco na forma utilizadas pela professora, bem como suas implicações para o resultado obtido ao fim do processo.

4.3. Abreviações e símbolos

Por uma questão de ética, não revelaremos, neste estudo, os nomes dos sujeitos de pesquisa e do estabelecimento de ensino. Optamos por utilizar as iniciais dos nomes dos alunos para fazermos referência a eles e a letra P para designarmos a professora. Da mesma forma, os documentos que tratam do programa de ensino da instituição não foram anexados por conterem informações que identificam a escola.

P – professora
L – aluno
G – aluno
V – aluno
GL – aluna

Os símbolos utilizados nas transcrições são adaptados de Marchuschi (1991).

[...] – som inaudível em alguma parte da frase
... – pausa existente
/ - auto-correção

4.4. CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ABORDAGEM DE ENSINO DA PROFESSORA

Procuramos, nesta parte do estudo, contrastar os dados coletados através dos questionários a respeito da abordagem de ensino da professora pesquisada com a prática que observamos no período de registro das aulas.

Para que possamos conhecer um pouco o sujeito de pesquisa, seguem algumas informações retiradas do questionário aplicado a ela.

A educadora é graduada em Turismo, cursa Letras à distância e ministra aulas de língua inglesa há onze anos. Ela aprendeu o idioma em cursos livres e morou fora do país. A professora descreve sua abordagem de ensino como comunicativa, porém não consegue apontar, no questionário, características de uma aula que siga essa abordagem:

Questão 4 – Qual abordagem de ensino você segue?

Resposta – “O método da abordagem comunicativa”.

Questão 5 – Em poucas palavras, quais são as características da aula que segue essa abordagem?

Não houve resposta.

Ela acredita que entre as maiores dificuldades encontradas por seus alunos esteja a produção oral, mas não sabe a que atribuir essa falha. Ao entregar-nos o questionário em mãos, a professora afirma não conseguir responder algumas das perguntas. Conseqüentemente, interpretamos as questões deixadas em branco como aquelas em que ela teve dificuldades para elaborar uma resposta.

A seguir, apresentamos uma análise da abordagem de ensino de nosso sujeito de pesquisa, com base em duas características basilares do movimento comunicativo – a contextualização e a interação entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem – a professora e seu grupo de alunos.

4.4.1. Contextualização – Aproximando-se da realidade do aluno

Pudemos observar, de início, que, em todas as aulas, há uma preocupação, tanto da professora quanto do material didático, em trazer o tema das lições para a realidade dos alunos. Notamos isso sempre que perguntas específicas são dirigidas a cada um deles, como nos revela o seguinte recorte:

<p>P: So, V, your morning was O.K.... you studied, you did homework... What else? Where did you have lunch?</p> <p>V: Hmmm... meat...</p> <p>P: No... Where... Where? At home? In a restaurant? Where, where?</p> <p>V: In the house.</p> <p>P: So you had lunch at home? And what did you eat? What did you eat?</p> <p>V: meat... macarrão?</p> <p>P: And you GL, how was your weekend?</p> <p>GL: Fine</p> <p>P: What did you do on Saturday?</p> <p>GL: Saturday? I am study...</p> <p>P: Oh yes, and what did you study? English?</p> <p>GL: ... (risos) ... no, never. School.</p>

Excerto 1

No capítulo teórico que trata dos postulados da abordagem comunicativa, mencionamos a necessidade de se oferecer um ensino que seja significativo para o aluno. Isto é, para que exista aprendizagem efetiva, o professor deve trazer temas e discussões que

estejam, de alguma forma, relacionados à realidade dos aprendizes, bem como materiais autênticos, retratando situações onde a língua alvo é falada, em oposição às técnicas mecanicistas de repetição de frases prontas e desprovidas de contextualização.

Nesse sentido, o livro didático pode se tornar um dos grandes percalços para que o professor desempenhe seu trabalho de uma maneira satisfatória quando os tópicos abordados são difíceis de serem relacionados ao cotidiano dos alunos. Consideremos, por exemplo, um tema como viagem de negócios para alunos adolescentes. Por certo, eles demonstrariam pouco interesse devido ao distanciamento do tópico de suas realidades. Já um tema como música ou filmes, atrairia, provavelmente, grande parte de um grupo, fazendo com que o processo interativo acontecesse de forma mais natural.

Consequentemente, esse uso incondicional do livro didático, muitas vezes sendo o único recurso do qual o professor lança mão, pode causar desmotivação por parte dos alunos. Esse excesso de confiança nos manuais leva muitos profissionais a confundir metodologia de ensino com as instruções dos materiais. Para Almeida Filho (2008), grande parte dos professores de línguas afirma a utilização de um determinado método fazendo menção ao livro didático adotado pela escola onde leciona. Para o autor, isso se deve à falta de autonomia profissional:

Na ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior e, daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologia do material comprado, o processo e o produto do ensino nas escolas resultarão pobres e desestimuladores (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 40).

Existe, hoje, a necessidade de formação de um professor dotado de senso crítico para tomar as decisões que julgar apropriadas para que seu grupo desempenhe as funções pretendidas da melhor maneira possível. Não serão raras as ocasiões em que o material de apoio apresente tópicos que não estejam relacionados à cultura de um determinado grupo de alunos, visto que as editoras que publicam materiais para cursos de idiomas são, na maioria das vezes, internacionais e visam ao ensino generalizado do idioma. O professor, como responsável pela aprendizagem de seus alunos, deveria, então, encontrar maneiras de aproximar os conteúdos da cultura de seus aprendizes, mesmo que isso signifique não fazer uso desse material quando necessário. No entanto, mesmo em salas de aulas de um mesmo país, podemos encontrar sujeitos que apresentam bagagens culturais múltiplas, dependendo, por exemplo, da região de origem desses alunos. Como lidar, então, com grupos culturalmente heterogêneos?

No que diz respeito à diversidade sociocultural, as diferenças não devem ser vistas como empecilho para a aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando o fato de que elas possibilitam a valorização das trocas de significados entre indivíduos multiculturais. Dessa forma, a busca pela formação da consciência crítica pode facilitar a aprendizagem linguística, tornando-a, inclusive, mais significativa do ponto de vista da relevância das informações para os sujeitos envolvidos no processo. Essa proposta de estudo da linguagem como ideologia, conhecida como letramento crítico, parte das teorias críticas sociais e tem sido vista como uma alternativa para a construção de uma política nacional para o ensino de línguas estrangeiras (MATTOS e VALÉRIO, 2010).

Observamos no livro utilizado pela escola pesquisada, que os temas abordados atingem, de maneira geral, o público-alvo do curso, os adolescentes. Isso pode ser atribuído ao fato de que o material é produzido por editora nacional, o que significa que o contexto social de produção pode retratar uma realidade mais tangível para o ensino, mesmo em uma realidade onde haja certa diversidade cultural. Entre os tópicos apresentados, destacamos: moda, estilos de vida, *hobbies*, fim de semana, a necessidade de exercícios físicos, entre outros. Todos os exercícios apresentados nas unidades são adaptados para que os alunos possam trocar informações pessoais partindo de uma discussão inicial. Ainda assim, a readaptação de algumas atividades pode ser necessária, levando em consideração diferenças como, por exemplo, faixa etária e o contexto socioeconômico do aprendiz. A mera reprodução de uma atividade gerada em um contexto diferente da sala de aula do professor pode levar ao desinteresse pelo conteúdo, comprometendo o andamento da aula.

Sentimos falta, no material em pauta, de um trabalho voltado para o texto. No questionário aplicado à professora (anexo IV, página 148), ela não identifica a compreensão textual como um dos problemas enfrentados pelos alunos. Porém, ao analisarmos o material didático, não encontramos atividades que explorem a interpretação. Para a proposta de letramento crítico, anteriormente mencionada, o texto não é apenas produto da intenção do autor, e sim um construto que surge de diferentes relações, como as sociais, históricas e de poder. Portanto, o ato de ler vai além da decifração do código linguístico, constituindo-se em uma forma de conhecer o mundo e transformar a sociedade (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001).

Para que uma abordagem de ensino possa ir além da comunicação como troca de informações e compreenda a linguagem no sentido bakhtiniano de dialogismo, é imprescindível que se levem em consideração os aspectos sociais e políticos da produção textual, afinal, através do texto o aluno pode posicionar-se enquanto sujeito dotado de um

posicionamento e de uma ideologia própria. Assim, além de ensinar a língua como forma e função, o professor tem nas mãos o desafio de formar cidadãos conscientes dos seus papéis dentro de um grupo social.

No material da escola estudada, as instruções para o professor são claras, encorajando-o a interagir sempre com seus interlocutores. Os textos apresentam-se em gêneros diversos, como biografias e testes similares aos de revistas de entretenimento. As atividades de compreensão auditiva apresentam ruídos que as aproximam da realidade, como interferência na linha telefônica, barulho de pessoas falando, tráfego, etc.

Para Rodgers & Richards (1986), a contextualização é uma premissa básica no ensino comunicativo. Idéia que Almeida Filho (2008) complementa:

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 36).

Caso uma atividade sugerida pelo manual didático não seja de interesse para determinado grupo de alunos, por que, então, realizá-la? O professor é o único que conhece a fundo sua sala de aula e a ele cabe a responsabilidade de organizar e providenciar atividades significativas para a sua realidade. Sobre esse tipo de atividades, Littlewood (1998) afirma:

El realismo y la trascendencia de este tipo de lengua ofrecen ventajas evidentes. En concreto, ayudan a mantener la motivación de los estudiantes y a hacer la actividad más apropiada para sus posibles necesidades comunicativas en el futuro (...). No obstante, puesto que la situación del aula constituye el entorno no lingüístico inmediato para los estudiantes, sigue siendo un apoyo adecuado para ayudarles a relacionar la lengua con la realidad externa⁴⁵ (LITTLEWOOD, 1998, p. 11).

Assim, na aula observada, a proximidade do tópico abordado com a realidade dos alunos colaboraria para que eles se sentissem mais à vontade para construir significados, identificando-se como atores do processo de interação, afinal a comunicação não deve ser vista como mera troca de informações, mas como construção dialógica (BAKHTIN *apud*

⁴⁵O realismo e a transcendência deste tipo de língua oferecem vantagens evidentes. Mais especificamente, ajudam a manter a motivação dos alunos e a tornar a atividade mais apropriada para suas possíveis necessidades comunicativas no futuro (...). No entanto, considerando que a situação de sala de aula constitui o ambiente linguístico imediato para os alunos, ela continua sendo um apoio adequado para auxiliá-los a relacionar a língua com o mundo exterior

FARACO, 2006). No entanto, veremos, no decorrer da análise, que o objetivo da lição parece não ter sido atingidos, mostrando que a contextualização é fator importante para o ensino de línguas, mas que depende de vários outros fatores para que se possa levar o aluno ao desenvolvimento da habilidade comunicativa.

4.4.2. A interação professora-alunos

4.4.2.1. Interação

Segundo Ellis (1999), a interação pode ser vista como um comportamento social que ocorre quando duas pessoas dialogam. Esse comportamento ocupa papel fundamental dentro do comunicativismo, visto que seu objeto, o desenvolvimento da competência comunicativa, visa ensinar a língua alvo para e no uso.

Littlewood (1998) afirma que a interação vai além do conceito de diálogo enquanto troca de mensagens entre dois interlocutores. Interagir significa ser exposto a contextos que se encontram fora de sala de aula, onde a língua não é somente um instrumento funcional, mas uma forma de comportamento social. Dialoga-se também através da língua escrita, como nas leituras de textos, por exemplo.

Para Bakhtin (*apud* FARACO, 2006), a linguagem é essencialmente dialógica. Ela é desenvolvida através da interação entre os atores da enunciação, localizados em uma determinada situação de tempo e espaço. De acordo com o filósofo, o estudo da linguagem ocupa-se de um complexo de forças que direciona a significação:

Interessam-lhe, de fato, as forças que mantêm constantes em todos os planos da interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano até as obras mais elaboradas do vasto espectro da criação ideológica (...). O objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas relações dialógicas (FARACO, 2006, p. 60).

Essas relações são constituídas através do diálogo que é “de caráter intrinsecamente social, isto é, a interação face-a-face não pode, em nenhum sentido, ser reduzida ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados e auto-suficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam enunciados a esmo” (FARACO, 2006, p. 62).

Dado, então, o conceito de linguagem como fenômeno dialógico, entendemos que a sala de aula configura-se em espaço ideal onde o aluno tem a possibilidade de interagir com seus interlocutores, atuando como construtor de um processo de significação. Em uma aula de

língua estrangeira, o desenvolvimento da comunicação acentua ainda mais a necessidade de conceber a linguagem como instrumento de posicionamento do aprendiz enquanto indivíduo pertencente a um contexto social, portador de uma identidade e ideologia próprias.

Nas aulas que observamos, percebemos diálogos constantes que envolvem a interação entre professora e alunos, mostrando que ela está sempre no comando da produção dos aprendizes, o que podemos ilustrar com o excerto 2:

P: G, how was Claire's weekend?

G.: It was... eh... she had... a....

P: But how was... did she say how was... like...

G: terrible...

P: Yeah... O.K., and what happened to her? Why was her weekend terrible?

G: She had a terrible "toothcake"... and on Saturday and had to go to the dentist.

P: V, was it Claire's brother's birthday?

V: On Saturday...

P: Ah his birthday was on Saturday? And when was he born? When was he born?

V: 2001

P: He was born in 2001. Very good!

P: Did they have a party for her brother's birthday? Did they have a party, L?

L: Yes.

P: Yes, they did... so L, what did ... she do to help her mother with the party?

(A professora traduz, pois o aluno não compreende a pergunta).

L: make the cake.

P: she made a cake. She had to help her mother make a cake.

Excerto 2

A fala constante da professora não permite que haja troca de informações entre os alunos e as perguntas parecem elaboradas com o intuito único de providenciar exemplos e práticas relacionadas ao passado simples.

Em outra situação, a professora abre uma das aulas com uma discussão, fazendo perguntas aos alunos, como podemos observar no excerto 3:

P: V, did you go to bed after midnight last night?
 Ela repete a pergunta e explica em inglês o significado de midnight.
 V: Yes, I did.
 P: Very good.
 P: L, did you go dancing last weekend?
 L: I don't know.
 P: You don't know?
 L: Yes...
 P: Yes, I... yes, I did.
 L: Yes, I did.
 P: G, did you have dinner at home last night?
 G: Hmm, yes, I did.
 P: V, did you play soccer last weekend?
 V: Yes, I did.
 P: L, did you do your homework last night?
 L: Yes, I did.
 P: G, did you go shopping yesterday?
 G: No, I didn't.
 P: V, did you go to the movies last Friday?
 V: Yes, I did.
 P: Did you wake up, L, before 6 today?
 L: Yes.
 P: G, did you watch a comedy last night?
 G: No, I didn't.
 P: V, did you wake up late today, late?
 V: No... no, I didn't.
 P: Did you clean your bedroom last weekend, L?
 L: No, I didn't.
 P (Apontando para G): Did you have breakfast this morning?
 G: Yes, I did.

Excerto 3

A exemplo do segundo recorte, observamos no excerto 3, que as perguntas dirigidas aos alunos requerem respostas mecânicas – *Yes, I did* ou *No, I didn't*. Não consideramos errada a postura da professora de focar nesse aspecto estrutural. Porém, as perguntas poderiam ter sido elaboradas de maneira a dar uma sequência à fala dos alunos. Notamos que vários assuntos são tratados de maneira superficial. Em uma mesma atividade ela fala de jantar, esportes, filmes, etc., sem estabelecer conexões entre as ideias:

P: G, did you have dinner at home last night?

G: Hmm, yes, I did.

P: V, did you play soccer last weekend?

V: Yes, I did.

P: G, did you watch a comedy last night?

G: No, I didn't.

Dessa forma, os assuntos tratados não colaboraram para a construção de significados em um contexto, mas para chamar a atenção para um único elemento estrutural. O trabalho individual acentuou o tempo de fala da professora, limitando os alunos a responderem sim ou não.

Guthrie (*apud* SAVIGNON, 1991) realizou um estudo com o objetivo de analisar o tempo de fala do professor no decorrer de uma aula. A pesquisa mostrou que muitos profissionais apresentaram uma confusão entre o foco no significado e o foco na forma, quando pensavam estar encorajando a aquisição através do uso da língua. O tempo de fala do professor acaba, portanto, sendo muito maior que o do aluno, considerando as tentativas de fazer com que o aprendiz compreenda sem que regras sejam mostradas de maneira explícita. Complementando a ideia, Nunan (*apud* SAVIGNON, 1991) mostrou que mesmo quando os professores são adeptos da abordagem comunicativa de ensino, as oportunidades para que se exista uma comunicação genuína entre falantes podem ser raras.

Aparentemente, há, ainda, uma divisão entre os atores do processo de ensino: de um lado o professor, detentor do conhecimento, e, de outro, os alunos, receptores e decodificadores de mensagens. Essa atribuição de papéis contradiz a característica dialógica e construtivista da linguagem, criando uma atmosfera de aprendizagem onde existe uma divisão hierárquica entre os participantes que nem sempre adquirem espaço para se firmarem enquanto sujeitos, expressando e discutindo suas ideias.

Na transcrição do excerto 3, podemos visualizar que, mesmo muitos anos após o início do movimento comunicativo, algumas características da abordagem, como a descentralização do educador e a participação mais ativa dos alunos, ainda não parecem ser atingidas na prática. Notamos uma preocupação da professora com a forma linguística, através de uma incansável bateria de perguntas que visam à prática de respostas simples utilizando o auxiliar

do tempo passado *did*. Os alunos simplesmente respondem perguntas, sem que haja chances de interação ou produção de um discurso coerente.

Notamos, além do foco exclusivo na estrutura, nos fragmentos 2 e 3, que a professora utiliza uma técnica de correção de erros, ao interagir com seus alunos:

P: Did they have a party for her brother's birthday? Did they have a party, L?

L: Yes.

P: Yes, they did... so L, what did ... she do to help her mother with the party?

(A professora traduz, pois o aluno não compreende a pergunta).

L: make the cake.

P: she made a cake. She had to help her mother make a cake.

P: You don't know?

L: Yes...

P: Yes, I... yes, I did.

L: Yes, I did.

A questão do tratamento do erro tem sido alvo de inúmeros estudos e discussões dentro da área de ensino e aprendizagem de línguas (LIMA, 2002; MENTI, 2003; PANOVA and Lyster, 2002). Estudos esses que, em sua maioria, buscam mostrar os efeitos causados pela correção na produção dos alunos. As teorias a respeito da correção evoluem em consonância com as diferentes visões de língua.

Sob a influência do behaviorismo, na década de 60, a Análise Contrastiva surgiu, buscando, através da comparação entre a língua alvo e a língua materna, identificar os tipos de erros mais comuns entre os falantes, visto que se acreditava que o processo de aprendizagem de uma língua era similar à aquisição de hábitos. A correção era, portanto, necessária para que os erros não fossem internalizados pelo aprendiz. Com a desmistificação da teoria behaviorista, passa-se a uma fase conhecida por versão forte da abordagem comunicativa, quando o ensino gramatical era evitado e os erros não eram corrigidos a fim de não prejudicar o desenvolvimento da fluência na língua alvo (LIMA E FREUDENBERGER, 2006).

Nos dias atuais, o erro passa a ser um estágio desejável na formação do falante. Através dele formulam-se hipóteses, na tentativa de descobrir os mecanismos que colocam a língua em funcionamento. Lidar com essas formulações de hipóteses, corrigindo-as, é tarefa do professor de línguas. Executá-la, porém, não é tão simples como se parece. Dentre os tipos de correção mais utilizados em sala de aula estão: a correção explícita, onde o professor

mostra que o aluno cometeu um erro; o *recast*, onde ele reformula sentenças produzidas pelo aluno com o intuito de fazê-lo compreender a incorreção; e o pedido de esclarecimento, quando o professor pede ao aluno que explique seu enunciado (BATTISTELLA e LIMA, 2010). Nos trechos selecionados, a técnica mais utilizada pela professora é a do *recast*, visto que ela sutilmente repete o enunciado do aluno fazendo as devidas correções:

P: Did they have a party for her brother's birthday? Did they have a party, L?

L: Yes.

P: Yes, they did... so L, what did ... she do to help her mother with the party?

L: make the cake.

P: she made a cake. She had to help her mother make a cake.

Percebemos o uso dessa técnica de correção em vários outros momentos no decorrer das aulas da unidade observada:

P: what did you do?

V: I'm sleeping

P: You slept?

V: slept, slept

Excerto 4

V: I wake up

P: woke up

V: I woke up at 6.

Excerto 5

P: You stayed at home? But what did you do at home? Just stayed there sitting and looking at nothing?
What did you do at home?

V: Sleeped.

P: You slept?

V: Slept.

Excerto 6

Porém, nem sempre essa sutileza é percebida pelo aluno no momento da fala. O excerto abaixo mostra uma atividade desenvolvida na última aula da lição, antes da instrução explícita a respeito das regras de uso do passado simples:

P: I'm going to start. L, did you go to bed after midnight last night?

L: Yes.

P: Last night?

L: No I didn't.

P: Now, ask G number 2.

L: Went dancing last weekend?

G: No, I didn't.

P: Ask GL number 3, please.

G: Did you have dinner at home?

GL: No, I didn't.

P: Ask 4 to V, please.

GL: Played soccer last weekend?

V: No, I didn't.

P: Ask L.

V: You did ... como pergunta isso?

P: Normal.

V: Did you homework?

P: What's the verb fazer tarefa?

V: ... Make?

P: Did you do?

V: Did you do his homework last night?

P: Did you do his homework?

V: ...

P: Did you do your homework last night?

L: No, I didn't.

P: Continue. Ask G.

L: Went shopping?

G: No, I didn't.

P: Continue.

G: Did you go to the movies last Friday?

GL: Yes I do?

P: Yes, I did. Ask V, woke up before 6 today.

GL: Woke up before 6 today?

V: No, I didn't.

P: And the last one V?

V: You watched a movie last night?

P: Number nine.

V: You watched a comedy last night?

L: No, I didn't.

Excerto 7

Questionamos aqui o fato de que a explicitação gramatical, por meio de regras de uso, ser utilizada somente na última aula da unidade. Será que se isso ocorresse previamente, não haveria menos necessidade de intervenção por meio de *recast* por parte da professora?

Mesmo com todo o trabalho anterior de mostrar exemplos e chamar a atenção para o uso do verbo auxiliar, corrigindo de maneira sutil os erros dos alunos, a professora ainda se depara com construções em que o aluno não faz uso do verbo auxiliar:

L: Went dancing last weekend?

L: Went shopping?

GL: Played soccer last weekend?

V: You watched a comedy last night?

A proposta inicial do exercício (excerto 7) era fazer com que os alunos trabalhassem em conjunto a fim de construir o processo de significação. Havia algumas frases prontas como – *went shopping, played soccer last weekend e watched a comedy last night*. Alguns alunos, com exceção de G, simplesmente mudaram a entonação e transformaram essas frases em perguntas. Nos trechos anteriores, vemos que alguns deles nem incluíram o sujeito a quem a pergunta seria direcionada.

O recorte mostra a predominância da voz da professora, o que faz com que os alunos dirijam mais atenção aos erros que estão sendo pontuados através da correção que aos enunciados que produzem.

Sobre a criação de condições que favoreçam a interação entre os alunos, El-Dash (1990) esclarece:

One of the most effective of such techniques for organizing the classroom for more student involvement has been the use of small groups or pair work. Instead of the teacher occupying most of the classroom time as moderator of all student production, he refrains from total manipulation of everything that is said and makes more time available for student production through the encouragement of student-student communication. Not only does the teacher occupy less time in talking, but several students can be talking at once. Consequently, each individual has more time for production than he could possibly have in a teacher-centered activity sharing the available time with twenty or thirty other students⁴⁶ (EL-DASH, 1990, p. 49).

Os excertos selecionados nos mostram que a preocupação com a correção gramatical é, ainda, muito maior que as oportunidades que os alunos têm de experimentar o uso real da língua. Eles tentam produzir aquilo que é esperado que produzam, seguindo o programa de ensino da professora, que, por sua vez, segue o conteúdo do livro, cujo objetivo, naquele capítulo, é ensinar o uso do passado simples.

4.4.2.2. Os papéis da professora e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

A discussão a respeito da interação remete à posição de professores e alunos dentro da sala de aula de língua estrangeira. Segundo Richards e Rodgers (1986), os professores têm dois importantes papéis dentro da abordagem comunicativa: o de facilitar o processo interativo entre os participantes em sala de aula e entre esses participantes e diversas atividades e textos, e o papel de agir como participante independente dentro do grupo.

Para os autores, o professor é visto, também, como um analista de necessidades, determinando e tentando atingir os objetivos de sua aula, com base no que o aluno espera aprender. Como conselheiro, o professor é exemplo de comunicador ideal que procura maximizar o construto formado pelo objetivo do falante e a interpretação do ouvinte, através de paráfrases, confirmações e *feedback*.

Outro papel que pode ser assumido pelo professor comunicativo é o de regente do processo de ensino e, como responsável, é seu papel organizar a sala de aula para que ela se torne ambiente propício para o desenvolvimento da comunicação, monitorando e encorajando

⁴⁶ Uma das técnicas mais efetivas para organizar a sala de aula para que haja mais envolvimento dos alunos tem sido o uso de trabalho em pares ou em grupos pequenos. Ao invés de o professor ocupar a maior parte do tempo como um moderador de toda a produção do aluno, ele passa da manipulação total de tudo que é dito a disponibilizar mais tempo para que o aluno produza através do encorajamento da comunicação aluno-aluno. O professor não só ocupa menos tempo falando, como vários alunos podem falar ao mesmo tempo. Consequentemente, cada indivíduo tem mais tempo para produzir do que ele teria em uma atividade centrada no professor, que dividiria o tempo disponível com vinte ou trinta outros alunos.

os alunos a falarem, mostrando alternativas e auxiliando-os a suprir falhas estruturais como no léxico e na estrutura gramatical.

Vemos, no excerto 3 e em todas as outras aulas observadas, que a professora assume um papel de principal responsável pelo processo de aquisição da língua, papel esse que condiz com uma visão estruturalista de ensino, como afirmam Richards e Rodgers (1986) a respeito do método audiolingual:

[...] the teacher's role is central and active; it is a teacher-dominated method. The teacher models the target language, controls the direction and pace of learning, and monitors and corrects the learner's performance. (...). Language learning is seen to result from active verbal interaction between the teacher and the learners (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 56)⁴⁷.

Os autores pontuam, também, que, em uma visão comunicativa de ensino e aprendizagem, espera-se que os alunos interajam, primeiramente, uns com os outros, antes mesmo do professor, sem que haja por parte deste uma grande ênfase na correção dos erros dos aprendizes. Há, de acordo com Richards & Rodgers (1986), um papel importante a ser desempenhado pela aprendizagem cooperativa, em oposição à individualista, como ocorria com outros métodos de ensino.

Segundo Almeida Filho (2007), em uma visão comunicativa de ensino, o aluno:

- assume responsabilidades pelo progresso ao tomar consciência do processo de aprender línguas,
- é ativo na sala de aula (contribui, sugere, ajuda) e
- deve ser capaz de fazer escolhas e regular o seu ritmo de aprender (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 69).

Os alunos, nas aulas observadas, adotam uma posição predominantemente receptiva, repetindo aquilo que é dito pela professora, dependendo, em todos os momentos, de uma direção mais elaborada para que possam desenvolver as atividades propostas em aula, como podemos visualizar no excerto 5:

⁴⁷ O papel do professor é central e ativo; é um método dominado pelo professor. Ele modela a língua-alvo, controla a direção e o ritmo da aprendizagem, monitora e corrige a desempenho do aluno. (...). A aprendizagem é vista como resultado de uma interação verbal ativa entre professor e alunos.

P: Pergunta se é legal o filme, se foi legal.

V: Was ... the movie... did was the movie...

P: Tava certo o primeiro, was the movie...

V: Was the movie... what kind...

P: What kind of movie?

G: It's a comedy.

P: Comedy...

V: Was movie... fine?

G: Yes... it's fine.

Excerto 5

Percebemos, através da observação e das gravações de aula, que os alunos só utilizam a língua alvo quando solicitados e para falar a respeito do mesmo tópico, repetindo os mesmos tipos de perguntas, como *How was your weekend?* Esses fatos refletem a afirmação da professora, no questionário, sobre a dificuldade encontrada pelos alunos no desenvolvimento da linguagem oral.

Essa dificuldade pode estar relacionada, ainda, a outros fatores, como o preparo profissional da educadora. Lembremos que no mesmo questionário, ela não soube indicar as características principais de um ensino comunicativo, mostrando que o programa de “treinamento” da instituição pode não ser suficiente para formar um professor dotado de autonomia para trazer aquilo que ensina para a sua realidade.

Através das observações notamos, portanto, uma aula que mescla características predominantemente comunicativas, como a contextualização dos tópicos e atenção maior à fala, com características estruturalistas, como o ensino centrado no professor e um processo intenso de intervenção dele na produção dos alunos. Não é nosso intuito criticar o uso de uma abordagem mista. Ao falar a respeito do movimento pós-método, Kumaravadivelu (2006) afirma que os professores devem ter autonomia suficiente para implementar as técnicas que julgarem pertinentes a fim de atingir seus objetivos. No entanto, essa autonomia deve proceder de um conceito maior a respeito do que seja ensinar e aprender uma língua, caso contrário o conhecimento a respeito de diversos métodos e abordagens de ensino não seria necessário para a formação docente na área de línguas estrangeiras. A instituição estudada tem por base de seu ensino uma abordagem comunicativa, que, por sua vez, parte de um construto de ideias formadoras, já pontuadas nos capítulos teóricos. Portanto, existe uma visão de língua e de processo de aprendizagem derivados de pesquisas na área. O professor deveria, então, conhecer quais são esses aspectos formadores da abordagem para que possa

agir de acordo com uma filosofia de ensino. Ao contrário do que se possa pensar, esse agir de acordo com uma filosofia não limitaria a prática do profissional. Vilaça (2008) destaca que o ecletismo de procedimentos de sala de aula “deve ser compreendido como flexibilidade e não ausência metodológica” (VILAÇA, 2008, p. 82). O autor conclui, ainda, que a prática do professor deve estar em consonância com os objetivos do seu programa de ensino.

De posse do conhecimento sobre os objetivos de um programa, o professor pode traçar seus próprios caminhos, apoiado pelas teorias, a fim de que encontre a melhor forma de ensinar. Nossa revisitação ao comunicativismo objetiva problematizar, entre outras coisas, o pré conceito de que uma única abordagem pode resolver os problemas de ensino e aprendizagem.

Nosso próximo passo é analisar a questão do ensino gramatical. Esse estudo auxiliará na identificação das estratégias utilizadas pela professora e o resultado delas na produção oral dos alunos. Não temos a intenção de rotular a aula como estrutural ou comunicativa, visto que, nos dias atuais, há um consenso a respeito da improbabilidade da existência de um método puro, que não sofra influências de abordagens anteriores. O objetivo principal deste estudo é verificar o papel do ensino estrutural dentro do ensino comunicativo, tal qual se apresenta, e se esse papel auxilia, e como auxilia, na formação de falantes comunicativamente competentes.

4.5. ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE FOCO NA FORMA

Os dados obtidos através deste estudo evidenciam que a abordagem de ensino da professora condensa em si elementos estruturais, bem como comunicativos, adotando, assim, o que chamamos de abordagem mista.

Passaremos, a partir de agora a analisar, de maneira mais específica, como ela trata os aspectos gramaticais em suas aulas. Para tanto, selecionamos um conteúdo – passado simples – que, de acordo com nossa experiência enquanto pesquisadores docentes, apresenta dificuldades no que diz respeito à conjugação verbal, exigindo, assim, uma atenção maior aos componentes estruturais.

Conforme o programa do manual didático da instituição de ensino, são objetivos comunicativos da unidade analisada: “perguntar, descrever e responder questionamentos a respeito de eventos e ações passadas⁴⁸”. A professora dividiu o conteúdo proposto em seis aulas, que foram gravadas em vídeo, transcritas e analisadas para o presente estudo. Ao final dessas aulas, os alunos deveriam, em tese, estar aptos a realizar os atos descritos pelos objetivos mencionados.

Optamos por esquematizar nossa análise em dois grandes grupos que correspondem às técnicas de foco na forma utilizadas pela professora – o uso do insumo compreensível e a instrução explícita. Ao final da análise desses dois pontos, relacionaremos as estratégias adotadas à produção final dos alunos, juntamente com nossas reflexões acerca dessa revisitação à abordagem comunicativa.

4.5.1. A utilização do insumo compreensível

A noção de insumo compreensível é uma das cinco hipóteses pertencentes ao Modelo de Aquisição, desenvolvido por Stephen Krashen, nos anos oitenta. O modelo é composto por quatro outras hipóteses: a da aquisição-aprendizagem, a do monitor, a da ordem natural e a do filtro afetivo.

Essas formulações têm como base fundamental a noção de que adquirir uma língua é diferente de aprendê-la. Segundo o autor, a aquisição é um processo subconsciente, idêntico à

⁴⁸ Por motivos éticos, optamos por não anexar o programa do material didático, que cita diversas vezes o nome da instituição de ensino.

maneira como as crianças aprendem a primeira língua e a aprendizagem é o processo de conhecimento sobre a estrutura linguística. Mitchell & Myles (1998) resumem essa diferença:

In other words, acquisition is the result of natural interaction with the language via meaningful communication, which sets in motion developmental processes akin to those outlined in first language acquisition, and learning is the result of classroom experience, in which the learner is made to focus on form and to learn about the linguistic rules of the target language⁴⁹ (MITCHELL & MYLES, 1998, p. 36).

A hipótese do insumo é, de acordo com Krashen (1985), crucial para o seu modelo de aquisição:

Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but ‘emerges’ on its own as a result of building competence via comprehensible input.

If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order – it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input⁵⁰ (KRASHEN, 1985, p. 2).

Como pontuado em nosso capítulo teórico que trata do ensino da forma, Krashen (1982) defende a idéia de que os aspectos estruturais da língua são incorporados à fala através de atividades que foquem unicamente no significado, dispensando, dessa maneira, a instrução formal explícita. A teoria busca uma nova estratégia para resolver o problema da aquisição, desconsiderando, no entanto, as variáveis sociais e individuais dos aprendizes.

Buscando discutir as diferentes teorias de aquisição e suas colaborações para o ensino e aprendizagem de línguas ao longo do tempo, Paiva (2009) afirma que, embora o behaviorismo e a hipótese da gramática universal, por exemplo, tenham sido questionados por lidarem com a aprendizagem considerando partes de um todo, essas teorias possibilitam, em conjunção, uma visão mais ampla do fenômeno da aquisição. Certos aspectos linguísticos podem ser adquiridos facilmente através da repetição, outros necessitam de uma participação maior dos processos cognitivos do aluno e isso depende, ainda, de fatores como o filtro

⁴⁹Em outras palavras, a aquisição é o resultado da interação natural com a língua através de comunicação significativa, que cria processos de desenvolvimento similares aos da aquisição de primeira língua, e a aprendizagem é o resultado da experiência em sala de aula, na qual o aluno tem de focar na forma e aprender sobre as regras lingüísticas da língua alvo.

⁵⁰A fala é o resultado da aquisição e não sua causa. O discurso não pode ser ensinado diretamente, mas ele emerge por si próprio como resultado do desenvolvimento da competência através do insumo compreensivo. Se o insumo é compreendido, e há insumo suficiente, a gramática necessária é automaticamente oferecida. O professor não precisa ensinar propositalmente a próxima estrutura seguindo a ordem natural – ela será oferecida em quantidades exatas e automaticamente revisadas se o aluno receber quantidade suficiente de insumo compreensível.

afetivo, o estilo de aprendizagem e o contexto sociocultural desse aluno. Portanto, o surgimento de novas teorias traz perspectivas diferentes para abordar o fenômeno linguístico.

Para Paiva (2009), um modelo aceitável seria, assim, um conjunto de combinações dessas teorias que direcionem o processo para o caos⁵¹, definido como uma zona de criatividade com potencial máximo para a aprendizagem. Através dessa visão de processo não linear, enxerga-se um espaço onde diferentes linhas de raciocínio podem complementar-se na busca por uma visão de ensino mais ampla.

A partir do momento em que outras áreas exteriores à linguística, como a psicologia, a sociologia e a pedagogia unem-se para tentar explicar como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ele passa de simples a complexo, ou seja, conta com a colaboração de outros sistemas na busca de seu funcionamento ideal. Leffa (2009) destaca duas características principais do conceito de complexidade: “(i) são sistemas compostos de partes que interagem entre si; (ii) são sistemas que evoluem num determinado período de tempo” (LEFFA, 2009, p. 25). Como um fenômeno dinâmico, a aprendizagem de uma língua envolve, inclusive, técnicas derivadas de diferentes teorias. Um professor não pode prever se o que vai ensinar é o que aluno irá aprender, visto que existem forças externas diferentes que constituem esse sistema de ensinar e aprender línguas, afinal

[...] a sala de aula não é uma redoma de vidro, um sistema fechado, impermeável ao que acontece lá fora. É, pelo contrário, um sistema aberto, vulnerável às influências do mundo externo. Por mais que às vezes se tente imunizar e blindar a sala de aula, ela acaba sendo contaminada pelas tragédias e conquistas da vida (LEFFA, 2009, p. 26).

Assim, é inegável que os conceitos de Krashen a respeito da aquisição trouxeram colaborações para o ensino de línguas, principalmente no que diz respeito aos aspectos cognitivos do processo de ensino-aprendizagem, como a hipótese do insumo, do filtro afetivo e a questão da aprendizagem significativa. Como um dos expoentes da abordagem natural de ensino, Krashen contribuiu para a construção da noção de abordagem voltada para a comunicação, desencadeando, assim, o ensino para e no uso.

Com base no conceito de insumo de Krashen, dividimos esta sessão da análise em duas categorias de insumo – o insumo contextualizado⁵² e o insumo do material didático, na

⁵¹ O caos é uma metáfora que influencia a maneira como vemos o mundo – através de mudanças constantes. A ideia de progressão relaciona-se à Linguística Aplicada, visto que a língua se desenvolve em um constante movimento de pesquisas e paradigmas (PAIVA, 2008).

⁵² Optamos por chamar de insumo contextualizado as situações das quais a professora faz uso para que os alunos possam atentar para a forma que ela pretende focalizar.

ordem em que são utilizados nas aulas. Optamos por utilizar a terminologia tal qual empregada por Krashen, visto que ela retrata a crença da professora de que os alunos aprendem melhor se expostos a situações contextualizadas, como veremos no decorrer desta sessão.

4.5.2 – O INSUMO CONTEXTUALIZADO

Para Krashen (1982), a aquisição ocorre através de uma equação ($i + 1$) que pode ser descrita como conhecimento prévio do aluno somado ao conteúdo a ser apresentado em aula. O insumo pode estar presente na aula de língua estrangeira de forma oral, visual ou escrita e não deve estar além ou aquém daquilo que o aluno possa absorver.

Ao analisarmos a abordagem de ensino da professora, notamos que a contextualização é uma prática comunicativa constante em suas aulas. Para que isso ocorra, ela faz uso de uma técnica que chamaremos de insumo contextualizado.

Em um primeiro momento, ela utiliza o aspecto gramatical a ser abordado pela unidade do material didático, a fim de que os alunos percebam o uso, neste caso, dos verbos no passado simples.

Como o conteúdo era novo para os alunos, ao menos no curso, podemos observar, no excerto 6, que os exemplos utilizados pela professora parecem insuficientes para levá-los à produção de alguns aspectos linguísticos, tais como as respostas curtas, em um primeiro contato com eles:

P: How was your weekend?

(O aluno L parece não ter compreendido a pergunta). A professora utiliza alguns exemplos:

P: Fim de semana, Saturday, Sunday.

O aluno compreende após a tradução da palavra weekend:

L: O.K.

A professora pergunta, então, o que ele fez:

P: What did you do?

Como não há compreensão da pergunta por parte de L, ela cita alguns exemplos pessoais:

P: I went to my mother's house... I watched TV. What did you do?

L: grandmother's house... yes, so...

T: Did you watch Fantástico?

L: No.

T: Did you watch Pânico na TV?

L: Yes.

T: Do you like it? Panico?

L: Yes.

T: What time ... eh... what time does... eh... Panico start?

L: It's 10...

T: At 10? Starts at 10?

- eles discutem por um tempo o horário em que o show começa. Um outro aluno diz, em português, que no domingo passado, o programa havia começado às 8.

A professora dirige-se, agora, a outro aluno:

T: So V, your morning was ok... you studied, you did homework ... what else? Where did you have lunch?

V: hmmm... meat...

T: No... where... where? At home? In a restaurant? Where, where?

V: In the house

T: So you had lunch at home? And what did you eat? What did you eat?

V: meat... macarrão?

T: spaghetti? Hmmm... delicious.

V: and salad

A professora dirige-se a G:

T: G, V ate spaghetti, salad and meat. What did you eat?

G: I eat chicken, salad, meat...

T: Meat, chicken and salad? No rice, no beans? Are you on a diet?

V; yes... no, no!

T: ok... ok...

A professora volta a falar com L:

T: So, L, he ate chicken, meat, salad... and you? For lunch, what did you eat?

L: cheese... cheese... cheeseburger for lunch.

T: cheeseburger? For lunch?

L: yes...

T: well, class, L had a cheeseburger for lunch. Is this healthy?

G and V: No.

T: OK... and L, what time did you have this hamburger? What time?

L: Eh... 4 p.m.

T: At what? 4? But now it's 3... What's lunch?

L: almoço

T: Yes, so what time did you have lunch?

L: 3... eh... 11.

T: at 11... where did you eat, where did you have this hamburger? At McDonald's?

L: no... eh... chicken... arroz...

T: rice...

T: I had a marmitex...

A professora pergunta a G:

T: G, who did you have lunch with? Who?

G: my mother and my brother.

T: your mother and your brother... only you three had lunch together...

G: yes.

Dirigindo-se a V.;

T: And you, who did you have lunch with?

V: my mother and my sister;

T: where is your father?

V: eh... viajando, como é que fala?

T; he's traveling?

V: traveling

T: Is he in the farm?

V: yes

T; so your father wasn't here yesterday?

V: no

T; No? was he here in campo grande last weekend?

V: hmmm... yes ... yes.

T: he was here?

V: he was here...

Dirigindo-se a G.:

T: Where were you last night? You watched the game... but where were you watching the game?

G: in... at home.

T: at home... you were at home... OK? Problems?

Excerto 6

Como percebemos, no recorte, a professora obteve, na maioria das vezes, êxito no que diz respeito à compreensão de suas perguntas, dirigindo-se aos alunos e questionando-os a respeito de coisas relacionadas às suas rotinas diárias, o que nos leva a crer que eles estavam prontos para receber o insumo. Poucas exceções foram notadas:

T: So V, your morning was ok... you studied, you did homework ... what else? Where did you have lunch?

V: Hmm... meat...

T: No... where... where? At home? In a restaurant? Where, where?

V: In the house

T: At 11... where did you eat, where did you have this hamburger? At McDonald's?

L: No... eh... chicken... arroz...

T: Rice...

Podemos notar que houve compreensão do insumo, porém ao observarmos a sequência das aulas, percebemos que ele não foi suficiente para que os alunos pudessem internalizar aspectos linguísticos relacionados ao tempo passado. Observemos essa conversa entre professoras e alunos na segunda aula:

P: What did you do?

V: I'm sleeping

P: You slept?

V: slept, slept

P: and for mother's day, what did you do?

V: I'm ... I'm... played basketball.

P: On mother's day? Oh my god! Gl, what did you give your mother?

GL exita dizendo – não, não, não.

P: On Sunday was mother's day, okay? What did you give your mom? A bottle of perfume, a box of chocolate... what did you give her?

GL não responde

P: For example, I gave a book and a CD to my mother, as a present, because it was mother's day. What did you give?

GL: shoes (a pronúncia errada faz com que a professora não entenda e traduza sua pergunta)

P: não. O que você deu? What did you give her?

GL: como é sapato, ... de salto?

P: ah.. sh.. high heels... you gave her shoes? Now I got it... you gave her shoes... high heels.

GL: Yes.

P: that's very nice. L...?

L: eu não dei nada

P: you gave nothing? Oh my god. On mother's day... did you have lunch at home or in a restaurant?

L: ... in a restaurant.

P: in a restaurant. At least you guys had lunch in a restaurant.

L: ela não tá aqui.

P: ah your mother is not here? So she's traveling?

L: yes

P: ok... so you have time to buy her a present and when she arrives here, you can give her. Even I got a present. I got chocolate, flowers and a bath robe. Remember bath robe? Roupão? A very gorgeous and delicious and comfortable bath robe. I love it ... I just love it.

Excerto 7

Podemos notar, no excerto 7, o uso de um tempo verbal já trabalhado no curso, o presente contínuo, o que mostra que o resultado do processo de apresentação do insumo ainda não obteve êxito:

P: What did you do?

V: I'm sleeping

Em um determinado momento, percebemos que o aluno utiliza um tempo verbal inexistente fazendo, provavelmente a relação entre o que já aprendeu – o presente simples, mais a informação nova – o passado, o que ainda não caracteriza aquisição:

P: and for mother's day, what did you do?

V: I'm ... I'm.... played basketball.

Notamos, também, a recusa do uso da forma, talvez por motivos de insegurança da aluna, como pudemos observar na revisitação feita às gravações em vídeo, onde ela parecia bastante apreensiva e hesitante:

P: On mother's day? Oh my god! GL, what did you give your mother?

GL hesita dizendo – não, não, não.

P: On Sunday was mother's day, okay? What did you give your mom? A bottle of perfume, a box of chocolate... what did you give her?

GL não responde

P: For example, I gave a book and a CD to my mother, as a present, because it was mother's day. What did you give?

GL: shoes (a pronúncia errada faz com que a professora não entenda e traduza sua pergunta)

P: não. O que você deu? What did you give her?

GL: como é sapato, ... de salto?

P: ah.. sh.. high heels... you gave her shoes? Now I got it... you gave her shoes... high heels.

GL: Yes.

Os excertos mostrados indicam que ainda há relutância por parte dos alunos quanto ao uso do passado simples, evidenciado no insumo contextualizado, provavelmente por ser um tópico novo. Em nenhum momento a professora faz o uso de qualquer explicação a respeito da estrutura do tempo verbal, insistindo na apresentação de situações onde possa utilizar o passado simples o máximo possível.

4.5.3. O INSUMO DO MATERIAL DIDÁTICO

Além do insumo contextualizado, utilizado pela professora para estabelecer um contato entre os alunos e o novo tempo verbal a ser adquirido, ela conta, também, com o insumo presente no material didático.

Esse material é composto por um livro, CD ROM que é utilizado na lousa digital contendo as páginas desse livro e exercícios extras e programa de áudio, com diálogos exemplificando o uso do passado simples.

Ainda na primeira aula, após os diálogos entre professora e alunos, transcritos acima, a professora faz o uso do material.

Ela apresenta o seguinte diálogo:

Ethan: Hi, there. How's everything?

Claire: Just fine. And you?

Ethan: Great.

Claire: How was your weekend?

Ethan: Not very exciting. I stayed home on Saturday and went to my grandma's on Sunday. How about your weekend? What did you do?

Claire: I didn't do much. I had a terrible toothache on Saturday and had to go to the dentist. And it was my babe brother's birthday party on Sunday, so I had to help my mom make a cake.

Ethan: I see. He turned six, right?

Claire: No, Ethan, he was born in 2001.

Ethan: Really? Gosh! Last time I saw him he was a baby...

Excerto 8

A partir dele, faz perguntas aos alunos, ilustradas no excerto 9:

P: G, how was Claire's weekend?

G: It was... eh... she had... a...

P: But how was... did she say how it was... like...

G: Terrible...

P: Yeah.. ok, and what happened to her? Why was her weekend terrible?

G: She had a terrible "toothcake"... and on Saturday and had to go to the dentist.

P: V, was Claire's brother's birthday?

V: On Saturday...

P: Ah his birthday was on Saturday? And when was he born? When was he born?

V.: 2001

P: He was born in 2001, very good.

P: Did they have a party for her brother's birthday? Did they have a party L?

L: Yes.

P: Yes they did... so L, what did ... she do to help her mother with the party?

(A professora traduz pois o aluno não compreende a pergunta).

L: Make the cake?

P: She made a cake. She had to help her mother make a cake.

P: V, how was Ethan's weekend?

V: Not very exciting.

P: Not very exciting.. it was like.. normal... not very exciting. What did he do on his weekend?

G: He stayed home on Saturday and went to your grandmother's house.

P: To HIS grandma... my grandma?

G: No, his...

Excerto 9

Notamos, a partir da relação estabelecida entre o texto e os alunos, que um deles começa a perceber mais as formas do passado simples. No trecho abaixo, G utiliza o tempo verbal para responder à pergunta endereçada a ele pela professora:

P: Yeah.. ok, and what happened to her? Why was her weekend terrible?

G: She had a terrible "toothcake"... and on Saturday and had to go to the dentist.

Em uma outra oportunidade, ele responde:

P: Not very exciting... it was like... normal... not very exciting. What did he do on his weekend?

G: He stayed home on Saturday and went to your grandmother's house.

O fato de que somente G parece compreender o emprego do tempo verbal em destaque pode estar relacionado a vários fatores, dentre eles o estilo de aprendizagem do aluno ou mesmo a exposição prévia a esse conteúdo, visto que a maioria dos alunos cursa o ensino médio. No entanto, não aprofundaremos esses aspectos, que constituiriam *corpus* para um novo trabalho.

Com a exceção de G, após o insumo do material didático, os outros alunos ainda evitam o uso da forma:

P: Ah his birthday was on Saturday? And when was he born? ... When was he born?

V: ... 2001

P: Did they have a party for her brother's birthday? Did they have a party L?

L: Yes.

Na atividade seguinte, a professora apresenta uma lista de adjetivos: *great, fantastic, awesome, terrific, exciting, fine, O.K., terrible, horrible, not very exciting, boring, awful*.

Após classificá-los em positivos e negativos, ela faz perguntas novamente relacionadas ao fim de semana dos alunos, mas dessa vez pede a eles que utilizem algum dos adjetivos apresentados na lista:

Ela aponta para o quadro onde há o seguinte diálogo:

A: How was your weekend?
B: My weekend was great.

Excerto 10

E prossegue, dirigindo-se, individualmente aos alunos e questionando-os:

P: V, how was your weekend?

V: My weekend is...

P: Olha aqui ó... look at the answer... it was

V: It was terrific

P: Terrific? What did you do to have a terrific weekend?

V: My time.. como se diz time?

P: Your team...

V: Your team is win...

P: G, how was your weekend? Using one of these adjectives.

G: It was fine

P: It was fine... could be better? ... What did you do to be fine?

G: I go to the mall on Saturday and I went to my grandmother's house on Sunday

P: And what did you do at the mall?

G: I go to/ I went to the cinema.

P: What movie did you watch?

G: Caçador de Recompensas

P: Is it nice?

G: So so.

P: L, how was your weekend? Using one of these adjectives

L.: Ok.

P: What did you do?

L.: I'm go to my mother's house.

P.: Are your parents divorced?

L.: Yes.

P: So you went to... every weekend you go to your grandmother's house?

L.: No...

Excerto 11

No excerto 11, podemos perceber que o mesmo aluno parece beneficiar mais dos insumos apresentados na aula que seus colegas:

P: G, how was your weekend? Using one of these adjectives.

G: It was fine

P: It was fine... could be better? ... What did you do to be fine?

G: I go to the mall on Saturday and I went to my grandmother's house on Sunday

P: And what did you do at the mall?

G: I go to/ I went to the cinema.

No recorte destacado percebemos que embora o aluno misture os verbos no presente e passado em sua segunda intervenção, na terceira ele já utiliza autocorreção, o que mostra que o insumo teve um impacto positivo em sua produção.

Já os demais alunos presentes nessa aula, persistem evitando o uso do tempo verbal ou utilizando construções inexistentes:

P: L, how was your weekend? Using one of these adjectives

L.: Ok.

P: Terrific? What did you do to have a terrific weekend?

V: My time.. como se diz time?

P: Your team...

V: Your team is win...

P: What did you do?

L.: I'm go to my mother's house.

Há, ainda, um exercício de compreensão auditiva que colabora com o acréscimo de insumo à aula. Dois amigos conversam sobre seus fins de semana. Os alunos têm de ouvir a gravação em áudio e identificar os adjetivos que melhor qualificam os relatos. A transcrição da atividade encontra-se anexada ao final do trabalho (ver anexo VI, página 156).

No exercício de prática livre⁵³, logo após a apresentação do conteúdo através do insumo contextualizado e do insumo do material didático, ainda na primeira aula, a professora explica um exercício do manual. Os alunos devem fazer perguntas uns aos outros com relação ao fim de semana. Ela enfatiza, ainda, a necessidade de utilizarem *follow up questions* (perguntas que são elaboradas de acordo com as respostas).

É importante esclarecermos que, até o presente momento, não houve instrução explícita da forma. O único momento em que a professora chama a atenção para a estrutura é quando ela aponta para o quadro a fim de mostrar o diálogo modelo, como podemos observar no seguinte excerto:

⁵³ Por exercício de prática livre entendemos aquele utilizado pelo professor após as explicações e apresentações dos conteúdos. O objetivo principal dessa atividade é promover o uso da língua de maneira menos controlada em sala de aula.

P: V, how was your weekend?

V: My weekend is...

P: Olha aqui ó... look at the answer... it was

V: It was terrific

A atividade que segue mostra o resultado desse processo de exposição ao insumo compreensível.

A professora apresenta, primeiramente, um exemplo do material didático:

Student A: How was your weekend?

Student B: It was great. I met my friends and we had lunch together. And you? What did you do last weekend?

Student A: I went to the movies with my boyfriend.

Student B: What movie did you see?

Student A: I saw The Simpsons Movie.

Student B: Did you like it?

Student A: Yes, I did. It was very funny.

Excerto 12

Após ler o exemplo, a professora explica o exercício. Os alunos deverão conversar uns com os outros e perguntar sobre o fim de semana. Há uma lista de verbos regulares e irregulares, os quais eles podem utilizar durante o exercício. A professora lê alguns verbos da lista, mas não menciona nenhuma regra de uso relacionada à tipologia frasal.

Segue a transcrição da atividade:

P: You can ask him... como foi o fim de semana dele... e aí você vai...conforme as respostas dele, V, você vai fazendo perguntas, O.K.?

V: O.K.

P: Só pra lembrar aqui, ó, como você vai fazer pergunta pra ele no simple past? ... Did you go to the movies yesterday? Se ele falar que... ele vai falar que fez alguma coisa e aí você pergunta – what did you watch, what did you eat... what did you... whatever, O.K.?

V: What's your...

P: How, how... how was?

V: How was your weekend?

G: Eh... it was fine. I went with my friends on mall... and we watched a movie.

V: What movie... eh... you watch?

P: ... did you watch...

V: did you watch?

G: Caçador de Recompensas.

V: hmmm

P: Pergunta se é legal o filme, se foi legal.

V: Was ... the movie... did was the movie...

P: Tava certo o primeiro, was the movie...

V: Was the movie... what kind...

P: What kind of movie?

G: It's a comedy.

P: Comedy...

V: Was movie... fine?

G: Yes... it's fine.

P: O.K. Ask, ask... L, please.

G: How was your weekend?

L: It's fine.

P: It was...

L: It was fine.

G: What did you do?

L: ... I'm go to... to... club.

P: I went... to the club?

L: I went to the club.

P: Ah... that's why you got sick.

G: Did you like the club?

L: Yes... yes... I... yes... .. fine...

P: Hã?

L: eh... .. yes, did... yes, I did.

P: Pergunta com quem que ele foi... who did ...

G: Who did you go/ went with you...?

P: Who did you go with?

G: Who did you go with?

L: Was my friends, no/ I'm go... was...

P: I went

L: I went... to the movies... no... to the club my friends.

P: Ask V, please.

L: ... How was your weekend?

V: I'm was... cooked.

P: No... how was your weekend? Fine, exciting, remember?

V: Fine, fine.

P: Vai, L.

L: Did you...

P: Pergunta what did you do?
 L: What ... did you ... do?
 V: I'm was cooked.
 P: I?
 V: I'm was cooked.
 P: I cooked.
 V: I cooked.
 P: You cooked? Is it true or false?
 V: So so.
 P: What did you cook? Pergunta pra ele what did you cook? Pergunta pra ele.
 L: What did you cooked?
 V: hmmm
 P: Miojo? Ah... kidding.
 V: Chicken.
 P: You cooked chicken?
 V: Yeah... not very well.
 P: I'm very impressed. Pergunta se tava bom... was it O.K.? Was the chicken O.K.? Was it good?
 L: The chicken was good?
 V: Yes.
 P: Was it good?
 V: Yes.
 P: Who ate this chicken? Who ate? You ate... who else? Quem mais comeu?
 V: My sister... my mother.
 P: Did they complain or no?
 V: No.
 P: So it was good. Wow! I didn't know you could cook.

Excerto 13

Existe, no excerto 13, uma participação muito maior da professora que dos alunos no desenvolvimento da atividade, contrariando a proposta inicial do exercício. Aparentemente, os alunos sentem-se despreparados para conversar uns com os outros. No quesito correção gramatical, é perceptível que apenas a exposição ao insumo não foi suficiente para que eles pudessem desenvolver o exercício de conversação de maneira satisfatória. A professora precisou corrigir e auxiliar os alunos para que eles conseguissem formular perguntas, o que mesmo assim não ocorreu como ela parecia esperar:

V: What movie... eh... you watch?

P: ... did you watch...

V: Did you watch?

G: Caçador de Recompensas.

V: Was ... the movie... did was the movie...

P: Tava certo o primeiro, was the movie...

V: Was the movie... what kind...

P: What kind of movie?

G: It's a comedy.

É importante salientar, porém, que Krashen e outros pesquisadores da área de ensino de línguas não oferecem prazos nem garantias de que suas estratégias irão produzir os resultados almejados. Ao optar por uma ou outra abordagem de ensino, o professor deve ter em mente o fato de que esses pressupostos podem beneficiar ou não seu grupo de alunos e que isso pode acontecer dentro do prazo esperado ou como forçá-lo a mudar seu planejamento e execução das aulas.

Apenas o aluno G, que já havia se destacado anteriormente por ter assimilado o insumo e já produzir discurso utilizando a estrutura da língua alvo, consegue ter um rendimento favorável, como nos mostram os trechos a seguir:

G: Eh... it was fine. I went with my friends on mall... and we watched a movie.

G: How was your weekend?

G: What did you do?

G: Did you like the club?

O aluno G foi o único que não precisou da intervenção da professora na formulação das perguntas direcionadas a seus colegas de sala, com exceção da última questão:

G: Who did you go/ went with you...?

P: Who did you go with?

G: Who did you go with?

Os outros alunos não pareceram lograr êxito na atividade, visto que foi necessário que a professora interviesse várias vezes corrigindo-os ou fazendo-os atentar para a estrutura.

Notamos que, no decorrer de suas aulas, a professora age de acordo com suas crenças a respeito da aprendizagem gramatical. No questionário aplicado a ela, destacamos a seguinte afirmação:

Questão 7: Você acredita que se deve focar o ensino da gramática em sala de aula ou que o aluno deve adquiri-la através de situações comunicativas somente?

Resposta: Eu acredito que é muito mais eficiente **internalizar** a gramática, mas se o aluno já possui **vícios** de aprendizagem, devemos focar o uso da gramática de outras maneiras.

A resposta da professora reproduz sua prática em sala de aula. Em primeira instância, ela procura fazer com que os alunos internalizem o aspecto gramatical por meio dos insumos apresentados. Contudo, na tentativa de atingir seus objetivos por duas aulas consecutivas, percebemos que houve produção satisfatória por parte de apenas um de seus alunos. Esse período de duas aulas poderia ser considerado curto para que se obtivesse um resultado positivo. Porém, devemos lembrar que o número de aulas dedicadas a esse tópico gramatical é de cinco encontros, o que foge, na maioria das vezes, do poder de escolha do professor, considerando-se que, no geral, os cursos de idiomas estabelecem números de aulas específicos a serem dedicados para cada tópico gramatical.

A professora afirma, no questionário, a necessidade de se abordar a gramática de uma maneira diferente quando os alunos possuem vícios de aprendizagem. Para nós, não fica claro quais seriam esses vícios. Porém, ao perceber que, mesmo em uma sala com número reduzido de alunos, apenas um deles parece atingir o esperado, ela não busca novas alternativas até a última aula da lição, quando expõe o conteúdo no quadro e explica a formação estrutural do passado simples. Como discutiremos mais adiante, os alunos terão poucas chances, em aula, de desenvolver atividades nas quais possam utilizar o tópico gramatical, após a explicitação de regras, o que não nos permitiu coletar dados para uma possível análise comparando produções anteriores e posteriores à explicação da estrutura.

Passaremos, na próxima sessão, a visualizar como a professora introduz a explicação gramatical, bem como a maneira como ela foi recebida pelos alunos e refletida em suas produções orais.

4.6. A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

Os dados apresentados anteriormente foram extraídos das quatro aulas anteriores, onde pudemos notar, através dos excertos e comentários apresentados, certa insistência da professora em fazer com que os alunos adquirissem o tempo verbal passado simples através da apresentação de insumos, por meio de uma incansável repetição de perguntas como *How was your weekend?* e *What did you do?*, com as quais ela inicia, também, a quinta aula da unidade – ver anexo V, página 149.

Sendo essa a última aula, onde supostamente os alunos alcançariam os objetivos descritos pelo planejamento, optamos por observar as tentativas de engajamento dos aprendizes em atividades de prática livre (exercícios desenvolvidos, teoricamente, com pouca ou nenhuma interferência da professora no processo de construção de sentidos), a fim de utilizar os conhecimentos adquiridos no decorrer da unidade.

Outro motivo que chama nossa atenção para essa aula específica é o uso da instrução explícita, momento em que a professora dirige-se, pela primeira vez, ao quadro com o objetivo de explicar as regras relacionadas ao tempo verbal e seus usos. Dessa forma, podemos notar e discutir os efeitos dos dois diferentes tipos de instrução – implícita e explícita – na produção oral dos alunos, bem como a importância delas para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, discutimos, através da proposta de análise da abordagem da professora sujeito de pesquisa, as implicações do processo de formação profissional na área do ensino de línguas, em nosso caso, mais especificamente, da língua inglesa, para a prática docente.

Para ZIMMER, ALVES e SILVEIRA (2006), as instruções implícitas e explícitas devem ser complementares. De acordo com os autores, os alunos necessitam da exposição à língua alvo para que produzam discursos, mas precisam da prática para que novas informações possam ser processadas. Eles defendem o uso dos insumos contanto que haja a consolidação do processo através da explicitação do conteúdo, que pode estar relacionado a diferentes áreas como a fonologia, o léxico e a gramática. Concordamos com os autores quando eles dizem que a instrução explícita engloba, além dos processos de indução e dedução de regras,

[...] o uso das formas linguísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino. E isso abarca a prática e a produção das estruturas linguísticas focalizadas, bem como o *feedback* fornecido pelo professor às respostas ou produções dos aprendizes (ZIMMER, ALVES e SILVEIRA, 2006, p. 90).

As estratégias de foco na forma, apresentadas nos capítulos teóricos, mesmo abarcando em seus conceitos termos divergentes, como o Foco na Forma e Foco nas Formas, para referir, respectivamente, às intervenções sutis que ocorrem no decorrer do desenvolvimento comunicativo e aos momentos individuais de prática estrutural, possuem um fio condutor comum – dirigem a atenção do aprendiz para a combinação entre forma e função. Os autores que defendem o uso dessas estratégias (ver o compêndio organizado por DOUGHTY e WILLIAMS, 1998) afirmam que as pesquisas na área mostram a necessidade de um ensino comunicativo que permita um esclarecimento maior dos elementos estruturais da língua.

Observemos, a seguir, os recortes do primeiro momento de interação entre professora e alunos nessa quinta e última aula. É importante salientar que, ao introduzir a atividade, ela pede aos aprendizes que respondam as perguntas de maneira completa, não utilizando as chamadas respostas curtas⁵⁴.

P: G, how was your weekend?

G: I... .. was going to... I went to a house of my friend and Sunday I... watched the soccer game.

P: The soccer game? And, what did you do at your friend's house?

G: Ah, play soccer. I went play soccer/ I go play soccer.

P: You just played soccer?

G: Yes

P: How was your weekend? (Repeated three times)

L: It's fine. I'm went to my friend/ I went go... I went house of my friend and played soccer and Sunday I watch TV.

P: What did you watch on TV?

L: I watch ... jogo...

P: GL, how was your weekend?

GL:hummm..... shopping.

P: What did you do on Saturday, on Saturday, what did you do?

GL: Saturday... .. Saturday... .. study... ..

P: What did you study?

GL: What?

⁵⁴ Em inglês, o termo resposta curta refere-se às estruturas compostas pelo advérbio (de afirmação ou negação) e o verbo auxiliar na forma afirmativa ou negativa. Ex: 'Did you go to school yesterday' - 'Yes, I did' (nota do autor).

P: What did you study, math, English.....?

GL: No... eh... .. direito, como fala?

P: Law, you studied for the law school...

P: What time did you wake up on Saturday?

GL: ...9...

P: V, how was your weekend?

V: My weekend was fine

P: What did you do on Saturday?

V: On Saturday... At home

P: You stayed at home? But what did you do at home? Just stayed there sitting and looking at nothing?

What did you do at home?

V: Sleeped.

P: You slept?

V: Slept.

P: What else?

V: Nem lembro o que eu fiz... dormi só

Excerto 14

O fato de a professora pedir, na introdução do exercício, que os alunos utilizem respostas completas sugere que eles estejam preparados para desenvolver o exercício dessa maneira. Percebe-se, no entanto, nas transcrições apresentadas, que os alunos demonstram, ainda, insegurança quanto ao uso do novo tempo verbal:

G: Ah, play soccer. I went play soccer/ I go play soccer.

L: It's fine. I'm went to my friend/ I went go... I went house of my friend and played soccer and Sunday I watch TV.

P: What did you do on Saturday, on Saturday, what did you do?

GL: Saturday... .. Saturday... .. study... ..

P: What did you study?

GL: What?

P: What did you do on Saturday?

V: On Saturday... At home

P: You stayed at home? But what did you do at home? Just stayed there sitting and looking at nothing?

What did you do at home?

V: Sleeped.

Essa hesitação pode estar relacionada a diversos fatores de ordem pessoal, como a questão do filtro afetivo e o interesse dos alunos pelo conteúdo, por exemplo, bem como à falta de uma explicitação das regras, para que pudessem perceber em que momentos deveriam conjugar os verbos, utilizar o auxiliar ou mesmo adquirir uma familiaridade maior com o conteúdo. Notamos que os alunos parecem sentir dificuldade na produção de um discurso que envolve elementos novos, cujas apresentações através dos insumos podem não ter sido suficientes para a aprendizagem ou, como crê a professora, para a “internalização” do conteúdo.

Ao discorrer sobre a aquisição de uma segunda língua por indivíduos adultos, Rohde e Plaut (*apud* ZIMMER, ALVES e SILVEIRA, 2006) afirmam que ela não ocorre de maneira exclusivamente implícita, já que o sistema cognitivo dos aprendizes encontra-se relacionado à primeira língua e sua estrutura, fato esse que dificultaria a aprendizagem somente através do *input*, como vinha fazendo a professora sujeito de pesquisa no decorrer de suas aulas. Sendo os sistemas linguísticos diferentes em ambas as línguas, a atenção e o esclarecimento dos aspectos formais poderiam ocupar, assim, um papel importante na aprendizagem de um segundo idioma.

É possível visualizar nos trechos selecionados alguns momentos em que a estrutura trabalhada foi utilizada:

G: I... ... was going to... I went to a house of my friend and Sunday I... watched the soccer game.

P: V, how was your weekend?

V: My weekend was fine

Contudo, não podemos afirmar se houve aprendizagem, de fato, ou se os alunos habituaram-se a falar sobre o mesmo tópico no decorrer de todas as aulas. A mesma situação comunicativa repetiu-se inúmeras vezes, o que poderia ter feito com que os alunos memorizassem algumas frases e as colocassem em uso no momento da conversação. É importante notar, também, que isso ocorreu com apenas dois dos quatro alunos presentes. Considerando o número pequeno de alunos do grupo, um resultado melhor poderia ser esperado.

Após esse momento da aula, conhecido como *warm up*, onde os alunos são envolvidos em uma breve discussão ou exercício que apresente um novo conteúdo ou retome o que foi

trabalhado em encontros passados, a professora dá continuidade à aula. Os livros são abertos e há uma sequência de tópicos que os alunos devem transformar em perguntas, como no exemplo seguinte:

Go to bed after midnight

A professora modela o exercício uma vez:

P: L, did you go to bed after midnight last night?

L: Yes.

P: Last night?

L: No... .. I didn't.

A partir deste exemplo, os alunos devem fazer perguntas uns aos outros. A atividade acontece com pouca intervenção da professora, que deixa com que os alunos construam suas perguntas, como podemos observar no excerto 15:

P: Ask G number 2.

L: Went dancing last weekend?

G: No I didn't.

P: Ask GL number 3, please.

G: Did you have dinner at home?

GL: No I didn't.

P: Ask 4 to V, please.

GL: Played soccer last weekend?

V: No I didn't.

P: Ask L.

V: You did ... como pergunta isso?

P: Normal.

V: Did you homework?

P: What's the verb fazer tarefa?

V: ... Make?

P: Did you do?

V: Did you do his homework last night?

P: Did you do his homework?

V:

P: Did you do your homework last night?

L: No, I didn't.

P: Continue. Ask G.
 L: Went shopping?
 G: No, I didn't.
 P: Continue.
 G: Did you go to the movies last Friday?
 GL: Yes I did.
 P: Ask V, woke up before 6 today.
 GL: Woke up before 6 today?
 V: No, I didn't.
 P: And the last one V.
 V: You watched a movie last night?
 P: Number nine.
 V: You watched a comedy last night?
 L: No, I didn't.

Excerto 15

As perguntas aleatórias são elaboradas, na maioria dos casos transcritos, sem o uso do verbo auxiliar *did* e com os verbos conjugados no passado, construção não aceita em um registro de língua formal. Percebemos, ainda, no excerto 15, a ausência de uma objetividade para o exercício. A atividade parece voltada para a prática estrutural, porém não há intervenções corretivas ou mesmo um momento de *feedback* destinado a discutir as inadequações mais comuns quando vários desvios da norma padrão, como a omissão do verbo auxiliar e do sujeito, são cometidos:

L: Went dancing last weekend?

V: Did you homework?

GL: Woke up before 6 today?

As únicas intervenções ocorrem quando a professora modela o exercício e quando percebe que um aluno faz o uso inadequado do pronome possessivo:

P: L, did you go to bed after midnight last night?

L: Yes.

P: Last night?

L: No... .. I didn't.

V: Did you do his homework last night?

P: Did you do his homework?

V:

P: Did you do your homework last night?

L: No, I didn't.

No primeiro trecho destacado, ao repetir o advérbio de tempo *last night*, temos a impressão de que a professora gostaria que o aluno completasse a afirmação. O que ocorre, porém, é uma simples troca de resposta. O aluno parece não entender a pergunta feita e, aparentemente, enxerga a intervenção como uma pontuação de erro por parte da professora. Ela, por sua vez, parece mais centrada no uso adequado das respostas curtas e não elabora nenhuma outra pergunta para confirmar o entendimento do aluno.

No segundo trecho, a professora tenta fazer a correção do enunciado do aluno através da repetição da pergunta ou *recast*. Ele parece não compreender e ela mesma elabora a questão. A inadequação de uso do pronome possessivo acaba por chamar mais a atenção que a própria estrutura que se está tentando trabalhar.

Observamos que, em aulas anteriores, havia uma preocupação maior com a correção nos momentos de apresentação do conteúdo que agora, nos momentos de prática.

Como estamos tratando de um ensino voltado para a interação, surge o seguinte questionamento – Se o objetivo da aula é ensinar comunicação, e as perguntas criadas pelos alunos podem ser compreendidas da maneira como foram elaboradas, que diferença faria o uso do auxiliar ou a conjugação verbal inapropriada?

Faz-se necessário lembrarmos, aqui, que o objetivo comunicativo da aula, de acordo com o planejamento da unidade é – elaborar e responder perguntas relacionadas a eventos passados. No entanto, existem dois pontos conflitantes que atingem, diretamente, a prática do professor, de uma maneira geral, em sala de aula fazendo com que, nem sempre, suas metas sejam atingidas: o objetivo pessoal dos alunos e a questão da avaliação do conteúdo. Quanto ao primeiro, a faixa etária dos alunos observados requer, também, a aprendizagem de uma língua estrangeira para a realização de um exame de vestibular, onde interpretação textual e itens gramaticais são testados. Em entrevistas informais com os alunos, no período de observação, notamos que o vestibular consiste em uma das prioridades de três entre os quatro aprendizes.

Além dos exames de vestibular, existe uma necessidade de proficiência oral para que o futuro profissional obtenha destaque no mercado de trabalho, bem como para a realização de intercâmbios culturais com outros países. Como a classe social dos alunos da instituição

pesquisada é elevada, os quatro alunos do grupo revelaram, também, nessas entrevistas informais, que pretendem morar e estudar no exterior por algum tempo. Portanto, existe a necessidade de se trabalhar tanto o desenvolvimento da comunicação quanto os aspectos formais da língua.

Savignon (2002), ao revisitar seus próprios conceitos (ver o texto de 1991) com relação ao comunicativismo, pontua que a Abordagem Comunicativa não está preocupada, exclusivamente, com a comunicação oral. Em uma sociedade moderna, com o advento da globalização, há a necessidade de se aprender um idioma para realizar diversas atividades que requerem o uso de diferentes habilidades linguísticas. Trabalhar, portanto, apenas um dos aspectos da linguagem significaria retardar o processo de imersão nessa nova realidade social.

As técnicas de Foco na Forma, discutidas anteriormente, objetivam auxiliar no desenvolvimento de um ensino voltado para a construção da competência comunicativa do aluno, permitindo que haja momentos onde o professor possa trabalhar, também, as estruturas linguísticas. Assim, enxergamos, nesta pesquisa, a necessidade de se combinar os elementos forma e função, a fim de que se atenda às expectativas dos alunos com relação aos seus objetivos pessoais e profissionais.

Além do mais, o instituto de idiomas onde a pesquisa foi realizada apresenta ao mercado um curso que se preocupa com a língua de uma maneira global, afirmando apropriar-se da Abordagem Comunicativa de Ensino. No documento observado, defende-se que o fato de o curso utilizar o termo abordagem, e não método, permite que o ensino não adote procedimentos padronizados, mas trabalhe com estratégias que

[...] colabora(m) decisivamente para que o aluno desenvolva autonomia sobre seu próprio aprendizado da língua, o aprendizado colaborativo, o desenvolvimento de competências abrangentes, e a prática reflexiva por parte do professor (...). É importante salientar que, embora reconheça que algumas áreas da língua parecem resistir a uma fácil formulação de regra e que esta prática pode ser por vezes mais desafiadora e demandar mais tempo de preparação, (o instituto) aposta principalmente nos benefícios do ensino indutivo das formas da língua. Dessa forma, as atividades pedem um maior grau de profundidade cognitiva e torna a gramática mais significativa, facilitando sua apropriação por parte do aluno. Além disso, sua característica provocativa é mais motivadora e favorece o desenvolvimento da autonomia, assim como de padrões de reconhecimento e de resolução de problemas, envolvendo mais ativamente os alunos no processo de aprendizagem⁵⁵.

⁵⁵ Essas informações foram retiradas do material de apresentação do curso, cedido pela coordenadora da escola. Ocultaremos a fonte a fim de preservar a identidade da instituição.

Existe, assim, uma preocupação com a questão estrutural dentro do programa de ensino da escola, baseada em uma vertente mais atualizada da Abordagem Comunicativa, conhecida por versão fraca, onde se encontra, por exemplo, a discussão em torno das estratégias de Foco na Forma. Não percebemos nas aulas observadas, no entanto, indícios de que o material traga atividades que “pedem um maior grau de profundidade cognitiva e tornam a gramática mais significativa, facilitando sua apropriação por parte do aluno”. O que vimos são atividades guiadas pela professora, centradas em tópicos repetitivos, que, aparentemente, seriam utilizadas para consolidar o ponto gramatical. Os alunos não parecem desafiados, mas confusos por não saberem do que estão falando até a última aula da unidade, quando os objetivos são colocados de maneira mais clara, mas o tempo destinado ao trabalho com a estrutura específica – o passado simples - é limitado, não havendo, portanto, momentos de prática adicionais após a instrução explícita.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem pela escola, ela ocorre através de testes que são, em sua grande maioria, voltados para o uso comunicativo da língua, mas centrados, ao mesmo tempo, nas sequências didáticas apresentadas. Ou seja, para que se avalie a compreensão de determinado conteúdo, é imprescindível, também, que dados positivistas sejam apresentados, levando em consideração erros e acertos estruturais relacionados ao planejamento de curso. Porém, esses dados mensuráveis não provam que o aluno é capaz de utilizar a língua em situações comunicativas, mas testam segmentações apresentadas e praticadas nas unidades do material didático que foram selecionadas para a avaliação. Os itens gramaticais apresentados são cobrados nos exames escritos, fato este que destoa de toda a estruturação da aula, afinal as regras formais e de uso são apresentadas, no caso estudado, ao final da unidade, mais precisamente na última aula, o que não permite ao professor fazer uma reflexão sobre o uso de suas estratégias, neste caso, visto que a unidade posterior trata de outros assuntos e, conseqüentemente, de outras estruturas.

Não é nossa intenção criticar o sistema avaliativo da instituição. Os testes abordam, por exemplo, exercícios que requerem um uso mais comunicativo da língua, como falar de regras de trânsito, escrever a respeito da importância da tecnologia, da saúde, etc., o que caracteriza uma visão de língua voltada para o uso. Contudo, o emprego de estruturas e pontos gramaticais são quesitos avaliados dentro desse desenvolvimento comunicativo, o que destoa, significativamente, dos modelos de aula observados neste estudo. Aulas estas que não parecem focar efetivamente na estrutura nem, tampouco, na comunicação, levando em consideração os fragmentos de fala dos alunos que evidenciam o despreparo do grupo para

desenvolver discursos significativos, expressando suas ideias e interagindo com os outros falantes aprendizes.

Como é importante que o aluno saiba, por exemplo, utilizar o passado simples de forma gramaticalmente adequada, é preciso criar momentos na aula onde se possa falar sobre as regras de maneira mais objetiva. Vimos, no decorrer deste trabalho, que a abordagem comunicativa não limita o professor. Ela oferece suporte para que a estrutura seja trabalhada, contanto que não se perca o foco na comunicação. Os estudos sobre o foco na forma mostram que, qualquer que seja a estratégia utilizada – proativa ou reativa –, existe um benefício maior dos alunos quando se dirige a atenção para certos aspectos estruturais da língua (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998).

Retomando as observações feitas sobre a última aula, mostraremos, no excerto seguinte, como se dá a instrução explícita das regras gramaticais pela professora:

A professora mostra como se faz perguntas no passado simples, utilizando o verbo auxiliar did.
Enfatiza o uso do auxiliar com o infinitivo do verbo.

Ela pede aos alunos que reportem o que os outros disseram a respeito do exercício anterior. A professora modela como o exercício deve ser feito.

L: no, he didn't.

P: como você diz que o G não foi dançar no final de semana?

L: no, he didn't dance....

G: GL didn't have dinner at home last night.

P: Gl, report about V. make it negative

GL: V didn't

P: didn't what? Didn't what?

GL: Play soccer last weekend?

P: ok

P: V, report the one you asked L.

V: Perguntar ou falar dele?

P: quero que você reporte

V: he didn't... ah....

P: L, did you do your homework last night?

L: no

V: L didn't..... como é fazer, make?

P: do

V: L didn't do homework last night

L: G didn't went shopping...

G: GL didn't to go to the movies last Friday

GL: V didn't wake up before 6 today

V: L didn't watched a comedy

When do I use simple past?

Ninguém responde e a professora pergunta aos alunos quando se usa o simple past e conclui que eles só usarão o verbo no passado com sentenças afirmativas.

Ela dá um exemplo:

I went to the doctor yesterday.

Ela, então, pergunta como eles fariam a pergunta.

Ela explica que did é auxiliar e que já expressa o passado. Escreve no quadro:

Did you go to the doctor yesterday?

P: E se quiser fazer negative?

G responde:

I didn't go to....

Ela enfatiza que só usará o verbo no passado em afirmativas.

Ela faz uma pergunta – what time did you wake up – e pede que eles respondam.

V diz – I woke up

P: what did you eat?

Students: I ate

P: what did you watch? Como você responderia?

GL:

A professora explica novamente...

GL:

P: What's the past tense for watch?

GL:

P: I watched

V: what did you see?

V: see?

P: what did you drink?

L: ... I.....

P: drank

Ela então explica o passado simples do to be.

Pedindo aos alunos que façam frases.

Partindo da sentença I was happy yesterday, ela pergunta a forma negativa também.

Explica que o to be é a mesma coisa que no presente... não há uso do auxiliar

Ela faz algumas perguntas:

P: L, what did you eat today?

L: ... I ate.... Was... Salad... chocolate.

P: G, what did you study this morning?

G: I studied math

P: GL, where did you go this morning?

GL: Where?

P: where... local

GL:home

P: inventa. Fala assim – eu fui em algum lugar

GL: ... I.....I.....do?

P: what's the past for go?

GL: Do

P: went

GL: I went cinema

P: V, what time did you wake up this morning?

V: I woke up 6 p.m

Excerto 16

A explicitação gramatical acontece de maneira rápida. A professora foca no uso do verbo auxiliar ao fazer perguntas e sentenças negativas. Um aspecto importante e que pode fazer diferença na hora da construção do conhecimento com os alunos é o envolvimento dos mesmos na atividade realizada. A professora questiona, de maneira bastante frequente, a forma como poderiam dizer isso ou aquilo, como ilustram os trechos destacados a seguir:

P: Como você diz que o G não foi dançar no final de semana?

P: When do I use simple past?

P: E se quiser fazer negative?

P: What did you watch? Como você responderia?

As explicações relacionadas ao uso de conjugações e do verbo auxiliar são seguidas de perguntas elaboradas a fim de testar a compreensão dos alunos. Ao invés da famosa “*Did you understand?*”, que poderia inibir os alunos e fazer com que eles simplesmente balançassem a cabeça mostrando concordância, ela avalia o entendimento de uma maneira geral, encorajando a participação do grupo:

Ela faz uma pergunta – *what time did you wake up?* e pede que os alunos transformem os verbos:

V diz – *I woke up*

P: *what did you eat?*

Students: *I ate...*

Como utilizamos uma filmadora para registrar as aulas, ao revisitarmos essas gravações pudemos perceber uma expressão no rosto dos quatro alunos que parecia dizer – é isso? Como se uma luz fosse acesa naquele momento (comparação bastante clichê, mas que descreve de maneira exata o que sentimos ao rever as filmagens) e, só então, eles passassem a entender o sentido das coisas que ouviam e reproduziam há cinco aulas. Ao visualizar a construção do tempo verbal e ouvir as explicações da professora, eles conseguem responder as perguntas elaboradas para testar a compreensão do conteúdo.

Apenas uma atividade foi realizada após essa explicitação das regras do passado simples. Portanto, a avaliação dessa estratégia, por parte da professora, restringe-se a uma única atividade oral aberta – o tópico foi dado, ela sugeriu algumas perguntas e pediu aos alunos que trabalhassem em grupo. A aula seguinte já daria início a outro tipo de situação comunicativa e outras estruturas seriam, por conseguinte, trabalhadas.

Segue a transcrição da atividade realizada em pares:

A professora pede aos alunos que trabalhem em pares e falem sobre suas últimas férias. Ela pede que eles sugiram algumas perguntas a serem feitas. Poucas idéias são dadas.

Ela faz, então, uma lista de perguntas no quadro:

Where did you go?

How did you go?

Who did you go with?

How long did you stay there?

What did you do there?

Os alunos trabalham, agora, em pares.

Eles parecem não entender a atividade. A professora deixa a sala. Eles se perguntam o que têm de fazer. G decide começar o exercício.

G: Where did you go last vacation?

L: I went, né?

G: Isso.

L: I went to Curitiba.

G: How did you go?

L:

G: How did you go?

L:

G: ... Who did you go with?

L: ... With family.

G: How long did you stay there?

L:

A professora pede aos alunos que tomem nota para reportarem depois.

GL: É pra fazer frase?

V: Perguntar. Me pergunta onde eu fui, o que fiz... vai perguntando aí.

Os alunos trocam informações, em português, a respeito do passado de alguns verbos.

GL: What did you go?

V: How did you go?

GL: How did you go?

V: By train.

GL: How did you go with?

V: Father and mother.

GL: How long did you stay there?

V: O que é how long teacher?

P: How long did you stay there? A week? Two weeks?

V: O.K.

GL: Você não respondeu. How long did you stay there?

V: 2 weeks.

Optamos por transcrever, neste momento, parte dos diálogos. Eles inverteram os papéis e os alunos que responderam também fizeram perguntas. Como estavam falando ao mesmo tempo, alguns comentários ficaram inaudíveis.

A professora pede, agora, aos alunos que reportem como foram as férias dos seus parceiros.

G: L go to Bonito by car...

P: G, you are telling me something in the past.

G: He went to Bonito by car with some friends and his brother for one month and he played soccer there.

P: Nothing more?

G: No.

P: L, please report about G.

L: G go to Palmas with (white) mother ...

P: How did he go?

L: By plane.

P: Vamos lá. V, report GL's last vacation, please.

V: GL went ... eh... the... mom house. Mother house.

P: GL, your mother doesn't live here?

V: Ela inventou total.

P: Ah, O.K. Continue.

V: GL and the your friends.

P: My friends? Como se diz os amigos dela?

V: Her. Her friends to... mother house and... and... and...

P: How did she go? How long did she stay? What did she do?

V: Sei lá...

P: Invent. Use your imagination now.

V: GL went to RJ and cooked chicken and mom house... mother house...

P: How did she go? On foot, by car...?

V: By train.

P: Right! And in RJ there are so many things to do. What did she do? Where did she go?

V: She visited Cristo Redentor and... como que é passear?

P: She went for a walk.

V: Went for a walk in bondinho.

P: Ah, she rode there. She didn't go to the beach? She was in Rio.

V: Ah, sei lá. Faz de conta que ela não gosta de praia.

P: GL, how was V's last vacation?

Gl: He went to RS.

P: Is it true?

V: No.

Gl: By train. Como que é praia?

P: Beach.
 GL ... Beach ...
 P: Who did he go with, family, alone?
 Gl: Family.... ..
 P: O.K. O.K. People you need to study. Urgently!

Excerto 16

Percebemos, no excerto 16, uma pequena melhora na produção dos alunos no que diz respeito à questão da acuidade gramatical:

GL: What did you go?

V: How did you go?

GL: How did you go?

V: By train.

GL. Você não respondeu. How long did you stay there?

V: 2 weeks.

G: L go to Bonito by car...

P: G, you are telling me something in the past.

G: He went to Bonito by car with some friends and his brother for one month and he played soccer there.

V: GL went to RJ and cooked chicken and mom house... mother house...

Contudo, a fluência é um tanto limitada, já que observamos pausas longas, hesitações, uso da língua materna e falta de vocabulário em vários momentos:

G: How did you go?

L:

G: How did you go?

L:

G: ... Who did you go with?

L: ... With family.

G: How long did you stay there?

L:

P: Vamos lá. V, report GL's last vacation, please.

V: GL went ... eh... the... mom house. Mother house.

GL: É pra fazer frase?

V: Perguntar. Me pergunta onde eu fui, o que fiz... vai perguntando aí.

Os alunos trocam informações, em português, a respeito do passado de alguns verbos.

V: O que é how long teacher?

P: My friends? Como se diz os amigos dela?

V: She visited Cristo Redentor and... como que é passear?

Gl: By train. Como que é praia?

É notável que a produção oral dos alunos apresentou uma certa melhora, embora pequena, em termos de acuidade gramatical após a instrução explícita, ou Foco na Forma, utilizado pela professora. Fazer o uso desse foco apenas na última aula destinada ao trabalho com o tempo verbal em questão ilustra a crença da professora na internalização da língua, como ela mesma afirma no questionário em resposta à pergunta sobre o ensino de gramática. Ela acredita, portanto, que a aprendizagem pode ocorrer dessa maneira. Será que seus alunos compartilham da mesma crença? Será que o processo de ensino e aprendizagem deve centrar-se, unicamente, no ponto de vista do professor?

Em um estudo realizado por Schulz (*apud* BORG, 2003), foi revelado que existe certa divergência de opiniões entre professores e alunos sobre o ensino de gramática nas aulas de inglês como língua estrangeira. Em uma pesquisa realizada nos EUA, mostrou-se que 80% dos alunos defenderam a importância do ensino gramatical, contra apenas 64% dos professores. Em um estudo seguinte, com alunos colombianos, os resultados mostram que 76% dos alunos gostam de aprender gramática e, somente, 30% dos professores acreditavam que os alunos gostassem. Sobre essa diferença de opiniões, Borg (2003) conclui:

Comparisons of teacher and student views about aspects of formal instruction have also highlighted discrepancies between these, particularly in relation to students' positive attitudes to formal instruction and regular, explicit error correction, compared to teacher's less favourable attitudes towards these aspects of language teaching⁵⁶ (BORG, 2003, p. 105).

⁵⁶ Comparações das visões do professor e do aluno a respeito dos aspectos da instrução formal têm, também, mostrado discrepâncias entre essas visões, particularmente no que diz respeito às atitudes positivas dos alunos com relação à instrução formal e à correção de erros explícita e comum, comparada às atitudes menos favoráveis dos professores perante esses aspectos do ensino de línguas.

Entendemos, assim, que nem sempre aquilo que o professor pensa reflete as expectativas e necessidades dos alunos que procuram um curso de língua inglesa, por exemplo.

Questionamos, portanto, a não utilização dessas estratégias em um momento prévio. Será que, caso fosse introduzida no início ou no decorrer do capítulo que aborda o passado simples, a instrução explícita não faria com que a aquisição desse aspecto linguístico acontecesse de maneira mais satisfatória? Qual seria o momento adequado para lançar mão da instrução explícita dentro da aula comunicativa?

O que ainda impede que se utilizem recursos que possam facilitar o processo de aprendizagem? Ideias calcadas em uma concepção estagnada de abordagem de ensino? Será que a abordagem comunicativa, por si própria, pode responder a essas e outras questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas?

Esses questionamentos e outras considerações serão abordados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos que percorremos para o desenvolvimento deste estudo mostram que revisitar uma abordagem de ensino considerada, em muitos contextos, ideal para a aquisição de uma língua estrangeira, em nosso caso o inglês, pode trazer contribuições no sentido de repensar a prática de sala de aula.

Para que pudéssemos rever teorias e conceitos relacionados ao ensino comunicativo foi necessário que delimitássemos o escopo da pesquisa. Dessa forma, buscamos compreender a questão do ensino de gramática e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Optamos por observar aulas em uma filial de uma escola de línguas pertencente a uma grande rede nacional de idiomas, na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Escolhemos assistir aulas de uma unidade do livro didático que trata do ensino do tempo verbal passado simples devido à dificuldade encontrada em compreender as conjugações verbais e usos de verbos auxiliares pelos alunos. Essa dificuldade foi observada por nós, professores, no decorrer dos anos de experiência com o ensino da língua inglesa. A hipótese inicial era a de que a instrução explícita, ou Foco na Forma, poderia contribuir para a aprendizagem de aspectos mais complexos da língua.

Nossa inquietação pessoal, enquanto profissionais que atuam no contexto de ensino de escolas de idiomas, nasceu dos resultados que víamos ao final do curso. Os alunos tornavam-se fluentes, aptos a manter o fluxo da conversação sem muitas pausas. Porém, observamos que a acuidade gramatical era comprometida. Questionamos, então, o mérito de formarmos um aluno com um bom nível de fluência no idioma, mas que cometia inadequações gramaticais que poderiam, inclusive, comprometer a compreensão de seus enunciados.

Procuramos, assim, buscar nos textos teóricos a respeito do comunicativismo uma direção para discutir a importância da competência gramatical para a formação de um falante. Dentre os autores que fundamentaram este trabalho através dos estudos sobre abordagens e métodos, destacamos Almeida Filho (1998), Kumaravivelu (2006), Prabhu (1990), Richards e Rodgers (1986), Sabino (1994), Widdowson (1978) e Wilkins (1976).

A fim de discutirmos as estratégias de ensino gramatical, propostas pelas discussões acerca do foco na forma, retomamos estudos de Doughty e Williams (1998), Long (1988), Spada e Lightbown (2008), Williams (1995), entre outros.

As perguntas de pesquisa que direcionaram nossas análises foram:

1. Partindo-se do princípio de que há lugar para o ensino de estrutura em uma aula que siga a abordagem comunicativa de ensino, como a forma é tratada, na prática, em um curso de idiomas que tenha por fundamentação teórica essa abordagem?
2. Quais são as características presentes na aula, dita comunicativa, que estão de acordo com a filosofia de ensino adotada pelo curso estudado?
3. Como a estratégia do Foco na Forma pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da acuidade sem prejudicar sua fluência no idioma?

Ao falarmos dos objetivos dos alunos sujeitos desta pesquisa, pontuamos que os exames de vestibular e de proficiência para que estudem em universidades internacionais estão entre suas principais preocupações. É importante, portanto, que o ensino contemple, além da comunicação, os aspectos formais da língua, que, inclusive, fazem parte da descrição da abordagem de ensino da escola pesquisada.

Através da retomada teórica de diversos trabalhos a respeito do Foco na Forma, observamos que existe um consenso apontando para os benefícios de algum tipo de instrução, seja ela em momentos específicos da aula, destinados à prática de estruturas da língua alvo, ou em resposta a dificuldades encontradas pelos alunos no momento da fala, sem que haja um planejamento prévio para o ensino de itens gramaticais.

Revisitar a abordagem comunicativa através do ensino de gramática permitiu que pudéssemos visualizar algumas limitações no que diz respeito à maneira como ela é interpretada e identificar lacunas que precisam ser preenchidas através do desenvolvimento de novos estudos na área para que se tente responder às questões aqui colocadas. E ninguém melhor que o professor atuante em sala de aula para trazer à tona suas indagações e buscar alternativas para os problemas que surgem em meio ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, em seu contexto específico.

É importante que as escolas que trabalham com o ensino de língua estrangeira adotem uma posição mais crítica perante as questões relacionadas ao preparo profissional de seus educadores.

Afirmar a adoção de uma abordagem de ensino não significa que o professor esteja preparado para agir de acordo com os pressupostos teóricos formadores dessa abordagem, nem que ele tenha autonomia profissional para tomar as decisões que julgar necessárias para tentar solucionar um problema de ordem pedagógica. Para Kumaravadivelu (2006), para que

se instaure uma prática que faça com que os professores pensem além dos limites impostos pelos métodos de ensino, os profissionais devem focar em suas tentativas de teorizar suas práticas, desenvolvendo, assim, estratégias relacionadas à própria realidade de suas salas de aula. E para que isso aconteça, os chamados “treinamentos”, que ocorrem, mais especificamente, em institutos de ensino de idiomas, visando ao aprendizado de estratégias prontas, transplantáveis para o ambiente de ensino, deveria ceder lugar à reflexão e formação profissional crítica. Dessa maneira, acreditamos que o professor dos cursos livres adquiriria, além de um conhecimento mais amplo, a valorização do trabalho que desenvolve, enquanto profissional dotado de autonomia, em contraposição à sua imagem enquanto mero reprodutor de métodos.

Ao falarmos sobre os sujeitos de pesquisa, observamos que a formação da professora é na área do Turismo, e que, só agora, ela cursa Letras. Levando em consideração o fato de que ela ensina a língua inglesa em cursos livres e escolas regulares há dez anos, podemos relacionar suas práticas em sala de aula com a maneira como ela aprendeu a língua, em um curso livre e através de viagens internacionais.

Será que somente o processo de “treinamento” pelo qual a professora passou “colabora decisivamente para que o aluno desenvolva autonomia sobre seu próprio aprendizado da língua, o aprendizado colaborativo, o desenvolvimento de competências abrangentes, e a prática reflexiva por parte do professor”, como descrito no programa de ensino da escola?

A professora afirma, no questionário utilizado para este estudo, que utiliza a abordagem comunicativa. Porém, não soube indicar características que norteiam essa filosofia de ensino. Isso sugere que a maneira como ela conduz suas salas de aula está intimamente relacionada às experiências prévias como aluna de cursos de inglês. Ela defende a aquisição dos componentes linguísticos através da apresentação do insumo compreensível. Ao observarmos suas aulas, percebemos que ela só utiliza a instrução gramatical explícita em última instância, quando, provavelmente, percebe que o rendimento de sua turma não correspondia às suas expectativas. Não nos foi possível, conseqüentemente, coletar dados que nos mostrassem o impacto dessa instrução explícita devido ao fato de que houve somente uma atividade depois da explicação gramatical e a aula seguinte trataria de um novo tópico envolvendo outra estrutura linguística. Notamos, ao retomarmos as gravações e transcrições de aula, que houve pequena melhora na acuidade, mas a falta de tempo para o desenvolvimento de exercícios que visassem à prática do ponto gramatical em questão foi um fator que limitou o aproveitamento desse recurso. Além do mais, estudos como o de Borg (2003) mostram que há divergências de opiniões a respeito do ensino gramatical. Nem sempre

aquilo em que o professor acredita está em consonância com o que os alunos gostam ou esperam que seja feito. Muitos precisam de uma explicação clara e de formulações de regras para que consigam processar o conhecimento.

O presente estudo mostra que, nas situações de interação da sala de aula pesquisada, existe um domínio de voz da professora. As perguntas elaboradas por ela, na maioria das vezes, revelam uma preocupação com o conteúdo gramatical, não permitindo que os alunos ajam como construtores de sentido em seus discursos. A insistência na apresentação de insumos e as tentativas de fazer com que os alunos “internalizassem” a língua em um curto período de tempo resultaram em uma produtividade relativamente baixa, visto que os excertos nos mostram as dificuldades dos alunos na utilização do passado simples em situações de conversação.

Como buscar recursos, portanto, para amenizar as dificuldades que encontramos diariamente em sala de aula? Como passar de reprodutor de método a analista das necessidades dos alunos que nos são confiados?

Para Blatyta (2009), os professores, além de contar com as teorias a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, discutidas no meio acadêmico, fundamentam seu ensino no que a autora chama de teorias implícitas, que são relacionadas às experiências pessoais de cada profissional. O conhecimento derivado dessa teoria é modificado e reconstruído através dos anos de prática em sala de aula. Entretanto, esse conhecimento, por mais importante que seja, não é suficiente para que o professor reflita sobre a maneira como ele ensina. A autora defende que tanto as teorias implícitas como explícitas devem estar em constante diálogo, para que se construa o tão almejado processo de ensino continuado, levando profissionais da área a uma conscientização teórica:

A conscientização teórica, fruto desses estudos, é algo desejável, porque possibilita o acesso e modificação de alguns aspectos, no caso, ligados ao habitus didático. No entanto, é preciso ter consciência de que não é possível controlar tudo através da conscientização. A relação entre conscientização teórica e habitus didático não é linear, do tipo estímulo-resposta (BLATYTA, 2009, p. 69).

Ou seja, as teorias implícitas do professor devem estabelecer uma relação dialógica com as teorias explícitas apresentadas através dos cursos de graduação ou de formação profissional. Dessa maneira, o profissional que atua no ensino de línguas poderá reformular, ou, ainda, questionar conceitos arraigados, na busca por uma autonomia didática que lhe permita agir com mais segurança nas tentativas de diminuir os problemas encontrados em sala

de aula, ambiente heterogêneo onde lidamos, diariamente, com personalidades, estilos de aprendizagem e ideologias diferentes.

Partindo, portanto, de um conceito de aprendizagem de língua enquanto meio para a comunicação e interação entre falantes e diferentes tipos de discurso, em uma sociedade formada por sujeitos dotados de objetivos e bagagens culturais múltiplas, cabe à instituição de ensino e seus professores oferecerem um ambiente de aprendizagem que permita, além dos limites metodológicos adotados pela grande maioria dos cursos, uma expansão do aluno enquanto usuário pleno de uma linguagem, podendo utilizá-la para firmar-se enquanto sujeito crítico na construção de uma sociedade que demanda profissionais aptos para transformar seu alicerce fundamental – a educação.

A nosso ver, o complexo processo de ensinar e aprender línguas deve ser constantemente repensado e problematizado para que, assim, o professor esteja apto para lidar com as novas tendências e questionamentos resultantes do desenvolvimento de uma sociedade globalizada, onde a comunicação é vista como elemento chave para o sucesso em diversas áreas do conhecimento.

Os trabalhos realizados dentro da área de Linguística Aplicada podem colaborar, nesse sentido, indicando possíveis orientações para a área de formação de professor. Nossa pesquisa buscou fomentar as discussões existentes a respeito do ensino gramatical em uma proposta comunicativa e, partindo dessa problemática, chamar a atenção dos profissionais que trabalham com o ensino de língua estrangeira para as possíveis limitações às quais podem tornar-se passíveis caso optem por adotar, na íntegra, uma teoria ou modelo pré estabelecido. Afinal, os estudos que dão origem aos métodos foram realizados em contextos socioculturais diferentes. A adaptação, portanto, de estratégias e conceitos torna-se fundamental para um professor de línguas que almeja atingir bons resultados em seu trabalho.

Acreditamos, dessa forma, na emergência de um rompimento com teorias e práticas que visam à robotização do ensino. Uma abordagem não deve ser equiparada a uma receita pronta, mas ao resultado de um incansável processo de pesquisas e teorizações que nascem das nossas próprias salas de aula, levando em consideração fatores como o interesse e as necessidades dos alunos.

5.1. Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

No decorrer deste estudo, diversos questionamentos surgiram aos depararmos com os dados que tínhamos em mãos. Contudo, partindo do princípio de que toda pesquisa sofre um recorte, gostaríamos de pontuar alguns aspectos a serem desenvolvidos em estudos futuros.

O primeiro diz respeito ao estudo de crenças de professores quanto ao ensino gramatical nas aulas comunicativas de cursos de idiomas. Acreditamos que uma pesquisa aprofundada que busque discutir opiniões e conceitos relacionados a esse tópico possa colaborar com a discussão sobre a prática em sala de aula, buscando compreender as causas possíveis que expliquem a forma como esses profissionais ensinam.

Consideramos de grande importância, também, um estudo a respeito da avaliação de aprendizagem em cursos livres. Mencionamos, de forma breve, as discrepâncias que podem existir quando se busca contrastar o que se ensina e o que se cobra em exames escritos e orais.

Com relação ao foco na forma, ainda não se chegou a uma conclusão a respeito de que estruturas devem ser focadas de maneira explícita e quais podem ser trabalhadas implicitamente, bem como o momento da aula em que as explicitações podem ocorrer e que implicações elas teriam se utilizadas em momentos diferentes da aula. Estudos nesse sentido colaborariam com a questão do ensino de gramática dentro de uma abordagem que vise à formação de falantes fluentes de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978.E agora?. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Vol.1, Nº 1, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua*. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZANAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. Thomson Learning, 2 e.d, 1999.
- ANDRADE, F. T. Travessia. In: *O Medo: O Maior Gigante da Alma*, s/e, s/d.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papyrus, 2007.
- ANO, K. *Japanese English: Fluency and Accuracy in the Spoken English of High School Learners*. Waseda University, 2001. Disponível em: <http://sciencestage.com/d/617843/japanese-english-fluency-and-accuracy-in-the-spoken-english-of-high-school-learners.html>. Acesso em 12/01/2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. HUCITEC, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2. Pelotas: EDUCAT, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. A Cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. 3 e.d. Campinas: Pontes, 2009.
- BATTISTELLA, T. S; LIMA, M. D. S. Feedback corretivo: um estudo sob o espectro interpretativista. In: *Antares, Letras e Humanidades*, n. 3, 2010.
- BEZERRA, D. S. *Sala de aula (não) franqueada: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*, 3 ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Third Edition. A and B, 1998.
- BORG, S. Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. In: *Language Awareness*, vol. 12, no. 2, 2003.

- BORTONI-RICARDO, S.M. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- CAMPOS, T. R. *Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE*. Brasília, DF, 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- CANAGARAJAH, A. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Routledge, 2005.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1980
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C; SCHMIDT, R. *Language and Communication*. London and New York: Longman, 1983.
- CARDOSO, A. C. S. Linguagem, discurso e ideologia. In: *Linguagens e Diálogos*, vol. 1, n. 1, UFRJ, 2010.
- CELCE-MURCIA, M. & HILLES, S. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University Press, 1988.
- CELCE-MURCIA, M. Towards more context and discourse in grammar instruction. *TESL-EJ*, vol. 11, n. 2. Sept, 2007.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S.; A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. In: *Reading Online*, v.4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em 13/05/2011.
- CHOMSKY, N. *Synthetic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, Noam. Review of B.F. Skinner. *Verbal Behavior*. *Language*35, 1959.
- COSTA, N. B. Contribuições do Marxismo para uma teoria crítica da linguagem. In: *D.E.L.T.A*, vol. 16, 2000.
- DAVIS, A. The competing claims of accuracy and fluency in the construction of performance tests of language proficiency: two cheers for Robert Lado. In: *Melbourne Papers in Language Testing*, 1996.
- DeKEYSER, R. Beyond focus on form. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (org.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: 1998.

EL-DASH, L. G. Communicative Activities – can accuracy be abandoned? In: *Revista do Instituto de Letras, UNICAMP*, 1990.

ELLIS, R. *Learning a Second Language Through Interaction*. John Benjamins, 1999.

ELLIS, R., BASTURKMEN, H. & LOEWEN, S. Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL QUARTERLY* vol. 35, no. 3, Autumn, 2001.

ELLIS, N. C. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27, 2005.

FACCHIN, M. A. A função da escola de idiomas no contexto atual. In: BARROS, M. S; SILVA, S. L. M. (org.). *Entornos e Contornos, vol. 2: Um olhar crítico para a atuação profissional em contextos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora CNA, 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, segunda ed., 2006.

FOTOS, S. & ELLIS, R. Communicating about Grammar. In: *Learning a Second Language Through Interaction* (ELLIS, R. org.). Philadelphia: John Benjamins, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*. EAESP/ FGV. São Paulo, 1995.

HENNING, J; CITTOLIN, S. F. Abordagem Comunicativa: Teoria e Ação. In: *Línguas e Letras*, v. 8, n. 15, 2007.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Post Method*. Routledge, 2006.

LEFFA, V. J. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. In: *Caleidoscópio*, vol. 7, n. 1. Unisinos, 2009.

LIGHTBOWN, P. M. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

LIMA, M. D. S. *Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom*. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, University of Toronto, 2002.

- LIMA, M. D. S; FREUDENBERGER, F. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 45, Campinas, 2006.
- LITTLEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press, 1998.
- LONG, M. H. Instructed Interlanguage Development. In: L. BEEBE (ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley, MA: Newbury House, 1988.
- LONG, M. & ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- LOURENÇO, F. F. M. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Campinas, 2006. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- LUK, J. C. M. Voicing the “Self” Through an “Other” Language: Exploring Communicative Language Teaching for Global Communication. In: CANAGARAJAH, A. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Routledge, 2005.
- MADEIRA, F. O ensino da forma – retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, UNICAMP, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- MARTELOTTA, M. E. (org.) *Manual de Lingüística*. São Paulo, Contexto, 2008.
- MARTINS, J. B. Contribuições da Psicanálise para a Formação de Professores. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48, 2009.
- MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 10, n. 1. Belo Horizonte, 2010.
- MCLAUGHLIN, B. Restructuring. In: *Applied Linguistics*, vol. 11, 1990.
- MENTI, M. M. *Efeito de dois tipos de feedback corretivo – recast e elicitación – no desempenho de alunos de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. PPG/Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- MIRANDA, L. & MORAIS, C. Estilos de Aprendizagem: o questionário chaea adaptado para a língua portuguesa. In: *Revista Estilos de Aprendizagem*. UNED/ UNICAMP: abril, 2008.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. The Recent History of Second Language Learning Research. In: *Second Language Learning Theories*. London and New York: Arnold, 1998.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In: *Revista Travessias – Unioeste*. Disponível em: [HTTP/e-revistaunioeste.br/index.php/travessias/issue/view/320/showToc](http://e-revistaunioeste.br/index.php/travessias/issue/view/320/showToc), 2009. Último acesso em 15/06/2010.

OLIVEIRA, L. A. Formalismo e funcionalismo: fatias da mesma torta. In: *Sitientibus*. Feira de Santana, 2003.

OLIVEIRA, M. F. P. D. *O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no Distrito Federal*. Brasília: DF, 2006. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.

PAIVA, V.L.M.O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PANOVA, I; LYSTER, R. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. In: *TESOL QUARTERLY*, v. 36, n. 4, 2002.

PÉRES, M. J. *O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas – português como língua estrangeira*. Brasília, DF, 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.

PIENEMANN, M. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. In: *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 10, 1987.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 4ª reimpressão, 1999.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? In: *TESOL QUARTERLY*, vol. 24, no. 2, Summer, 1990.

RIBEIRO, L. F. *O Conceito de Linguagem em Bakhtin*. Conferência. Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: <http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>. Acesso em 15/11/2010.

RICHARDS, J.C; GALLO, P; RENANDYA, W.A. *Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change*. RELC, Singapore, 1999.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 1986.

RICHTER, M. G. Pedagogia de projeto: da gramática à comunicação. In: *Linguagem e Ensino*. Vol. 6. n.1. Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

ROBERTS, J. T. Recent Development in ELT. In: *Language Teaching*, 1982.

SABINO, M. A. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura. Foco na abordagem declarada comunicativa*. Tese de mestrado. UNICAMP, 1994.

SAENGBOON, S. CLT Revisited. In: *NIDA Language and Communication Journal*. Thailand, 2006.

SANDEI, M. L. R. *Prospecções sobre a abordagem*. Campinas, 2005. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SÃO PEDRO, J. *Os aprendizes de inglês geral e instrumental e suas atitudes face à gramática*. Campinas, 2006. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1996.

SAVIGNON, S.J. Communicative Language Teaching: State of the Art. In: *TESOL QUARTERLY*, vol. 25, no. 2, Summer, 1991.

SAVIGNON, S. J. Communicative Curriculum Design for the 21st Century. In: *English Teacher Forum*, January, 2002.

SOUSA, M. *Construindo a Competência Comunicativa em E/LE: As estratégias comunicativas em foco*. Dissertação de Mestrado na área de Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás, 2009.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. In: *Language Teaching* n.30, 1997.

SPADA, N; LIGHTBOWN, P. Form-focused instruction: isolated or integrated? In: *TESOL QUARTERLY*, vol. 42, n. 2, 2008.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: *Revista Contingentia*, Vol. 1, 2006.

TAVARES, J. M. F. *A cultura institucional de uma escola de línguas*. Campinas, 2008. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

THOMPSON, G. Some Misconceptions about communicative language teaching. In: *ELT Journal*. vol. 50. January, 1996.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. In: *Language Learning* 46, 1996.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. VII, 2008.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. London, Longman: 1976.

WILLIAMS, J. Focus on form in communicative language teaching: research findings and the classroom teacher. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 4, No. 4, Summer 1995.

ANEXOS



ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUAGENS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Campo Grande, março de 2010

Carta Convite

Cara professora,

Faço parte do programa de mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS e estou conduzindo uma pesquisa a respeito do foco na forma dentro da abordagem comunicativa de ensino de línguas. É um estudo de caso, onde observarei aulas em uma determinada turma, realizando gravações em áudio e vídeo quando necessário. Serão observados o processo de ensino do professor e a produção oral dos alunos, a fim de se verificar ou não a necessidade de um foco maior da estrutura no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Caso concorde em participar desta pesquisa, a senhora estará contribuindo para o levantamento de dados necessários à mesma.

Gostaria, ainda, de solicitar permissão para aplicar um questionário à senhora e aos alunos da turma estudada.

Ressalto que a participação nessa pesquisa é voluntária. Serão preservados os seus direitos ao anonimato das informações levantadas nas transcrições dos dados e na análise dos mesmos. Todas as informações coletadas têm o intuito único de responder a uma possível necessidade de um foco maior na estrutura linguística, colaborando assim com estudos na área de cursos de idiomas e com a formação de profissionais que atuam em estabelecimentos de ensino como esse.

Conto com a sua participação e colaboração nesta pesquisa e apresento desde já, meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Flávio Amorim da Rocha
(aluno regular do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS)

ANEXO II

Termo de Consentimento

Entendo que o objetivo desta pesquisa é fazer uma análise de aulas que seguem a abordagem comunicativa de ensino, com a finalidade de se verificar ou não uma necessidade maior de foco nas estruturas lingüísticas para um melhor resultado na acuidade dos alunos.

Reconheço que recebi uma carta esclarecendo os procedimentos que serão utilizados para a coleta de dados, reconheço também meu papel enquanto participante.

Compreendo que partes das entrevistas e questionários poderão ser utilizados em trabalhos, congressos e seminários sem, no entanto, a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Caso eu desejar, um relatório final estará a minha disposição ao final da pesquisa.

Sendo assim, eu confirmo minha participação voluntária neste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Tel: _____

Data: _____

ANEXO III
QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Idade: _____ Sexo: () masc. () fem.

1. Há quanto tempo você estuda inglês? _____

2. Quais os motivos de estar fazendo esse curso?

- () gosto do idioma
- () pretendo viajar para um país que fala a língua inglesa
- () por melhores oportunidades no mercado de trabalho
- () porque meus pais querem
- () para realizar o exame de vestibular
- () Outro. Qual? _____

3. O que mais gosta nas aulas?

4. O que menos gosta nas aulas ou do que sente falta nelas?

5. Quais suas maiores dificuldades?

- () a gramática da língua
- () atividades de leitura e compreensão de textos
- () atividades de compreensão auditiva
- () comunicar-se

6. Como você classificaria sua fluência (habilidade de comunicação)?

- () ótima
- () boa
- () mediana
- () fraca

Por que? A que você atribui suas dificuldades de comunicar-se?

7. Como você classificaria seu conhecimento gramatical?

- () ótimo
- () bom
- () mediano
- () fraco

9. Você acredita que para se comunicar bem em inglês é necessário ter domínio da gramática? () sim

() não

8. O que você pensa a respeito do método da escola?

ANEXO IV**QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

1. Qual é a sua formação?

- ensino médio
- ensino superior incompleto
- ensino superior completo
- pós graduado

2. Há quanto tempo trabalha como professor (a) de inglês?

3. Como você aprendeu inglês?

- ensino regular
- curso de idiomas
- curso universitário
- vivendo no exterior
- outro. Qual? _____

4. Qual você diria que é sua abordagem de ensino?

5. Quais são as características da aula que segue essa abordagem?

6. De acordo com sua experiência em sala de aula, quais as maiores dificuldades apresentadas pelo aluno?

- a escrita
- fala
- correção gramatical
- uso de vocabulário
- compreensão auditiva
- interpretação textual

7. Você acredita que se deva explicar gramática em sala de aula ou que o aluno deve adquiri-la através de situações comunicativas somente?

9. Refletindo sobre a capacidade linguística dos seus alunos, você diria que eles atingem um grau satisfatório de fluência? Se não, quais os problemas apresentados por eles?

10. Como você avaliaria a produção oral da maioria dos seus alunos no quesito correção gramatical?

- ótima
- boa
- razoável
- ruim

ANEXO V
TRANSCRIÇÃO DA QUINTA AULA

Esta é a última aula da unidade do livro que trata do passado simples. Optamos por transcrevê-la a fim de mostrarmos os resultados ao longo das seis aulas destinadas a esse conteúdo.

P: We're gonna start, I'm gonna ask you a few questions and I want full answers, full answers. What is full answer? Hmm... did you eat barbecue yesterday? Yes, I did. No! I want complete answers.

(os alunos concordam)

P: G, how was your weekend?

G: I was going to... /I went to a house of my friend and Sunday I... watched the soccer game.

P: The soccer game? And what did you do at your friend's house? What did you do there?

G: Ah, play soccer. I went play soccer/ I go play soccer.

P: You just played soccer?

G: Yes.

P: Where did you have lunch yesterday?

G: ... I meat ... I eat meat and salad.

P: But where? At home?

G: At home.

P: L, how was your weekend? (Ela repete a pergunta três vezes.)

L: It's fine. I'm went to my friend/ I went go... I went house of my friend ... and played soccer and Sunday ... I watch TV.

P: What did you watch on TV?

L: I ... watch ... jogo...

P: Soccer game?

L: Soccer game.

P: Who was playing? ... Which team was playing?

L: Corinthians.

P: Did Corinthians win?

L: Yes.

P: And what time did you wake up on Sunday?

L: On Sunday I wake up ... 10 am

P: Ten?

(L responde balançando a cabeça)

P: GL, how was your weekend?

GL: hmm shopping.

P: What did you do on Saturday, on Saturday, what did you do?

GL: Saturday Saturday... .. study

P: What did you study?

GL: What?

P: What did you study, math, English...?

GL: No... eh direito, como fala?

P: Law, you studied for the law school. What time did you wake up on Saturday?

GL: ... 9 ...

P: And on Sunday, what did you do on Sunday?

GL: ... On Sundaywatch the movie.
 P: What movie did you watch?
 GL: O amor não tira férias.
 P: Did you like it? Was it nice?
 GL: Yes,
 P: Where did you have lunch on Sunday, where did you have lunch?
 GL: Como que é macarronada mesmo?
 P: Eu perguntei where.
 GL: Where?
 P: Onde.
 GL: ... Home.
 P: You had lunch at home?
 GL: Yeah.
 P: So, what did you eat?
 GL: Macarronada.
 P: Spaghetti?
 G: Spaghetti.
 P: Did you cook?
 GL: Yes.
 P: You cook? Really? Wow, that's good!

P: V, how was your weekend?
 V: My weekend was fine.
 P: What did you do on Saturday?
 V: On Saturday... At home.
 P: You stayed at home? But what did you do at home? Just stayed there sitting and looking at nothing? What did you do at home?
 V: Slept.
 P: You slept?
 V: Slept.
 P: What else?
 V: Nem lembro o que eu fiz... Dormi, só.
 P: And on Sunday, what did you do on Sunday?
 V: ... I'm went a friend's house.
 P: A friend's house? What did you do there at your friend's house?
 V: Como fala tomar tereré?
 P: You drank...
 V: I drink tereré.
 P: Was it nice?
 V: Hum?
 P: Was it nice?
 V: Yeah.
 P: What time did you wake up on Sunday?
 V: 10.
 P: At 10?
 V: 10.
 A professora explica o exercício e pede aos alunos que façam perguntas, do livro, uns aos outros. Ela modela a primeira questão. As instruções são dadas em inglês.

P: I'm going to start. L, did you go to bed after midnight last night?
 L: Yes.
 P: Last night?
 L: No I didn't.
 P: Now, ask G number 2.

L: Went dancing last weekend?
 G: No, I didn't.
 P: Ask GL number 3, please.
 G: Did you have dinner at home?
 GL: No, I didn't.
 P: Ask 4 to V, please.
 GL: Played soccer last weekend?
 V: No, I didn't.
 P: Ask L.
 V: You did ... como pergunta isso?
 P: Normal.
 V: Did you homework?
 P: What's the verb fazer tarefa?
 V: ... Make?
 P: Did you do?
 V: Did you do his homework last night?
 P: Did you do his homework?
 V: ...
 P: Did you do your homework last night?
 L: No, I didn't.
 P: Continue. Ask G.
 L: Went shopping?
 G: No, I didn't.
 P: Continue.
 G: Did you go to the movies last Friday?
 GL: Yes I do?
 P: Yes, I did. Ask V, woke up before 6 today.
 GL: Woke up before 6 today?
 V: No, I didn't.
 P: And the last one V?
 V: You watched a movie last night?
 P: Number nine.
 V: You watched a comedy last night?
 L: No, I didn't.

Nesse momento da aula, a gramática é explicada:

A professora mostra como se faz perguntas utilizando o passado simples e o verbo auxiliar did. Ela enfatiza o uso do auxiliar com o infinitivo do verbo. Apenas o aluno G. pareceu compreender a regra antes da explicitação, visto que somente ele respondia às perguntas elaboradas pela professora.

Ela pede aos alunos que reportem o que os outros disseram a respeito do exercício anterior. A professora modela a atividade:

P: L, did you go to bed yesterday after midnight? No he didn't. So, L. didn't go to bed after midnight.

P: Como você diz que o G não foi dançar no final de semana?

L: No, he didn't dance ...

P: G, report GL's.

G: GL didn't have dinner at home last night.

P: GL, report about V. Make it negative.

GL: V didn't;

P: Didn't what? Didn't what?

GL: Play soccer last weekend?

P: O.K.

P: V, report the one you asked L.

V: Perguntar ou falar a resposta dele?

P: Quero que você reporte, ele fez ou não fez alguma coisa.

V: He didn't ... ah....

P: L, did you do your homework last night?

L: No.

V: L didn't didn't didn't... como é fazer, make?

P: Do.

V: Do? L didn't do homework last night.

P: Continue, L.

L: G didn't went shopping...

G: GL didn't to go to the movies last Friday.

GL: V did wake up before 6 today.

V: L didn't watched a comedy.

A professora pergunta agora quando os alunos utilizam o simple past.

Ninguém responde e ela diz que eles só usarão o verbo no passado com sentenças afirmativas.

Ela dá um exemplo:

I went to the doctor yesterday.

Ela pergunta a eles como a pergunta pode ser elaborada.

Ela explica que did é auxiliar e que já expressa o passado. Escreve, então, no quadro:

Did you go to the doctor yesterday?

P: E se quiser fazer *negative*?

G responde:

I didn't go to ...

Ela enfatiza que só se usará o verbo no passado em afirmativas.

Ela faz uma pergunta aos alunos – What time did you wake up? E pede a eles que respondam.

V diz – I woke up.

P: what did you eat?

Students: I ate

P: GL, what did you watch? Como você responderia?

GL:

A professora explica novamente... O que você assistiu? E repete todos os exemplos anteriores.

GL:

P: What's the past tense for watch?

GL:

P: I watched.

V: what did you see? How would you answer?

V: See?

P: I saw.

P: What did you drink?

L: ... I ...

P: Drank.

Ela então explica o passado simples do *to be*. Escreve uma frase no quadro:

I was happy yesterday.

Partindo da sentença *I was happy yesterday*, ela pergunta a forma negativa também. Explica que o *to be* no passado segue a mesma estrutura do presente, não havendo o uso do auxiliar.

Ela faz algumas perguntas:

P: L, what did you eat today?

L: ... I ate.... Was... Salad... e ...

P: Fala que você comeu alguma coisa. Fala chocolate.

L: Chocolate.

P: G, what did you study this morning?

G: I studied math.

P. GL, where did you go this morning?

GL: Where?

P: Where... local.

GL: ... Home.

P: Inventa. Fala assim – eu fui em algum lugar.

GL: ... I... I ... do?

P: What's the past for go?

GL: Do.

P: Went.

GL: I went go.

P: Where?

GL: Cinema.

P: V, what time did you wake up this morning?

V: I woke up 6 p.m.

A professora pede aos alunos que trabalhem em pares e falem sobre suas últimas férias. Ela pede que eles sugiram algumas perguntas a serem feitas. Poucas idéias são dadas.

Ela faz, então, uma lista de perguntas no quadro:

Where did you go?

How did you go?

Who did you go with?

How long did you stay there?

What did you do there?

Os alunos trabalham, agora, em pares.

Eles parecem não entender a atividade. A professora deixa a sala. Eles se perguntam o que têm de fazer. G decide começar o exercício.

G: Where did you go last vacation?

L: I went, né?

G: Isso.

L: I went to Curitiba.

G: How did you go?

L:

G: How did you go?

L:

G: ... Who did you go with?

L: ... With family.

G: How long did you stay there?

L:

A professora pede aos alunos que tomem nota para reportarem depois.

GL: É pra fazer frase?

V: Perguntar. Me pergunta onde eu fui, o que fiz... vai perguntando aí.
Os alunos trocam informações a respeito do passado de alguns verbos.

GL: What did you go?

V: How did you go?

GL: How did you go?

V: By train.

GL: How did you go with?

V: Father and mother.

GL: How long did you stay there?

V: O que é how long teacher?

P: How long did you stay there? A week? Two weeks?

V: O.K.

GL. Você não respondeu. How long did you stay there?

V: 2 weeks.

Optamos por transcrever, neste momento, parte dos diálogos. Eles inverteram os papéis e os alunos que responderam também fizeram perguntas. Como estavam falando ao mesmo tempo, alguns comentários ficaram inaudíveis.

A professora pede, agora, aos alunos que reportem como foram as férias dos seus parceiros.

G: L go to Bonito by car...

P: G, you are telling me something in the past.

G: He went to Bonito by car with some friends and his brother for one month and he played soccer there.

P: Nothing more?

G: No.

P: L, please report about G.

L: G go to Palmas with (white) mother ...

P: How did he go?

L: By plane.

P: Vamos lá. V, report GL's last vacation, please.

V: GL went ... eh... the... mom house. Mother house.

P: GL, your mother doesn't live here?

V: Ela inventou total.

P: Ah, O.K. Continue.

V: GL and the your friends.

P: My friends? Como se diz os amigos dela?

V: Her. Her friends to... mother house and... and... and...

P: How did she go? How long did she stay? What did she do?

V: Sei lá...

P: Invent. Use your imagination now.

V: GL went to RJ and cooked chicken and mom house... mother house...

P: How did she go? On foot, by car...?

V: By train.

P: Right! And in RJ there are so many things to do. What did she do? Where did she go?

V: She visited Cristo Redentor and... como que é passear?

P: She went for a walk.

V: Went for a walk in bondinho.

P: Ah, she rode there. She didn't go to the beach? She was in Rio.
V: Ah, sei lá. Faz de conta que ela não gosta de praia.

P: GL, how was V's last vacation?

Gl: He went to RS.

P: Is it true?

V: No.

Gl: By train. Como que é praia?

P: Beach.

GL ... Beach ...

P: Who did he go with, family, alone?

Gl: Family.... ..

P: O.K. O.K. People you need to study. Urgent!

ANEXO VI

TRANSCRIÇÃO DO PROGRAMA DE ÁUDIO DO EXERCÍCIO DE
COMPREENSÃO AUDITIVA

Number 1

Man: Hey Lucy, how was your weekend?

Lucy: It was fantastic!

Man: Wow! Did you do something exciting?

Lucy: Actually no. It was fantastic because I stayed home.

Man: You stayed home.

Lucy: Yeah, I stayed home and watched a movie on Saturday. That's it.

Man: That sounds, uh, OK.

Number 2

Man: Greg! How's it going?

Greg: Really good! How are you?

Man: I was sick this weekend but I feel better now. What about you?

Greg: My weekend was boring.

Man: Really? What did you do?

Greg: What did I do? Nothing! I stayed home.

Man: That's it?

Greg: Well, I studied for my business class and my bedroom was a mess, I cleaned that too.

Man: That is boring!

Greg: Ah, it's OK. Next weekend will be better.

Number 3

Gina: Hi Annie!

Annie: Hi Gina! Did you have a good weekend?

Gina: Yeah! It was awesome!

Annie: Why? What did you do?

Gina: Well, on Friday I went to the beach with my family.

Annie: With your family, huh?

Gina: Yeah, but I met some really nice girls there. We really had fun.

Annie: So you made new friends.

Gina: Yeah, it was good.

Number 4

Jason: Hi Dave!

Dave: Hey Jason. What's up?

Jason: Nothing much. What about you?

Dave: Nothing. Did you have a good weekend?

Jason: It wasn't very exciting, but it was OK. I went to a soccer game.

Dave: You did? With your dad?

Jason: No, with a couple of friends from my neighborhood. It was OK.

Dave: That sounds good. I stayed home and watched TV. It was really boring.

Jason: Next time we go to a game, I'll make sure and call you.

Dave: Thanks!