UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

# RELATÓRIO DE LÍNGUA INGLESA

## ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA

Rozemar Conceição Nogueira Schuenk

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG Nº 5299
Data 26 / 04 / 99

SUMÁRIO

Apresentação ..... 2

1º Referencial Teórico ..... 3

2º Levantamento de Hipóteses ..... 9

3º Observação ..... 10

4º Análise dos Dados Coletados ..... 11

5º Assessoria ..... 12

Considerações Finais ..... 13

Bibliografia ..... 14

Anexos

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

# APRESENTAÇÃO

Este relatório estará apresentando todos os momentos do Estágio de Língua Inglesa, desenvolvido no 8º semestre de Letras, no qual não tivemos só estudo teórico, mas também a prática, pois a vida acadêmica se faz de laboratórios.

Primeiramente, nós (acadêmicos) e professora reunimo-nos para a definição da ementa do Estágio, na qual ficou definido que este seria realizado em 05 (cinco) momentos:

1º Referencial Teórico;
2º Levantamento de Hipóteses;
3º Observação
4º Análise dos Dados Coletados;
5º Assessoramento.

Todos estes momentos serão relatados de forma minuciosa no desenvolvimento deste, pois visa demonstrar os resultados.

Portanto, este Estágio visou abranger todos os pontos, tanto teórico como prático, da Língua Inglesa, procurando com isto preparar-nos da melhor forma possível, objetivando fazer-nos conhecer que este ensino não deve desenvolver-se somente ao nível de transmissão de conteúdo, mas também como um fator ideológico presente no meio social.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda
BIBLIOTECA

## 1º Referencial Teórico

No início do Estágio de Língua Inglesa, após a definição da ementa, realizamos uma retrospectiva sobre o nosso aprendizado desta língua desde o primeiro até o terceiro grau. Posteriormente, foi solicitado que produzíssemos um texto, o qual teve como base estas questões: "Qual a importância que você vê na Língua Inglesa?", "Como você vê a presença da Língua Inglesa no currículo de 2º grau?" e "Este ensino para você seria obrigatório ou opcional?". Esta produção está anexa a este.

E, no decorrer deste semestre, realizamos a leitura de vários textos, o que gerou a ampliação dos nossos conhecimentos sobre o ensino de línguas na escola. Leituras estas feitas sempre em forma de debates.

Primeiramente, desenvolvemos um estudo sobre o conceito de "ideologia", tendo como fontes três autores, os quais estarão abaixo descritos.

Segundo, Marilena Chauí, em "Convite à Filosofia", "ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômico"[1]. Portanto, a ideologia dá-se ao nível da aparência e da essência, apresentando uma realidade invertida. E, na sociedade capitalista em que vivemos, se constroem conceitos, ao nível da aparência, de que o homem é um ser individual e, que todos os fenômenos decorrem de forma natural. Com isto mascaram a essência, ou seja, ocultam a origem da sociedade, negam as desigualdades sociais, pois oferecem a imagem ilusória de quem só consegue status social pelos talentos, pela disciplina e pelo trabalho dissimulado com isto as verdadeiras relações de produção, a luta de classes e, a exploração dos meios de produção.

Da mesma forma, Maria Lúcia de Arruda Aranha, em "Filosofando: Introdução à Filosofia", conceitua: "ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer"[2].

Já Pedro Demo, em "Sociologia: Uma Introdução Crítica", concebe ideologia como sendo "um sistema teórico-prático de justificação política das posições sociais"[3]. Portanto, para ele a ideologia visa garantir o domínio histórico-social, utilizando-se das ciências sociais, como a Filosofia, a Sociologia, etc., para convencer a aceitação da posição política, ou seja, vê a ciência como argumentação para o real, pois como base na imagem do cientista, apresenta os fatores sociais como naturais, garantindo assim a não contestação.

Ainda, segundo este autor, por parte da classe dominante o que se visa é camuflar para se promover, já a classe dominada tende a assumir a ideologia da dominante como sua e, dificilmente toma consciência disto. Consciência esta que pode ser provocada através de um ideólogo ou da ciência, quando esta se propõe a isto.

Portanto, "a concepção de ideologia aqui exposta privilegia seu conteúdo justificador, porque

1- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia, p. 417.

2- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: Introdução à Filosofia, p. 70.

a ligamos como componente estrutural da estrutura de poder e da desigualdade, em sentido polêmico"[4].

Com base nestas leituras sobre ideologia, trabalhamos também um ensaio e um artigo da Revista Veja: "Yes, nós temos hallaween" e "Yes, nós falamos English", que tinham como proposta o reconhecimento da adesão social à uma língua estrangeira, que está aos poucos sendo incorporada no cotidiano do povo brasileiro.

No ensaio "Yes, nós temos hallaween", de Roberto Pompeu de Toledo[5], o que se tem é uma crítica direta à utilização de termos ingleses no Brasil, como sorvete de "vanilla" por sorvete de "baunilha", etc. e, a realização da festa "hallaween", sendo que esta é uma festa da cultura americana. Portanto, segundo Roberto Pompeu de Toledo, o "Brasil que dá gosto é aquele que não parece o Brasil, mas parece os Estados Unidos"[6].

Isto, segundo o autor, "é coisa de basbaques. (...) É coisa de imitadores (...) é uma das mais antigas e consistentes formas de ser tolo"[7]. É colocado desta forma ainda segundo o autor, porque imita-se o que há de mais fútil, procurando igualar-se ao que consideramos superior, o que resulta na classificação do nosso país como inferior, ignorando com isto nossa cultura.

Da mesma forma o artigo: "Yes, nós falamos English", de Fernanda Scalzo, apresenta a mesma crítica, inglesas viram moda no Brasil, onde nem o Português as pessoas conseguem falar direito"[8].

Coloca-se neste artigo que a Língua Inglesa, no Brasil tem servido como "rótulo da sofisticação", ou seja, todos os produtos que aparecem contendo palavras inglesas é mais "chique", é "melhor". Desta forma, com o avanço de expressões estrangeiras no cotidiano, fica difícil a compreensão, por isto está se investindo tanto em escolas que ensinam a falar o inglês no Brasil, já que as nossas leis não obrigam a tradução de obras, produtos em nossa Língua Portuguesa como se faz em países como França e Portugal, nos quais tudo tem que ser apresentado na língua nacional, não importando o tempo e o fator econômico.

Portanto, no Brasil se "escreve e se fala mal o português. O vocabulário é reduzido e as construções gramaticais pobres. (...) Com a invasão do inglês, pode-se juntar o português mal escrito e malfalado com o desconhecimento quase total da língua estrangeira que todos querem falar"[9].

O estudo destes dois textos contribuiram para que pudéssemos analisar como o nosso cotidiano está impregnado por expressões estrangeiras, as quais são empregadas, mesmo que isto prejudique a comunicação entre os interlocutores, valorizando uma língua por ser considerada como a "língua universal" do futuro, mesmo que sem o domínio da nossa Língua Portuguesa.

E, por último trabalhamos com o texto "Metodologia do Ensino de Línguas", de Vilson J. Leffa[10]. Neste texto podemos estudar as diferentes abordagens que foram desenvolvidas no decorrer dos tempos, dando uma visão de como ensinar línguas.

Primeiramente, antes de apresentar as abordagens, o texto apresenta uma definição de termi-

4- Op. Cit. 3, p. 135.

5- Revista Veja, de 6 de novembro de 1996, p. 162.

6- Op. Cit. 5, p. 162.

7- Op. Cit. 5, p. 162.

8- Revista Veja, de 9 de abril de 1997, p. 124.

9- Op. Cit. 8, p.128.

10- LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. in: Tópicos de Lingüística Aplicada: O ensino de

nologia, como: abordagem X método, aprendizagem X aquisição e segunda língua X língua estrangeira.

Quanto a abordagem "é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem"[11]. Já o método é mais restrito "e pode estar contido dentro de uma abordagem"[12].

Na distinção entre aprendizagem e aquisição temos: a primeira é obtida de maneira formal e consciente e, sob regras, as quais são originadas na própria língua e depois repassada para a estrangeira; a segunda, ocorre de maneira informal e sem esforço consciente, sendo apreendida através de situações reais, pois já se convive direto com a segunda língua.

No tocante à segunda língua ocorre quando a língua estudada é utilizada dentro e fora da sala de aula, ou seja, na escola e na comunidade, como exemplo temos o aluno brasileiro que estuda inglês nos Estados Unidos. Já a língua estrangeira é utilizada, somente na sala de aula, sendo que na comunidade lingüística se fala outra língua, como exemplo temos o nosso aluno que aprende inglês na escola e fora dela fala português. Ambas são denominadas de L2.

Todas estas diferenciações são importantes para compreendermos melhor cada uma das abordagens especificadas abaixo, assim como o conhecimento do termo metodologo que é aquele que assina um artigo sobre o ensino de Línguas, mas desde que este não esteja exercendo nenhuma função como a de educador, lingüista aplicado, etc.

Primeiramente, temos a "Abordagem da Gramática e de Tradução (AGT). Esta é a mais antiga das abordagens e consiste no ensino da segunda língua pela primeira, ou seja, ensina-se através da língua materna dos alunos as regras e conceitos.

Os passos desta abordagem são três: a) memorização de vocábulos, b) conhecimento de regras e c) exercícios de tradução. Prioriza a escrita e não pronúncia, ou seja, "a ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final nos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação"[13]. Tinha por objetivo final fazer com que o aluno apreciasse a cultura e a literatura da L2.

Em seguida temos a "Abordagem Direta" (tradicionalmente "Método Direto"), esta é tão antiga quanto a AGT e, surgiu como uma reação a esta, muito criticada pelos estudiosos da época.

"O princípio fundamental da AD e de que a L2 se aprende através da L2, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravura, sem jamais recorrer a tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua"[14].

Previa o uso das quatro habilidades ouvir, falar, ler e escrever de forma integrada. Dando ênfase a língua oral, embora a escrita também pudesse ser introduzida na aula, entretanto a oralidade deve preceder a escrita e, esta oralidade deve ser estruturada tendo como fonte as situações de vida do aluno, ou seja, a realidade.

"A AD foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II através de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos), seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado, etc."[15]. Entretanto, não teve expansão por falta de pré-requisitos lingüísticos e de

11- Op. Cit. 10, 211-212.

12- Op. Cit. 10, p. 212.

13- Op. Cit. 10, p. 213.

Campus Un... M...

resistência física dos professores para trabalhar com a L2 por horas, o que acabava conduzindo o ensino a AGT.

Posteriormente temos a "Abordagem para a leitura" (tradicionalmente "Método de Leitura") e que tem como base a junção da AGT e da AO. Foi desenvolvida pelo "Modern Foreign Language Studies (MFLS), através de uma das maiores pesquisas sobre o ensino de Línguas, que concluiu que este ensino deveria ser essencialmente prático.

"O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura"[16]. Para isto visava um ensino dentro de condições físicas para a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Nesta abordagem a aquisição de vocabulário era essencial, começando por poucas palavras, que iam gradativamente aumentando.

Na AL a pronúncia não era tão enfatizada, predominando os exercícios escritos e a gramática visava a compreensão da leitura, "enfatizando os aspectos morfológicos e as construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para a aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases"[17], de tradução e os baseados em questionários de textos.

A AL foi desenvolvida nas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, permanecendo até o fim da Segunda Guerra Mundial.

Após a AL temos a "Abordagem Audiolingual" (AAL), a qual surgiu no período da Segunda Guerra Mundial e, em reação a AL, foi criada pelos americanos, pois precisavam de falantes de línguas estrangeiras e não encontravam, daí passou a ensiná-las no Exército, era desenvolvido um ensino durante nove horas por dia e por um período de seis a nove meses. Mais tarde foi adotada pelas escolas secundárias, entretanto passou por algumas reformulações.

Na AAL o "aluno só deveria ser exposto a língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem automatizados"[18].

Priorizava o diálogo em situações reais, um ensino baseado na praticidade, não se prendia a explicações de regras gramaticais. E, esta aprendizagem das estruturas básicas da língua aconteciam pela automatização, com exercícios de repetição, o que tornava as aulas cansativas. "A ênfase na forma, em detrimento do significado, fazia os alunos papaguear frases que não entendiam"[19].

Entretanto, a AAL fracassou, assim como as demais, pois no momento que o falante deparava-se com falantes nativos, em situações reais, não conseguiam comunicar-se, já que tinham aprendido somente a repetir sem entender.

Depois da AAL, o ensino de línguas entrou em crise, pois não havia outra abordagem pronta para substituí-la. Não havia, portanto, uma solução por parte dos lingüistas. E, neste período o ensino de línguas passou por uma transição, pois com a decadência do audiolingualismo surgiram vários métodos com propostas de ensino, entre eles destacamos: "Sugestologia de Lozanov", segundo este método as quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo e, tendo para isto um ambiente físico bem confortável; o "método de Curran – Aprendizagem por Aconselhamento", neste o ensino está centrado no aluno, utilizando técnicas de terapia de grupo; o "método silencioso de Gattegno", que consiste num ensino baseado em bastões coloridos, com os quais os alunos criam as mais diferentes situações,

16- Op. Cit. 10, p. 217.
17- Op. Cit. 10, p. 217 e 218.
18- Op. Cit. 10, p. 219

Campus Universitário UNE

priorizando a pronúncia; e, o "método de Asher - Resposta Física Total", que consiste no ensino de línguas baseado em comandos, como "sente-se", "levante-se", etc, para este método aprende-se melhor a língua ouvindo-a e que o aluno deve falar quanto tiver vontade.

Temos, após os métodos, a "Abordagem Natural que propunha o ensino de línguas através da aquisição, ou seja, ao uso inconsciente das regras gramaticais. Nesta abordagem a "premissa básica é que o aluno deve receber um imput lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. "A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor"[20].

Após estas abordagens e métodos, que nos referimos acima, o ensino de Línguas veio com uma nova visão que via o texto oral ou escrito pelo aspecto semântico, considerando as condições de produção e de interpretação, denominada de "Abordagem Comunicativa".

A Abordagem Comunicativa (AC) "enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua"[21].

Com isto foram muitas as classificações das noções e funções da língua, mas as duas mais citadas são as de Wilkins (1976) e Van Ek (1976).

Segundo Wilkins as noções da língua dividem-se em duas: categorias semânticos gramaticais e categorias de funções comunicativas. "As categorias semântico gramaticais, expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua"[22].

Já para Van Ek as funções da língua são seis grandes categorias, "cada uma subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) suasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimento, despedir-se, etc.)"[23]

Estas funções da língua eram vistas pelo seu emprego no contexto, já que o falante poderá expressar-se de forma diversas, mas com o mesmo intuito na escolha do expoente lingüístico.

A AC enfatizava os diálogos em situações reais dos interlocutores, desprezando as artificiais, elaborados, visando não a forma lingüística, mas sim a comunicação.

Quanto as quatro habilidades não há ordem de preferência, nem relutância quanto ao uso da língua materna, mas tudo desenvolve-se dentro do contexto, pois a AC "defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deve deixar de exercer seu papel de autoridade"[24] e tornar-se um orientador, que incentive e acate sugestões dos alunos.

20- Op. Cit. 10, p. 224.
21- Op. Cit. 10, p. 225.
22- Op. Cit. 10, p. 225.
23- Op. Cit. 10, p. 225.

Campus Universitário de Pontes e Lacerda
UNEMAT
BIBLIOTECA

Assim como as demais abordagens, a Ac também enfrentou problemas na prática, pois ficava difícil distinguir as categorias semânticas, tanto nacionais como funcionais da língua em diferentes contextos. Também a lista de funções levam a AC ao risco de tornar repetitiva e automatizada da aprendizagem.

Esta abordagem até o momento "tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação a abordagem vigente na época (audiolingualismo) difusão de idéia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada"[25].

Após este estudo das abordagens de ensino de línguas a conclusão do texto finaliza colocando que o ensino deve ser realizado tendo como base a experiência do professor em sala. Portanto, a "atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do conhecimento prévio de cada um"[26], pois nenhuma abordagem é totalmente verdadeira, que não possa evoluir, ser transformada.

25- Op. Cit. 10, p. 229.

26- Op. Cit. 10, p. 230.

## 2º – Levantamento de Hipóteses

Após os estudos dos textos, conforme referencial teórico, desenvolvemos a elaboração de hipóteses para a observação em campo. Este levantamento ocorreu da seguinte forma: primeiro, dividiu-se a turma, composta por 08 acadêmicos em duplas, cabendo à cada uma delas elaborar hipóteses que seriam interessantes observar nas escolas. Segundo, com as hipóteses elaboradas, realizou-se uma socialização para que fossem analisadas e selecionadas em um consenso geral, tornando com isto uma observação mais abrangente e direta, isto é, com pontos específicos a serem observados.

Portanto, com a socialização ficaram estipuladas, para todas as duplas, a observação destas 10 hipóteses:

1- O professor de Língua Inglesa segue seqüência de um livro didático.

2- O professor segue a abordagem de gramática e tradução apesar de não ter conhecimento da mesma.

3- O professor desconhece a ideologia da Língua Inglesa.

4- A tradução é uma das habilidades mais trabalhada nas aulas de Língua Inglesa.

5- O ensino de Língua Inglesa visa a aquisição de regras gramaticais.

6- O professor estimula o uso do dicionário.

7- A avaliação acontece de forma tradicional.

8- O professor dá ênfase à escrita em detrimento à oralidade.

9- O professor faz uso do lúdico para ministar suas aulas.

10- A Língua Inglesa é planejada a partir das necessidades e interesses dos alunos.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e La
BIBLIOTECA

## 3º Observação

Com as hipóteses em mãos, as quatro duplas foram divididas em 02 (duas) para realizar a observação na "Escola Deputado Dormevil Faria" e, 02 (duas) para a "Escola 14 de fevereiro", cabendo a cada dupla observar em 02 (duas) salas do primeiro grau e 02 (duas) no segundo, durante 3 (três) semanas.

A nossa dupla, eu e Marlene, assim como a outra cuja observação realizou-se na Escola Deputado Dormevil Faria, tivemos apenas uma professora para observar, tanto no primeiro como no segundo grau.

Começamos a observação dia 09/04/97, no período noturno, totalizando 18 aulas assistidas, sendo 12 no primeiro grau e 06 no segundo.

Durante a nossa observação tanto a professora, como os alunos das 4 séries, foram bastante receptivos, apresentando-se preocupados em nos acomodar, já que não haviam carteiras para sentarmos, pedindo nossa ajuda na resolução de exercícios, etc.

Neste período de observação pudemos perceber que são muitos os fatores que contribuem para a decadência do ensino, primeiro quanto à estrutura física da escola, que é crítica, pois não há carteiras e, até o lixeiro tem servido de assento, a iluminação está péssima, salas funcionando com apenas três lâmpadas acesas; não esquecendo, ainda da super lotação, o que torna difícil o ensino-aprendizagem.

Agora, quanto aos recursos humanos também há falhas, especificamente com relação ao professor, pois este apresenta-se desmotivado para ensinar, agindo como se isto fosse um dever tornando assim o ensino massificante para os alunos. Este professor depara-se também com alunos cansados, pois muitos trabalham 6 ou 8 horas por dia, desmotivados para aprenderem regras e conceitos gramaticais, que é o que vem ocorrendo, já que não presenciamos a exploração da oralidade durante as aulas.

Portanto, todos estes fatores demonstram que o Ensino de Língua Inglesa, assim como as demais disciplinas, está sendo desenvolvida em condições desfavoráveis, tanto para os alunos como para os professores, já que ambos não recebem apoio para uma aprendizagem que proponha um conhecimento não só estrutural, mas também ideológico.

Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
UNEMAT
BIBLIOTECA

## 4º Análide dos Dados Coletados

Das hipóteses levantadas tivemos confirmadas 7 (sete) - 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 8 - e, não confirmadas 3 (três) - 6, 9, 10, conforme quadro anexo a este.

Como vimos a maioria delas foram confirmadas por todas as duplas, tanto no primeiro, como no segundo grau, com excessão da nº 1, confirmada apenas por uma dupla, no primeiro grau.

De forma mais específica ficou confirmado que no ensino de Língua Inglesa segue-se um livro didático, embora o governo não adote, o professor utiliza o seu; segue-se também a abordagem da Gramática e de Tradução - AGT, apesar de desconhecê-la, assim como também a ideologia da Língua Inglesa é desconhecida.

Propõe-se um ensino totalmente preso às regras gramaticais, e, enfatizando a escrita em detrimento da oralidade, cobrando isto na avaliação, que é de forma tradicional.

Agora, quanto as não confirmadas, temos que: o professor não estimula o uso do dicionário em sala, não faz uso do lúdico para ministrar suas aulas, as quais não são planejadas a partir dos interesses e necessidades dos alunos.

Portanto, confirmamos que o ensino de Língua Inglesa tem sido apresentado de forma tradicional e sem motivação.

## 5º Assessoramento

Para a realização da assessoria contamos com a professora de Estágio, a qual reuniu-se com as duas duplas, após a observação, para que juntos pudéssemos fazer uma programação de quais textos seriam mais interessantes de serem estudados com a professora observada e, para que cada dupla pudesse preparar-se melhor, evitando com isto um estudo repetitivo.

Esta assessoria à professora observada ocorreu dias 27 e 28/05/97, na Escola Deputado Dormevil Faria, mais precisamente na sala de vídeo.

E, durante este assessoramento a professora estava sendo substituída pela equipe de assessoria da "Escola 14 de Fevereiro", da mesma forma que enquanto o assessoramento acontecia nesta referida escola, a nossa equipe estava em sala e, particularmente a nossa dupla - eu e Marlene -, estivemos em duas salas de 7ª séries, nas quais fomos bem recepcionadas pelos alunos.

No dia 27/05/97 presenciamos a assessoria da primeira dupla a qual trabalhou com textos que abordavam a ideologia da Língua Inglesa, como "Yes, nós temos hallaween", "Yes, nós falamos English" e, com textos mais direcionados a forma de ensinar esta língua e o papel do professor na escola.

Já no dia 28/05/97 realizou-se a nossa assessoria, na qual apresentamos à professora três abordagens: a AGT - Abordagem da Gramática e da Tradução -, a AL - Abordagem da Leitura - e, a AC - Abordagem Comunicativa,* todas elas estão descritas no referencial teórico deste. Além das três abordagens, apresentamos algumas técnicas de motivação, são elas: "Tic-tac-toe", semelhante ao "jogo da velha", "Miming adverbs", que consiste na advinhação de mímicas de advérbios pelos alunos, "True-Untrue", jogo em que os alunos têm que sentar na cadeira do verdadeiro ou falso após a questão elaborada pelo professor, estes três jogos constam nos anexos deste. Vale ressaltar que de todo o material da assessoria a professora recebeu cópias.

Também propomos o jogo "Batata quente", no qual a bola é repassada entre os alunos e quando o professor diz "queimou" quem estiver com a bola deve dizer o que foi proposto no início. E, o "memory game", que consiste no encontro de pares que contenham a mesma idéia, por exemplo o professor apresenta cartas com palavras em inglês e outras com figuras correspondentes, daí cabe aos alunos coordená-las, ganha o jogo quem obtiver maior número de cartas.

A assessoria foi muito interessante, pois abordou pontos importantes que o professor necessitava dar maior atenção, principalmente quanto à motivação de suas aulas.

A professora assessorada apresentou-se bastante receptiva a todos os textos, muito participativa no debate, compreensível quanto às suas falhas e predisposta a refletir sobre sua prática.

UNEMAT
Campus Universitário de Tangará da Serra - MT
BIBLIOTECA

## Considerações Finais

Todo este processo, desde a aquisição teórica até o assessoramento contribui e muito para o crescimento de todos, enquanto futuros professores de Língua Inglesa, pois resultou numa reflexão da prática em sala de aula, bem como do conhecimento ideológico do ensino da Língua Inglesa no Brasil. Tornando com isto um ensino mais fundamentado e que proporcione uma visão mais ampla do "porquê" de se conhecer e aprender esta língua.

A nossa convivência com a escola, com os professores e alunos durante o período de observação foi muito interessante para todos, especificamente para mim que não atuo como profissional docente e, que com isto pude observar a realidade do ensino do inglês no Brasil, hoje.

E, foi muito importante este estágio pelo fato que não fomos somente observar, mas fomos também levar ao professor propostas de estudos para que juntos refletíssemos sobre evoluções, mesmo que mínimas, mas básicas para que o ensino comece a ser reformulado.

# BIBLIOGRAFIA

**ARANHA**, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo, SP.: Moderna, 1986, p. 70-74;

**CHAUÍ**, Marilena. Convite à Filosofia. 3ª ed. Sãp Paulo: Ática, 1995, p. 416-418;

**DEMO**, Pedro. Sociologia: Uma Introdução Crítica. 2ª ed. São Paulo; Atlas, 1987, p. 129-136;

**LEFFA**, Vilson. Metodologia do Ensino de Línguas: in Tópicos de Lingüística Aplicada: O ensino de Línguas Estrangeiras. Editora da UFSC, 1988, p. 211-232;

**REVISTA VEJA**, Yes, nós temos hallaween. São Paulo, 06 de novembro, de 1996, p. 162;

————, Yes, nós falamos English. São Paulo, 09 de abril, 1997, p. 124-128.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

# O ensino da Língua Inglesa em questão.

O ensino escolar tem sofrido muitas alterações nas grades curriculares, eliminando ou acrescentando disciplinas, diminuindo ou aumentando o número de aulas e, como sabemos o que finalmente acaba ocorrendo é um ensino, na maioria das vezes prejudicado, seja qual for a disciplina.

Com relação ao ensino de Língua Inglesa são muitos os fatores que proporcionam o seu declínio dentro do sistema escolar, como professores sem formação específica, uma carga horária insuficiente, assim como a de Língua Portuguesa e Literatura. Não esquecendo a questão do horário, muito difícil para ser elaborado por falta de profissionais, o que propicia um espaçamento entre uma aula e outra, resultando na necessidade do professor ter que retomar na segunda aula o conteúdo da primeira, para com isto localizar os alunos e dar continuidade ao ensino, dentro de 45 minutos.

Além de todos estes fatores, acima descritos, temos também a visão de desprestígio social da Língua Inglesa pelo aluno, ou seja, esta é vista sem nenhuma utilidade e necessidade de aprendizagem, sendo muitas vezes colocada como uma forma de dominação estrangeira. Portanto, esta forma de ver o ensino de outras línguas: Inglesa, Espanhola, etc, na escola deve ser mudada, não vendo nesta aprendizagem o aspecto apenas dominador, mas como uma expansão de conhecimentos, de outras culturas, podendo assim discernir o que é melhor, valorizando as demais línguas, não só as de primeiro mundo. Com este conhecimento a nossa Língua Portuguesa deixa de ser vista como inferior, que como podemos perceber é muito comum de acontecer no mercado de consumo, no qual compra-se um produto importado no lugar de um nacional, mesmo que não se consiga ler o manual de instruções ou, desfila-se com uma camiseta com frases em inglês, mesmo desconhecendo o sentido, isto porque acredita ser mais "chique", "melhor".

Portanto, aprender o inglês deve ser mantido pela escola, não só no primeiro grau e início do segundo, mas desde o pré-escolar, como ocorre nas escolas privadas, até o segundo grau, seja ele profissionalizante ou não, pois no vestibular há notas de peso para a Língua Inglesa ou outras, já que ultimamente tornou-se opcional a escolha de qualquer língua, seja ela espanhola ou inglesa na realização das provas.

Esta questão deve ser revista pela escola, mas não no sentido de se optar entre estudar a Língua Inglesa ou não, mas sim no sentido de termos, obrigatoriamente, a aprendizagem de duas línguas no ensino, mais especificamente a inglesa e a espanhola, a primeira por estar totalmente infiltrada em nosso contexto social e, a segunda por fazer parte das nossas fronteiras, das quais por diferenças lingüísticas estamos isolados.

Neste processo de desenvolvimento econômico e de informatização é fundamental que dominemos várias línguas, para que o processo interativo seja maior e mais fácil entre os países, mas para tanto é preciso que a escola mude a concepção com relação ao ensino de línguas estrangeiras, vendo-as não na posição de inferioridade ou superioridade, mas sim no sentido de importância igualitária para a comunicação. Entretanto, acredito que isto está longe de ser alcançado, já que a escola é uma instituição social que, inconscientemente, desenvolve os ideais capitalistas, os quais através da valorização lingüística, o aumento de consumismo e, consequentemente seu percentual de renda

## Quadro de Confirmação das Hipóteses

| HIPÓTESES | JH de Fevereiro | | | | DORMEVIL FARIA | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | FÁTIMA e CRISTINA | | Ediliane e MARINA | | MARLENE e ROSEMAR | | CARMINHA e JAIRO | |
| | 1.º grau | 2.º grau | 1.º grau | 2.º grau | 1.º grau | 2.º grau | 1.º grau | 2.º grau |
| 01 | + | − | − | − | − | − | − | − |
| 02 | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 03 | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 04 | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 05 | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 06 | − | − | − | − | − | − | − | − |
| 07 | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 08 | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 09 | − | − | − | − | − | − | − | − |
| 10 | − | − | − | − | − | − | − | − |

(+) hipóteses confirmada.

(−) hipóteses não confirmada

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e
BIBLIOTECA

Kazemar

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# WARM-UP ACTIVITIES

(FOR ALL LEVELS)

1. What are warm up activities used for?
 -review
 -introduction
 -changing the mood
 -linking between topics

2. What are warm-ups?
 -short activities,no longer than 10 minutes,used as:
 -motivation for a new topic
 -relaxation
 -review/present new vocabulary
 -break the ice
 -change/create a new mood

3. When to use them?
 -very beginning of a unit.
 -beginning of an activity
 -beginning of a course/day/stage
 -whenever necessary
 -before presenting any stage
 -changing topics

4. Why ?
 -you turn students on
 -create an atmosphere
 -motivation
 -know each other better
 -test your students
 -check understanding
 -to level the background

5. How to make it successful?
 -proper length: short / light / easily understood
 -appropriate material
 -be relevant
 -be student centered, be attractive

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# SOME IDEAS

## *1- TIC-TAC-TOE*

It can be used for vocabulary, verbal tenses, prepositions,etc...
Procedure:
Divide the class in 2 groups. One is 0,the other is X. Ask them to play *even or odd* to see who starts. The group that starts,chooses a word and has a minute to create a sentence with the word. If the sentence they came up with is right, the team scores but, if it's wrong,they don't score and neither does the other team. For the other team to score they have to choose that word and make a sentence correctly.
Do this until one of the teams close a series of 3 words.

| | | |
|---|---|---|
| pink | either | sunny |
| talked | pay | to |
| dangerous | always | dance |

## *2- BALL - COMPARATIVES & SUPERLATIVES*

Teacher says a sentence and throws the ball (I'm pretty).Student B says:I'm prettier. Student C says: I'm the prettiest. Student D creates a new sentence and so on.

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

## 3. RELAY-RACE

Divide the class in 2 groups. Use it for listening exercises(songs for example)
Draw a line on the floor. Students stand behind the line.Write on the board some words from the listening.Students have to identify words from the listening and cross them out. You may add some words that are not in the listening.
*Variation: Instead of writing the words on the board, the teacher says the word and the students have to run and write it down.

## 4. FIND SOMEONE WHO

Allow the students 3 minutes to walk around the room and find at least one person in the class who was born in the same month as they were: they get one point for every person they find.
Give them as many tasks as you want. At the end, see how many points each student has.

Ex: FIND SOMEONE WHO:
has the same number of brothers as you.....
has the same number of sisters as you.....
ate at least two things the same as you for breakfast / lunch / dinner
has the same favorite color as you....what...your...prefers color?.....
got up at the same time you did this morning...what...time...did...you...get up this morning?
had the same test as you at school today,etc.....

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

## 5.MIMING ADVERBS

One student goes out of the classroom for a minute while the others choose a manner adverb(quickly,angrily,etc...)
The student then returns and asks one of the members of the class to do an action. Ex:

STAND UP, or WRITE YOUR NAME ON THE BOARD

The person addressed has to carry out the command according to the manner adverb chosen: to stand up quickly, to write your name angrily,etc...
Some adverbs: slowly, happily, angrily, sadly, quietly, loudly, strongly, calmly,seriously,etc...

## 6. KIM'S GAME

Say that you are interested in seeing how observant the students are and what sort of memory they have. Collect about 7 or 8 objects belonging to the students (with their agreement!). Let the class see each object before you put it into a bag.If there is enough time ask students to write down from memory the names of all the objects, what they look like and who they belong to. If time is short, ask the students to call out the names of the objects, their appearance and who they belong to.

Do not immediately confirm or reject descriptions. Encourage arguments. Finally show the objects and return them to their students.

Se os alunos são observadores
e a memória que eles têm.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# 7. FIVE THINGS

Ask students to write down 5 things that are red.Ask them not to show anybody what they've written. Then divide the class in pairs; one facing the other. Tell them they'll have 2 minutes to guess their partner's things.They have to guess by asking yes/no questions.Then exchange roles.

Ex:
ST A: -Is it a part of the body?
ST B: -No.
ST A: -Is it a fruit?
ST B: -Yes.
ST A: -Is it an apple?
ST B: -No.
ST.A: -Is it a stroberry?
ST B: -Yes.
The winner will be the one with more guessings within the time.

# 8.T.P.R TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Tell students to walk :
as if they were exhausted
as if they have heard wonderful news
as if they were carrying a heavy suitcase
as if it was bitterly cold
as if they didn't want to be seen
as if they were a little child
as if they were very old
as if they were ten feet tall
as if they were a beggar

UNEMAT
Campus Universitário de Nova Olaria - MT
BIBLIOTECA

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# 9. SAME AND DIFFERENT

Get the whole class sitting in a big circle. You should also be in the circle, sitting by an empty chair. Start like this:

"Carla, I'd like you to sit next to me because you're younger than me." The student crosses the circle and sits next to you, leaving an empty chair on the other side of the circle. One student on either side of the chair invites someone to sit next to him/her, adding a reason.

# 10 RELATED IDEAS

Teacher says a word ; for example; soccer. Students say a word related to it like: ball, player, stadium, goal,etc...
This can also be done on the blackboard as a RELAY-RACE. The teacher writes the first word and the students go on but, they must begin a new word with the letter of the last one. At the end of the time, (usualy one or two minutes) students have to tell you why they wrote the words. They have to prove and convince the other that his/her word has a connection with the basic word.

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# FOLLOW-UP ACTIVITIES

( FOR ALL LEVELS )

1. What are follow-up activities used for?

-to review what was taught
-to check students comprehension
-to make them talk

2. What are follow-ups?

Short activities which help the tacher check students comprehension

3. When to use them?

After each activity is taught or after the whole unit.We can call them micro and macro follow-ups.

4. Why?

Students get surer of themselves. They feel they're able to manage what is taught.

*MANY FOLLOW-UP ACTIVITIES CAN BE USED AS WARM-UPS.

UNEMAT
Campus Universitário de Cáceres - MT
BIBLIOTECA

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# SOME IDEAS

## 1. RELAY RACE

Divide the class in two teams. Students stay in line in front of the blackboard holding a piece of chalk.
Let's suppose you're teaching numbers. You say NINE, the first students in the line run and write it. Than they pass the chalk to the second students and go to the end of the line.The teacher says another number and so on. The winner is the team that made less mistakes or was faster.You may use this for any vocabulary.

## 2.HAND-OUT CARDS

This is an extremly useful approach.
Make cards with either vocabulary ,questions, verbs, prepositions, expressions, etc... and hand them out to the students.
Ask them to make a conversation using those words.

## 3. THE BELL GAME

Take a bell like the ones they have on counters at schools,offices,etc... Divide the class in two teams. Put them in line facing each other. Between them there's a table with the bell on it. Students put one of their hands up. Teacher asks a question. The one who rings the bell first answers. If the answer is correct,(s)he paints the other but if he is wrong her/his opponent paints her/him. Then they go to the end of the line.

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# 4.WH REVIEW

Write on the board a long sentence:

Mary and Paul got married yesterday at 5:00 pm while outside was raining hard.

Underline *Mary and Paul*. Students have to ask a question which answer will be the underlined sentence.Ex : Who got married yesterday?
Underline got married.
What did Mary and Paul do yesterday?
Underline yesterday
When did they get married?

THIS IS AN EXCELLENT REVIEW OF QUESTIONS, TENSES AND WH.If you want, you can ask students to ask as many questions as they can.

corrente

# 5. CHAIN STORY

Use vocabulary pre-taught. Give each student a word. One of them starts telling an story using his/her word. The others continue the story using their words.
Ex. of words:

new, nothing much, anymore, get together, anything special...

UNEMAT
Campus Universitário de Tangará da Serra - MT
BIBLIOTECA

CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

## 6. TRUE - UNTRUE

Two chairs in front of the blackboard. On the blackboard write TRUE over one chair and UNTRUE over the other one. Separate the class in two teams. The first student in line of each team is the one who is going to sit on the right chair. The teacher says , for example: He shows a piece of chalk and says:"This is a pair of scissors. The students listen and the one who sits on the correct chair first is the one who gets a point. The second ones in line comes then to play

## 7.FIND SOMEONE WHO...

Give a hand-out to each student. They must move around the class interviewing their friends. As soon as they're done they sit down and wait. The teacher asks them to report their interviews.

FIND SOMEONE WHO...

likes walking in the rain_____
likes listening to classical music_____
has a tent_____
has a torch_____
doesn't like camping_____
likes collecting things_____etc...

Ex: Patricia likes walking in the rain.

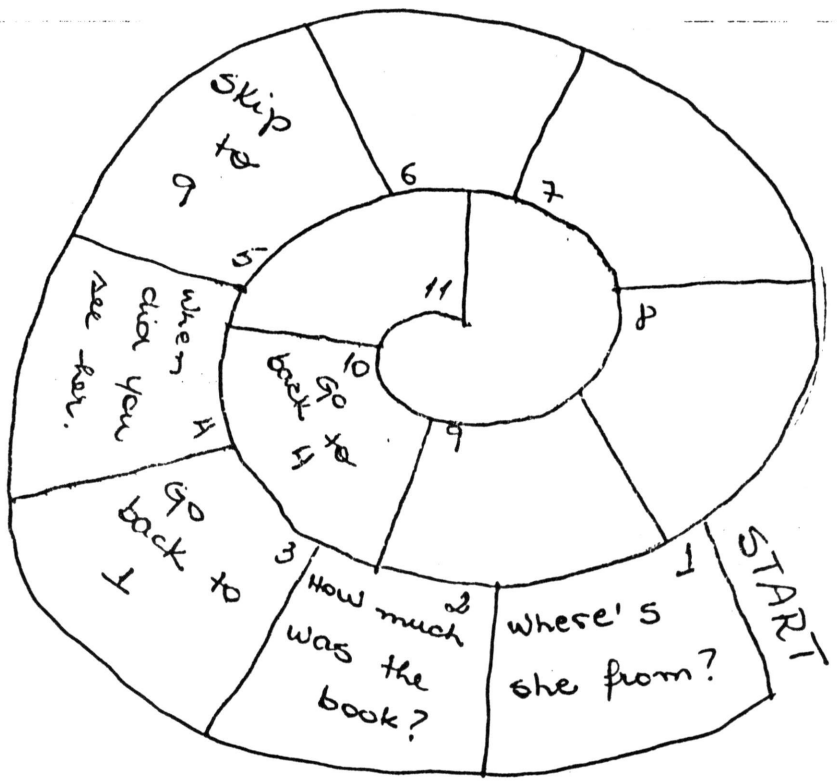
CCI CENTRO DE COMUNICAÇÃO INGLESA

# 8.SHELL Concha

This is nice as wrap-up of two units together or review for a test. Draw in a large cardboard a colorful shell. Number each division and play with dice. Separate the class in groups or teams. You may have 3 or 4 shells to go faster. Let's suppose you want to review the WH questions. Write on cards questions with WH.

Where is she from?
How much was the book?
When did you see her? etc...

Students play the die, for instance he gets a six. He takes card number




UNEMAT
Campus Universitário de Tangará da Serra
BIBLIOTECA

FIND SOMEONE WHO...

likes walking in the rain. Patricia.
likes listening to classical music _____.
has a tent _____.
has a torch _____.
doesn't like camping _____.
likes collecting things _____.

Ex: Patricia likes walking in the rain. Etc...

TEXTS & DIALOGUES TECHNIQUES

3. Trabalhe os grupos rítmicos, marcando os acentos:
   a) Je lui ai dit ça cent fois.
   b) Où étais-tu pendant la nuit?
   c) J'aime beaucoup ce que vous faites, mais attendez une seconde.

4. Encontre as estruturas silábicas das expressões seguintes (considere as palavras isoladas, e depois os encadeamentos e ligações). Que problemas surgem? Compare com expressões semelhantes em português.

   a) Il faut attendre deux ans.
   b) Cet auteur est extraordinaire.
   c) Cette année les enfants partiront en vacances.
   d) La salle est ouverte.

TÓPICOS DE LINGUÍSTICA APLICADA
O ensino de Línguas Estrangeiras
EDITORA DA UFSC
1988

Metodologia do ensino de Língua Inglesa
7º sem.
Lauro José



ARTIGO

1

# METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

Vilson J. Leffa
UFRGS

## Introdução

O objetivo deste artigo é dar uma visão dos principais métodos de ensino de línguas, tanto do ponto de vista diacrônico (a sucessão histórica dos diferentes métodos) como sincrônico (a convivência de diferentes métodos numa época). A intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado metodo, mas informá-lo das opções existentes. Cabe a ele, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tomar a decisão final.

O que se pretende com uma revisão histórica dos métodos é fazer com que o professor comece onde os outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado. Sem uma visão histórica a evolução se torna impossível.

## O problema da terminologia

Não existe um método milagroso

Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado — desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso — convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** ("approach" em inglês) e **método** propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acer-

ca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas — que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentre de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

A única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo "método", já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o "método Direto", que na verdade não é um método mas uma abordagem). A solução proposta neste artigo é usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso.

Um outro refinamento atual é a distinção entre **aprendizagem** e **aquisição**. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua.

Não existe um termo abrangente para as duas acepções, embora a palavra "desenvolvimento" tenha sido sugerida por alguns teóricos. Usar-se-á aqui o termo aprendizagem quando se precisar dessa abrangência, que assim valerá tanto para aquisição como para aprendizagem propriamente dita.

Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos **segunda língua** e **língua estrangeira.**



Vilson J. Leffa
UFRGS

Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2.

Um último termo é necessário; este para descrever a pessoa que examina, critica e/ou propõe métodos de ensino de línguas. Essa pessoa pode ser um educador, um lingüista aplicado, um teórico, um autor de livro didático e até um professor, mas não exerce nenhuma dessas funções quando assina um artigo sobre o ensino de línguas. Para essa pessoa usa-se aqui o termo **metodólogo.**

## 1ª abordagem da gramática e de tradução (AGT)

Conhecida tradicionalmente como "método", a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas.

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

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula es-

tá no livro-texto, de modo que o comando oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções: Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases. (O Anexo 1 mostra atividades desenvolvidas na sala de aula em que se utiliza a metodologia AGT.)

O objetivo final da AGT é — ou era — levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

**A abordagem direta (tradicionalmente "Método Direto")**

A Abordagem Direta (AD) é quase tão antiga quanto a AGT. Surgiu como uma reação a esta e evidências de seu uso datam do início do século XVI. O caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto, é citado pelos defensores da AD como um exemplo de seu sucesso.

Enquanto que a AGT sofreu sempre severas críticas, sem nenhum nome importante ligado a ela (é até mais fácil citar pessoas que se destacaram por atacá-la), a AD teve grandes defensores (Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, etc.). A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial da abordagem. A oficialização do método direto na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, atesta o prestígio de que gozava a abordagem no início do século. Harold Palmer, na Inglaterra, batizou-o de "Método Científico", inaugurando um epíteto que mais tarde seria reivindicado por vários outros métodos. O Anexo 2 mostra como na prática a AD apresenta o material de ensino.



O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer a tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua".

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas.

A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "fatos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício.

A AD foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado, etc.).

A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT.

O antagonismo entre a AD, defendida pelos metodólogos e a AGT, empregada pela maioria dos professores na prática, parece mostrar uma luta constante que perpassa todo o ensino de línguas através das mais diferentes abordagens e métodos. O desabafo

de Gatenby, um dos mais recentes defensores da AD, atesta, do lado dos metodólogos essa batalha aparentemente inglória com os professores:

> A recusa de gerações de professores e administradores escolares em se beneficiar dos experimentos bem sucedidos e das teorias comprovadas do passado é em parte um exemplo da perversidade humana: as pessoas negam-se a escolher o certo, o melhor ou o que é bom quando isso lhes é mostrado (GATENBY, 1972:45).

**Abordagem para a leitura (tradicionalmente "Método da Leitura")**

Um dos poucos países que não deu apoio oficial à Abordagem Direta foram os Estados Unidos da América. Ao examinar a AD em 1892, a "Comissão dos Doze", composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas um objetivo secundário, que mesmo assim parecia contrariar a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto. O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado, o que seria melhor conseguido em versões atualizadas da Abordagem da Gramática e da Tradução (NACKEY, 1965:148).

Na verdade o que faltava era um estudo comparativo entre a AD e a AGT. As vantagens e desvantagens de cada abordagem precisavam ser avaliadas não só em termos absolutos, mas também relativos a uma determinada realidade e aos objetivos para o qual se estuda uma determinada língua. Este estudo foi feito através de uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas, o Modern Foreign Language Studies (MFLS).

O MFLS começou nos Estados Unidos em 1923 e terminou no Canadá em 1927, depois de investigar, entre outros estabelecimentos de ensino, 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1980 departamentos de línguas estrangeiras. Os resultados foram publicados entre 1927 e 1932 em dezessete volumes, envolvendo os mais diferentes aspectos do ensino de línguas. De acordo com Valnir Chagas:



> Tudo como se vê, foi feito pacientemente, objetivamente, estatisticamente. Cientificamente, em suma. Nada, até onde possível, se deixou à mercê do acaso ou das soluções improvisadas, não raro personalíssimas, que haviam caracterizado a renovação didática dos idiomas estrangeiros nos últimos cinqüenta anos (CHAGAS, 1957:75).

A conclusão de todo este estudo, foi de que o objetivo da aprendizagem de línguas na escola secundária deveria ser essencialmente prático. Para isso propôs-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta; da primeira adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral.

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de freqüência.

Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos.

A gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos mor-

fológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados.

A AL expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial.

Críticos não faltaram contra o AL, dentro e fora dos Estados Unidos. De acordo com o Professor Carneiro Leão:

> O ensino das línguas vivas é a parte fraca do sistema norte-americano de educação. Não há um só educador, um só crítico de educação nos Estados Unidos que assim não pense. As escolas norte-americanas não deram ainda às línguas vivas a situação que a elas têm direito (LEÃO, 1935:235).

A premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos foi o ponto mais atacado. Segundo Gatenby:

> Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplifcação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir e falar o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972:43).

Segundo o Professor Valnir Chagas:

> Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas — ouvir, falar, ler e escrever — que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS, 1957:420).



UNEMAT
Campus Universitário de Tangará da Serra - MT
BIBLIOTECA

## Abordagem audiolingual

A Abordagem Audiolingual (AAL) é a reação dos próprios americanos contra a AL. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses.

Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército — uma re-edição da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada pela Comissão dos Doze — seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Depois, as escolas secundárias seguiram na adoção do método, provocando um aumento significativo no número de matrículas. Devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência. Com o tempo o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual. As premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza e formaram uma doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas. Essas premissas são as seguintes:

### Língua é fala, não escrita

Estava restabelecida a ênfase na língua oral. No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala.

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno devia primeiro ouvir e falar depois ler e escrever, como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. A apre-

sentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia. A forma preferida da apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia-a-dia. O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso audiovisual.

**Língua é um conjunto de hábitos**

O behaviorismo de Skinner foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. Para isso o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que eram apresentadas uma a uma. No audiolingualismo não se aprendia errando. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros.

As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. A aprendizagem só ocorria quando o aluno tivesse realizado a superaprendizagem, isto é, quando tivesse automatizado a resposta; menos do que isso não era aprendizagem.

**Ensine a língua não sobre a língua**

A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas. A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua.

**A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer**

O que a gramática normativa muitas vezes apontava como errado era, no entanto, sistematicamente usado pelos falantes da língua padrão. Em vez de certo e errado preferiu-se usar os termos aceitável e não-



-aceitável. Se os falantes cultos do inglês, por exemplo, usavam em situações informais a expressão "it me" em vez do prescrito "it's I", o professor deveria ensinar nos diálogos a forma "it's me". Do mesmo modo, em cursos de português para estrangeiros, sugeria-se a expressão "vi ele" em vez do tradicionalmente correto "vi-o".

**As línguas são diferentes**

O audiolingualismo defendia uma versão forte da análise contrastiva. Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos. A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna.

O audiolingualismo dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. Bloomfield, no campo da linguística, Skinner, no da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia, são alguns dos grandes nomes do movimento.

As objeções que foram surgindo contra a AAL, tímidas na década de 1960 e cada vez mais freqüentes na década seguinte, eram tanto de ordem teórica como prática. Teoricamente começou-se a questionar o embasamento linguístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance dos indivíduos com todos os erros e hesitações. Finalmente os aspectos universais da língua sobrepujavam de longe as pequenas diferenças entre uma língua e outra.

Na prática, havia também problemas sérios. Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comuni-

cação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, fazíam os alunos papaguear frases que não entendiam. (O Anexo 3 apresenta alguns exercícios que exemplificam esta "mecanização" no ato de "aprender".)

O humanismo e o cognitivismo que predominavam agora na psicologia não aceitavam a fragmentação da aprendizagem em pequenas etapas. A idéia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada:

> Até recentemente considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferente de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. (...) Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo (LAKOFF, 1972:60-1).

O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os lingüistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos lingüistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas.

**Período de transição**

Obviamente o ensino de línguas não morreu com o audiolingualismo; ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu seu desaparecimento, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas bem pouco convencionais para o ensino de línguas. Entre esses métodos destacam-se:



**Sugestologia de Lozanov**

Enfatiza os fatores psicológicos da aprendizage que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. sala deve ser confortável — poltronas macias, lu indireta, música de fundo suave — a fim de propor cionar o ambiente mais agradável possível. Para re duzir a ansiedade e inibição, os alunos podem rece ber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade.

O desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto lingüístico mais enfatizado. As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação.

**Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento.**

Método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas. Os alunos são colocados em círculos, confrontando-se, enquanto que o professor circula pelo lado de fora. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor se aproxima e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do aluno. O aluno, usando um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor. No fim da sessão, a gravação com todas as frases dos alunos é reproduzida e transcrita para comentários e observações, incluindo reações pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem da língua. Com o tempo, os alunos começam a criar frases diretamente na segunda língua, e podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

**Método silencioso de Gattegno**

Consiste fundamentalmente no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos, que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronúncia. A segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado a maior parte do tempo.



Ecletismo: método que consiste em reunir teses de sistemas diversos e/ou simplesmente justapondo-as e/ou dosando-as [illegible]

### Método de Asher - Resposta física Total

Basicamente consiste no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples (exemplo: "levante-se", "sente-se") mas tornam-se mais complexos à medida em que se avança no curso (exemplo: "Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho").

A premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar.

### Abordagem Natural

É a abordagem que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

### Abordagem Comunicativa

Enquanto que nos Estados Unidos, quer na lingüística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os lingüistas se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os lingüistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o estudo do discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto — oral ou escrito — mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino — que não existia na escola gerativo-transformacional — veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio de audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos lingüistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC).



Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua.

Não faltaram as chamadas taxionomias, tentativas de classificação sistemática das **noções** e **funções**. As duas mais citadas são as de Wilkins (1976) e van Ek (1976)

Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua.

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

O uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da AC. Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: "perguntando e dizendo o nome", "oferecendo, aceitando e recusando ajuda", "perguntando e dizendo o

que as pessoas fazem todos os dias", etc. Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes lingüísticos mais simples para os mais complexos; é a chamada abordagem espiral.

O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes lingüísticos demonstra que as palavras não têm apenas seu significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. Há por exemplo inúmeras maneiras de se pedir para que alguém deixe o recinto em que a gente se encontra. Pode ser um simples "sai", um "preciso me concentrar neste artigo", um "não quer brincar lá fora com a bola nova?", um jocoso "vai ver se estou lá na esquina", ou até uma expressão altamente contextualizada como "meu marido vai chegar daqui a pouco". A função, a força ilocucionária, ou o valor de todas essas expressões é o mesmo: o interlocutor deve se retirar do recinto. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente lingüístico.

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica — saber como usar a língua para se comunicar — pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical.

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no



enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.). textos escritos não devem se restringir aos livros artigos de revista mas abranger todas as formas impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos legendas, propagandas, anúncios classificados, etc cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cadápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tu enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do materia simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua.

Não existe ordem de preferência na apresentaç das quatro habilidades lingüísticas nem restriçõ maiores quanto ao uso da língua materna. Em curso gerais as quatro habilidades são apresentadas de mo do integrado, mas dependendo dos objetivos, po haver concentração em uma só. O desenvolvimento vocabulário passivo é defendido. O uso da língua m terna é permitido, principalmente no início do cur ou quando se deseja criar um contexto para o uso aprendizagem da L2. (O Anexo 4 mostra algumas di diferenças entre a Abordagem Audiolingual e a Abor dagem Comunicativo.)

Um dos aspectos mais criticados pela Abordage Comunicativa em relação às abordagens anteriore foi a falta de objetivos específicos no ensino d línguas. O pressuposto, anteriormente defendido d que, independente do objetivo final, há sempre u núcleo comum, inicial, a ser aprendido por todos questionado pela AC. Os cursos devem ser planejado a partir das necessidades e interesses dos alunos. U curso de L2 preparado para um bancário pode não ser vir para um comerciário e vice-versa. Os inúmero cursos existentes atualmente para os mais diverso fins atestam a importância do que em inglês se convencionou chamar de ESP - English for Specific Purposes.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula. O profes-



UNEMAT
ntes e Lacerda - MT

sor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas.

O entusiasmo dos metodólogos pela Abordagem Comunicativa foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais-funcionais para professores e de material comunicativo para alunos. Publicações anteriores, oriundas de uma abordagem estruturalista, ou eram abandonadas, ou transvestidas numa roupagem comunicativa. A idéia generalizada entre metodólogos, autores de livros didáticos e professores era de que a AC tinha vindo para ficar; o entusiasmo inicial se transformaria na consolidação definitiva.

Há no entanto alguns problemas. No âmbito da teoria persiste a grande dificuldade em se definir categorias semânticas, tanto nocionais como funcionais, de modo distinto e abrangente. O verbo "solicitar", por exemplo, foi proposto por Dobson (1979) como uma categoria maior que engloba, entre outras, as seguintes subcategorias: perguntar, indagar, solicitar e interrogar (em inglês: to ask, to inquire, to request, to question). O problema é, de um lado, como fazer a distinção entre os dois verbos "solicitar", que aparecem em duas categorias de níveis diferentes e, do outro lado, como estabelecer os limites de abrangência dos verbos perguntar, indagar e interrogar, que aparecem na mesma categoria?

Embora a abordagem comunicativa tenha produzido na teoria várias tentativas de taxionomias, na prática parece impossível aplicar os princípios taxionômicos de modo que uma unidade de ensino forme um todo integrado pelas suas partes. O fato de que uma função independe da realidade física em que se encontram os participantes (uma pessoa pode discordar numa loja, num restaurante ou numa aula) torna difícil ou impossível resumir uma série de funções menores numa função maior. Um dos problemas, por exemplo, com materiais comunicativos é identificar o conteúdo de cada unidade, normalmente expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si. A compartamentalização da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem.



A Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas. Como o ciclo ainda não está encerrado, uma avaliação da abordagem fica extremamente difícil. O que parece ter acontecido até o momento é que a AC tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão de idéia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica (afinal é "nocional","funcional", "nocional-funcional", "comunicativa"?), falta de evidência baseada em fatos.

## Conclusão

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio-termo: Tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se princípios antagônicos e irredutíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado — são apenas alguns exemplos. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balan-

ceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade e ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do conhecimento prévio de cada um.

**Bibliografia**


01. ABBS, Brian & FREEBAIRN, Ingrid. **Starting strategies.** London, Longman, 1977.

02. ALEXANDER, L.G. **First things first** (teacher's book). London, Longman, 1967.

03. CHAGAS, R. Valnir. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.

04. COLEÇÃO F.T.D. **Língua inglesa: primeiro método.** Rio de Janeiro, Livraria Paulo de Azevedo, s.d.

05. DOBSON, Júlia M. "The notional syllabus: theory and practice". **English Teaching Forum.** Washington, 17(2):2-10, Abril.

06. EK, J.A. van. **The Threshold Level for modern language learning in schools.** London, Longman, 1976.

07. GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.) **Teaching English as a second language: a book of readings.** Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.

08. INSTITUTO DE IDIOMAS YAZIGI. **Course of conversational English: first stage.** São Paulo, Difusão Nacional do Livro, s.d.





09. LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and language teaching. In ALLEN, Harold & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.). **Teaching English a second language: a book of readings.** Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.60-80.

10. LEÃO, Carneiro A. **O ensino das línguas vivas.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1935.

11. MACKEY, William F. **Language teaching analysis.** London, Longman, 1965.

12. ROBIN, C. & BERGEAUD, C. **Le français par la méthode directe.** Paris, Librarie Hachette, 1941.

13. WILKINS, D.A. **Notional syllabuses.** London, Oxford University Press, 1976.


**Questões para Debate:**
(sugeridas pelos organizadores)

1. Fazendo uma análise de como você aprendeu, ou está aprendendo a sua língua estrangeira, em que abordagem se enquadra a metodologia utilizada por seus professores?

2. O que você acha da "perversidade humana" a que se refere Gatenby? Você tem exemplos em sua comunidade, de pessoas ou comportamentos que se assemelham à "perversidade" descrita pelo autor?

3. Você acha possível, ou necessário, desenvolver de maneira privilegiada determinada habilidade no ensino de línguas estrangeiras? Que habilidade você considera mais importante para a sua comunidade? Que critérios você usa para chegar a esta conclusão?

4. Entre as diversas abordagens discutidas no artigo, quais você acha mais significativas ou apropriadas para serem utilizadas no ensino de línguas no 1º e 2º graus do Brasil? Quão diferente é esta realidade de 1º e 2º graus de outros cursos, tipo Yázigi, Fisk, Cultura Inglesa etc.

5. Quais seriam as vantagens em adotarmos a AC no ensino de 1º e 2º graus? Que problemas poderíamos enfrentar (realidade de sala de aula, treinamento de professores, materiais de ensino etc.)?

6. Quais são algumas das qualidades exigidas dos materiais de ensino na abordagem comunicativa?

7. O que se entende por abordagem centrada no aluno? Como seria uma abordagem não centrada no aluno? Dê exemplos.

8. Por que a história das abordagens, ao longo das últimas décadas, pode ser comparada ao movimento pendular? Para onde está se movimentando o pêndulo nos fins dos anos 80?

9. No artigo é feita uma distinção entre "aprendizagem" e "aquisição". Quando você estudou a sua língua estrangeira, o seu desenvolvimento lingüístico se enquadrou mais na aprendizagem (consciente) ou na aquisição (espontâneo)? Justifique.



## ANEXO 1

Abordagem da Gramática e da Tradução (COLEÇÃO FTD, s.d., p.12-14). Montagem mostrando as principais características da abordagem: estudo do vocabulário e explicações gramaticais com longos exercícios de tradução ("versão") e versão ("tema"). Note a frase que o aluno era solicitado a conjugar: "I had a good book, but I was diligent, was I not?"

*4.ª Lição* — *Verb "TO BE"* — *Verbo "SER, ESTAR"*

QU

PARTITIVI
*(partitivo)*

*SOME (affirmative)*
*(sem, alfirmativo)*

**Table**, *(tê'bel)*, m
**Box**, *(bo'ks)*, caix
**Chalk**, *(tcho'k)*, giz.
**Duster**, *(das'tarr)*, escova para pedr
**Curtain**, *(karr'tin)*, cortina.
**Easel**, *(i'zel)*, cavallete.
**Picture**, *(pik'tcharr)*, quadro, pintura
**Gas-lamp**, *(gas'lamp)*, bico de gaz.
**Electric-lamp**, *(ilek'triklamp)*, lampa

**INDICATIVE MOOD**

| Past Tense | PRETERITO IMPERFEITO |
|---|---|
| **I was**, *(uo'z)*, era, estava | **we were**, *(uo'r)*, eramos, [estavamos |
| **thou wast**, *(uo'st)*, eras, [estavas | **you were**, ereis, estaveis |
| **he, she, it was**, era, estava | **they were**, eram, estavam |

***The same tense:***

1.º **Interrogative:** Was I here or there?
2.º **Negative:** I was not on an easel.
3.º **Negative and interrogative:** Was

### Versão IV.

**1.** — The table was on the platform with a chair. **2.** There is some chalk in the box. **3.** The blackboard was short; it was on an easel. **4.** You were there; but they were not here. **5.** A picture was on the wall in the class-room. **6.** I was an idle pupil, but she was diligent. **7.** Art thou in the house with the teacher? **8.** He had no gas lamp, but he had an electric lamp. **9.** There is a box on the table.

vro. Sim, estava com o mestr
giz? **11.** A caixa e a mesa ni
mas, o quadro era curto. **12.**
a? Não estava; ella estava na
o bico de gaz e a lampada el
verde? Não, não e.

um mappa ou uma carteira es
na aula com o professor? Eu n
o era facil ou difficil? Era mu
alumno applicado a segunda
estava na parede na aula? Su
**20.** Onde estavas?

### Thema IV.

**1.** — A pedra estava num cavallete. **2.** A mesa e a caixa eram curtas; mas a cortina era comprida. **3.** Na aula ha um bico de gaz e não ha lampada electrica. **4.** O professor estava na aula; nós tambem esta-

s.

Dai o contrario da palavra:

Good. Long. Difficult. Yes. Affirmative. Short. Easy.

**English sentences:**

*(A sentença)*

*As sentenças inglesas:*

bad books. **2.** There...
pupil was... the teacher.
a... exercise and you h
a...; "to have" is also a.
was...

**3.º Conjugate:**

*Conjugar:*

I had a good book, but I was diligent; was I not?