Não C-92568894
BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG N.º 0001375
Data 06/06/2008
( ) Compra (X) Doação ( ) Permuta

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JOÃO BATISTA DOS SANTOS

A RELAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS

PONTES E LACERDA
2007/2

37:821.111
S237r
ex.01

JOÃO BATISTA DOS SANTOS

A RELAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS

Trabalho de Conclusão de Curso do tipo Monografia submetido ao Departamento de Letras do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Letrado.

Orientadora: Érika Regina Soares Souza

Pontes e Lacerda/MT
2007/2

JOÃO BATISTA DOS SANTOS

A RELAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do grau de Licenciado em Letras e aprovada em sua forma final pelo Curso Superior de Licenciatura em Letras do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Pontes e Lacerda/MT.

Pontes e Lacerda, 06 de dezembro de 2007.

Banca Examinadora:

Profª. Érika Regina Soares Souza

Orientadora do Trabalho

Profª. Carmem Zirr Artuso

Profª. Lara de Castro Couto

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que sempre me incentivaram para estudar, aos quais devo, em grande parte, o que hoje sou e que lutaram contra as angustias e preocupações que se passaram em nossas vidas;

Às minhas irmãs, pela compreensão e pelas palavras positivas.

Aos meus sobrinhos que sempre me deram o exemplo vivo de que correr atrás de um sonho é também viver e que as dificuldades no caminho se vencem com um grande sorriso e um profundo suspiro de agradecimento pela vida



AGRADECIMENTOS

Agradeço a ajuda prestimosa da minha orientadora, Érika Regina, pela paciência e carinho com que sempre me acolheu;

A meus professores que sempre souberam me encaminhar nos estudos;

Agradeço a meus colegas pelo apoio e estímulo, especialmente a Juliete Fernandes de Souza, que me serviu de exemplo de garra, perseverança e raça.

É preciso ousar para dizer cientificamente que

estudamos,

aprendemos,

ensinamos,

conhecemos nosso corpo inteiro.

Com sentimentos,

com as emoções,

com os medos,

com a paixão e também com a razão crítica.

Jamais com estas apenas.

É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho consiste numa reflexão a respeito dos métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras que podem ou não ser percebidos na prática docente da escola alvo. Em assim sendo, faz-se necessário o levantamento histórico dos principais métodos e abordagens, contextualizando-os com as teorias de ensino aprendizagem. O texto articula-se de modo a apresentar como eles funcionam na prática e busca evidenciar seus êxitos e falhas no que tange ao cumprimento de seus objetivos, ou seja, na capacidade de articular a língua estrangeira. Além disso, são apresentados os marcos científicos que influenciaram e inovaram a prática de ensino, como o avanço da fonética e da fonologia, a ascensão da lingüística ao status de ciência e o envolvimento da psicologia no processo de ensino/aprendizagem; e, em específico, os avanços dos multimeios didáticos e tecnológicos da Escola Getulio Vargas bem como a elevação do quadro profissional que atua na mesma, que tornam possível o desenvolvimento de uma prática efetivamente mais comunicativa da língua.

Palavras-chaves: Métodos. Abordagens. Prática de Ensino Reflexiva. Ensino de língua Estrangeira. Prática Comunicativa.

SUMÁRIO

RESUMO
INTRODUÇÃO 8

1. A ARTICULAÇÃO DO MODO DE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA 9
1.1 Método da Gramática e Tradução 12
1.2 Abordagem Direta 14
1.3 Abordagem para Leitura 16
1.4 Abordagem Áudio-lingual 19
1.5 Metodologia Audiovisual 23
1.6 Abordagem Comunicativa 28

2. A ARTICULAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL 33

3. QUAL O MELHOR MÉTODO SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 39

4. A ARTICULAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO MUNICÍPIO DE NOVA LACERDA 46
4.1 As Dimensões Comunicativas na Prática de Ensino dos Professores da Escola Getúlio Vargas 51

CONSIDERAÇÕES FINAIS 55

REFERÊNCIAS 58

ANEXOS 62

INTRODUÇÃO

Ensino e aprendizagem são processos complementares, mediados pelo uso da linguagem. O processo de ensinar/aprender línguas é bastante complexo e envolve vários fatores: variáveis cognitivas, afetivas, sociais, econômicas e principalmente políticas. Estas são, certamente, questões extremamente fundamentais para se compreender a natureza da linguagem. Às vezes, o ensinar por envolver inúmeras variáveis é considerado como algo estático, tradicional, ou, por outro lado, aberto a novas experiências, nas quais as articulações comunicativas são consideradas essenciais. É por essa óptica, que me atenho aqui a analisar a articulação do ensino de língua inglesa na escola Getúlio Vargas no município de Nova Lacerda/MT.

Os métodos/abordagens de ensino podem ser vistos como orientações para que o professor, a partir deles, analise e reflita sua prática, averiguando os componentes que constituem essa prática/processo. Geralmente, o professor tem sua atuação pautada pela influência experimental de sua vivência e isso pode marcá-lo positiva ou negativamente. Contudo, é necessário que certas crenças cristalizadas no processo de ensino de línguas estrangeiras sejam quebradas. Para isso, o professor tem que ser um profissional disposto a uma reflexividade sobre a complexitude que envolve a sala de aula, no caso, a sala de aula de língua estrangeira. Para isso entende-se que ele deve conhecer o processo histórico da articulação do ensino de línguas estrangeiras, tenha visão teórica acerca do ensino de língua e linguagem e que analiticamente rompa com os moldes do ensino já dados, já cristalizados. Conhecer as bases integrantes do processo, valorizando-as e assumindo seu papel de orientador. E sem se permitir ser confundido como detentor do saber.

1. A ARTICULAÇÃO DO MODO DE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA

A necessidade de se aprender outros idiomas, conhecer outras culturas a fim de comunicar se de modo globalizado tem sido imperativa ao homem em todas as épocas, pois as civilizações formam se a partir do contato entre diferentes povos de culturas e línguas diversas e estão diretamente ligadas no tocante a continuar existindo e seguir avançando. Então, independentemente de um motivo, aprender outro idioma é uma necessidade muita antiga. Contudo, o ensino/aprendizagem de idiomas nem sempre foi motivo de preocupação. Supostamente, as primeiras aprendizagens deram se pelo contato direto com o estrangeiro, contudo, alguns povos tentaram aprender e ensinar língua estrangeira sistematicamente. É a partir do Renascimento que se observam tentativas de se criar um modo, ou melhor, um método de ensinar e aprender línguas que não se assemelhasse ou que no mínimo superasse a tradição gramatical greco-latina. Na tradição gramatical greco-latina o processo de ensino/aprendizagem dava se através do estudo formal, "*do esforço intelectual e da capacidade dedutivo-lógica do estudante*[1]". No entanto, este estudo apesar de sistematizado é calcado prontamente a partir da escrita e não corresponde à oralidade: língua a partir da estrutura não descreve sua prática usual.

Deste modo as primeiras tentativas de inovação do modo de se ensinar língua estrangeira partiram do pressuposto intuitivo e geralmente enfatizavam a importância de uma aprendizagem *indutiva* e só tiveram um ambiente propício para articulação científica com o surgimento da Lingüística no século XIX e o avanço da Psicologia. No entanto há que se destacar aqui a atuação do bispo J. A. Commenius que foi o primeiro defensor de um método ativo de ensino, sendo o primeiro a ensinar o vocabulário da língua latina através de desenhos.

[1] SCHÜTZ, Ricardo. *O Aprendizado de Línguas.* Disponível em *http://www.sk.com.br.* Acesso em 23 out., 2007.

*Sua obra **Orbis sensualium pictus**, o consagra o primeiro professor de línguas a usar o método visual*[2].

Atualmente houve se dizer em grande escala da competência comunicativa e da fusão dos métodos, mas observa-se que muitos métodos considerados insuficientes fazem parte da prática cotidiana do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em muitas instituições de ensino no Brasil.

Em função disso, torna-se necessário um estudo das articulações dos métodos de ensino e suas contribuições para as práticas de ensino, assim como uma investigação dos métodos e atuações em salas de aulas contribuindo assim com o profissional desta área no que tange conhecer e/ou rever tais métodos ou abordagens. Ao passo que em conhecendo os métodos e as abordagens, possa escolher a estratégia que facilite aos aprendizes uma aprendizagem mais concreta da língua alvo.

Como a área de ensino de línguas exige um aperfeiçoamento constante do profissional, de modo que esteja preparado para melhor instruir seus alunos a fim de que adquiram fluência na língua estrangeira com mais solidez, este deve se dobrar em um constante estudo. Deve analisar e discutir os métodos e abordagens que envolvem o ato de ensinar e aprender língua estrangeira. Para tanto faz se necessário algumas distinções teóricas acerca do pensamento didático-pedagógico no que tange este trabalho direto com a língua.

O professor de língua estrangeira precisa ter claro pra si algumas acepções de aplicabilidade teórica, como, por exemplo, a distinção entre **método** e **abordagem**.

> (...) 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 subdividí-lo em **abordagem** ("approach" em inglês) e **método** propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. (...). O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem das línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver

[2] RICHARDS, Jack C. *Teaching Speaking: Issues and Approaches.* In: GUAZZELLI, Renato, *New Rotes: Gems of Wisdom.* Set/2007, São Paulo: Disal p. 26 e 27.

> regras de seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso[3].

Há ainda outros termos inclusos na prática de ensino/aprendizagem de línguas que possuem distinções de sentido que precisam estar claros para o profissional para que esse possa pensar sua prática com mais clareza e afinco teórico:

> Um outro refinamento atual é a distinção entra **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[4].

Seguindo ainda outras pontuações de Vilson J. Leffa:

> Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos **segunda língua** e **língua estrangeira**. 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)[5].

Quase todos concordam que falar uma língua estrangeira é uma habilidade indispensável a qualquer pessoa que deseje ter sucesso quer seja pessoal quer seja profissional tendo em vista que na atualidade a comunicação se tornou uma ferramenta indispensável. E nesse contexto surgem números gigantescos de pessoas que procuram aprender uma ou mais línguas e obviamente também as ofertas de profissionais especializados no ensino de idiomas a fim de suprir a demanda. Ninguém duvida que tais profissionais tenham como objetivo levar seus alunos à proficiência da língua estudada. Levando-se em conta a atuação desses profissionais em sala, qual seria o melhor modo de se alcançar tais objetivos? Em resposta a este tipo de pergunta é que se deram os primeiros passos em busca da formulação de um "melhor" método para o ensino de línguas estrangeiras. E deste modo, faz-se necessário que o profissional adote em seu trabalho um regime de estudo contínuo no objetivo de alcançar um

---

[3] LEFFA, Vilson J. *Metodologia do Ensino de Línguas.* In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de Línguas Estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
[4] Idem 3.
[5] Idem 3 e 4.

método de ensino mais próximo da realidade lingüística que se queira propiciar aos alunos. Mas, se faz necessário também a compreensão de que não se pode atingir a proficiência total, ou seja, a habilidade prática e funcional, apenas através do estudo formal é preciso que se tenha contato real com o objeto.

Muitas teorias sobre o aprendizado e ensino de línguas já foram propostas. As abordagens a este ensino se sucediam ao sabor de cada época, mas, em meados do século XIX estas passaram a receber fortes influências de duas outras ciências: a Lingüística e a Psicologia.

O período de passagem entre os séculos XIX e XX marca profundamente o modo de se conceber a prática de ensino/aprendizagem de línguas. É nessa época que as pesquisas na área da fonética e a ascensão da lingüística ao status de ciência começam a fornecer subsídios para a fundamentação teórica para os professores e pesquisadores da época a fim da articulação de um método que fosse mais eficaz no ensino/aprendizagem de idiomas dentre os quais estudaremos os principais.

1.1 MÉTODO DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Desde o século XVIII até meados do século XX (e ainda hoje na maioria das escolas de educação básica) a metodologia predominante foi a gramática e tradução. Esta abordagem é calcada na idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais. Até o século XVIII, o método indutivo no ensino de idiomas se popularizou e era um dos principais modos de ensinar língua estrangeira, contudo, ele não conseguiu despertar na maioria das pessoas a habilidade de se utilizar da língua ativamente e deste modo ficou fadado a mutações. A partir de então surge em meio aos métodos de ensino – e isso se deve a inspiração de pessoas como o gramático holandês

Vossius e o já citado Commenius – o método dedutivo. O método dedutivo foi dominante durante toda a Idade Média e conviveu com o método indutivo, tendo o substituído por completo a partir do século XIX, depois do Humanismo. Até o inicio do século XX a maioria das pessoas que aprendiam língua estrangeira o faziam puramente com o interesse de ter acesso a sua literatura e para tal fim o método dedutivo se sobressaía, mais tarde este método passou a ser conhecido como Método de Gramática e Tradução.

Basicamente o método da gramática e tradução consiste no ensino de uma segunda língua partindo de uma primeira. Toda informação necessária para a construção de frases, entenderem textos ou artigos, apreciar um determinado autor é adquirida puramente 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) o conhecimento de 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[6] .

Contudo, alguns estudiosos não o consideram um método. Para eles falta lhe fundamentação teórica de ensino/aprendizagem de línguas e o entendem apenas como uma extensão continuada do modo de como se ensinava grego e latim, com o puro objetivo de formarem eruditos. Para Prator e Celce-Murcia as principais características do método de Gramática e Tradução são as seguintes:

1. As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e há pouco uso ativo da língua estrangeira.
2. O vocabulário é apre(e)ndido através de uma lista de palavras totalmente descontextualizadas.
3. São dadas explicações e análises detalhadas de minúcias da gramática.
4. Os alunos já fazem leitura de textos clássicos a partir dos estágios iniciais de aprendizagem.
5. Dá-se pouca atenção ao conteúdo dos textos, pois eles servem principalmente de exercício de análise gramatical.
6. Pouca ou nenhuma atenção é dispensada à pronúncia[7].

---

[6] Idem 3, 4, e 5.

[7] VILAS BOAS *apud* PRATOR, C. H. & CELCE-MURCIA, M. *An Outline of Language Teaching Approaches.* In MARIANNE, and McINTOSH, Louis, *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Cambridge: Ed. da Newbury House, 1979.

Como já foi dito por Prator e Celce-Murcia, a ênfase desta metodologia de ensino se dá na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura dos clássicos do idioma. A maioria das atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas em salas de aula se dá no instrumento livro-texto, de modo que o domínio oral da língua sofre crucial abdicação. Neste caso o que se torna objeto de estudo é o domínio das terminologias gramaticais, o domínio irrefutável das regras idiomáticas com todas as suas exceções, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe da língua. Cabe ao aluno dar respostas prontamente corretas a quaisquer tipos de frases simples. A relação professor/aluno é vertical, ou seja, ele representa a autoridade no grupo/classe, pois é ele quem detém o saber. Pouca iniciativa é atribuída ao aluno; a interação professor/aluno é praticamente inexistente. Até o século XIX, o controle da aprendizagem era, em suma, rígido e não se permitia errar, com o passar do tempo as sanções foram tiradas de circulação. Neste ponto de vista, o método da gramática e tradução foi considerado inviável, além de que não continha instrumentos que propiciassem o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos.

1.2 ABORDAGEM DIRETA

A Abordagem Direta teve seu reconhecimento nas duas últimas décadas do século XIX, embora as evidências de seu uso datem do século XVI, quando Montaigne, o famoso ensaísta francês aprendeu latim, pelo método direto e passou a ser usado como referência.

Enquanto o Método da Gramática e Tradução sofria severas críticas – segundo Leffa é a metodologia que mais tem sofrido críticas ao longo da história – os trabalhos, na área da fonética e fonologia, realizados pelo inglês Henry Sweet causavam um grande impacto na comunidade de estudiosos e professores de língua. Estes atacavam com mais veemência a

memorização de regras gramaticais e o emprego de traduções como método didático. Assim aprovam, em 1890 na Inglaterra, uma resolução onde se estabelece a fonética como sendo base de ensino de línguas. Essa resolução obteve amparo social devido a grande positividade em que se encontrava a Abordagem Direta, que já havia sido disseminada nos Estados Unidos pelas instalações da escola Berlitz (1878).

O principio fundamental da Abordagem Direta era o de que o ensino/aprendizagem de línguas deveria se dar em contato vivo e direto com a língua alvo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A compreensão e transmissão dos significados deveriam se dar através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim todo tipo de recurso que contextualizassem a situação e facilitassem a compreensão sem jamais recorrer à tradução. Aliás, o termo "direta" se refere exatamente ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aluno/aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira.

Nesse método a ênfase se dá na oralidade da língua alvo, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "fazendo compras", "convidando alguém para ir a algum lugar") e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida de exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez aqui.

A gramática tem função secundária, ela é ensinada indutivamente. O aluno primeiro é exposto aos "fatos" da língua para num segundo momento chegar a sua sistematização. Para isso as técnicas se baseavam em exercícios orais que sempre precediam os exercícios escritos. A repetição é uma das técnicas 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.

Durante o primeiro quarto do século XX, o Método Direto era bastante popular, contudo, para que pudesse trazer resultados satisfatórios, este método exigia altos investimentos, pois não existiam materiais disponíveis e os alunos deveriam ter professores nativos à sua disposição, atenção individualizada e cursos intensivos. Além disso, por ter base teórica que favorecia apenas poucos aspectos da linguagem, grande parte do sucesso no ensino/aprendizagem centrava se mais no professor que na metodologia em si.

Deste modo, não demorou muito para que a maioria das instituições com orçamentos pequenos retornasse para o método da Gramática e Tradução.

> A elaboração do Método Direto com base na oposição sistemática ao Método de Gramática e Tradução não deixou de cometer alguns excessos. É o caso da interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação, o que acabou por concentrar toda a atenção do processo ensino/aprendizagem na figura do professor, visto que era ele quem detinha o conhecimento lingüístico[8].

O antagonismo entre o Método Direto, defendido por alguns metodólogos e o Método da Gramática e Tradução, empregado pela maioria dos professores na prática, parece mostrar uma luta constante que perpassa todo o ensino de línguas através da mais diferentes abordagens e métodos.

1.3 ABORDAGEM PARA LEITURA*

Apesar de ter sido propulsor do Método Direto, um dos poucos países que não deram apoio oficial a este método foram os Estados Unidos da América. Ao examinar o Método

---

* Fonte: LEFFA, Vilson J. *Metodologia do Ensino de Línguas.* In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de Línguas Estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

[8] CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.* Natal Ed. da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 1997. p. 5.

Direto 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 do Método da Gramática e Tradução*".[9]

O consenso parte na verdade da necessidade de um estudo comparativo entre os dois métodos. Para os profissionais da Comissão, 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.*

O Modern Foreign Language Studies 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 a 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[10].

A conclusão de todo este estudo foi de que o objetivo da aprendizagem de língua na escola secundária deveria ser essencialmente prático. Para isso propõe-se uma combinação do

---

[9] IZIDRO *apud* MACKEY, William F. *Language Teaching Analysis.* London, Longman, 1965. p. 148.
[10] CHAGAS, R. Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957. p. 75.

Método da Gramática e Tradução com o Método Direto; do primeiro adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras da gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; adotava-se do segundo, 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 da Abordagem para Leitura era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso preocupava-se em 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 controlada, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de freqüência.

Embora houvesse a preocupação de se 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 pré-moldados.

Por sua vez, a gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, destacando se os aspectos morfológicos, fonológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para o ensino/aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução também eram aplicados.

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

Contudo as ações educacionais nem sempre foram a favor dessa abordagem e críticos, tal qual nas demais abordagens, não faltaram. De acordo com 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 a que elas têm direito[11].

A premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos foi um dos pontos mais atacados. Segundo Gatenby:

> Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação 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, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura[12].

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[13].

Todavia, mudanças no cenário político e evoluções no meio acadêmico viriam repercutir no modo de pensar o ensino de idiomas e trazem assim a necessidade de um novo método.

1.4 ABORDAGEM AUDIOLINGUAL

Embora os estudos em fonética e fonologia tivessem logrado grande avanço no final do século XIX, a lingüística ainda carecia de delimitação para o seu objeto de estudo e do

---

[11] LEFFA *apud* LEÃO, Carneiro. *O Ensino das Línguas Vivas.* São Paulo, Companhia Editora Nacional: 1935. p. 235.
[12] VILAS BOAS *apud* GATENBY, E. V. *Conditions for Success in Language Learning.* In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russel N. *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings.* Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972 p. 43-48.
[13] LEFFA *apud* CHAGAS, R. Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957. p. 420.

estabelecimento de um método científico para abordá-lo adequadamente em suas investigações. O caráter intuitivo na confecção dos métodos de ensino de línguas até aquela época pode ser facilmente explicado tendo em vista esta situação. Portanto, a criação de um método cientificamente calcado dependia diretamente de a Lingüística atingir o status de ciência.

Com a publicação de *Curso de Lingüística Geral* de Ferdinand de Saussure, na Europa em 1916, estabelecem-se a existência dos fatos lingüísticos, os métodos para identificá-los, tratá-los e o estudo sincrônico da língua com base científica. Como as demais ciências sociais que tinham um método científico estabelecido para seu objeto de estudo naquele período, a Lingüística seguiu a orientação estruturalista. Saussure mostrou que a língua deve ser analisada como um sistema de regras composto por elementos lexicais, gramaticais e fonológicos que são organizados em níveis hierarquizados, onde cada elemento está determinado em função de suas combinações com o nível superior.

Nos Estados Unidos, também houve um grande avanço em relação aos estudos lingüísticos para que se atingisse o cunho científico. Neste contexto, a figura que mais se destacou foi Leonard Bloomfield. Em 1933, ele lança *Language*, a obra de maior referência na Lingüística americana que fora impulsionada pela necessidade da descrição de línguas indígenas para fins de pesquisa. Além do estruturalismo, a teoria psicológica behaviorista, bem atuante em todo o meio acadêmico norte-americano da época, influenciou determinantemente a produção de Bloomfield que encarava a língua como um conjunto de hábitos adquiridos através de uma reação de estímulo e resposta.

Com a entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial, o exército americano sentiu a necessidade de produzir de maneira acelerada, falantes fluentes em várias línguas faladas nos futuros palcos de operação. E é nesse contexto que surge a Abordagem Audiolingual que, inicialmente fora chamada de o Método do Exército (em inglês "Army Specialized Training

Program"). Os princípios básicos desta abordagem eram: *a língua é fala e não escrita,* (com isso restabelecia-se a ênfase na língua oral) e *a língua é um conjunto de hábitos*[14]; a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

A metodologia audiolingual era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da lingüística distribucional (de Bloomfield) então dominante nos Estados Unidos.

O ensino se dava através da apresentação gradual das estruturas, por meio de exercícios estruturais. Assim, a gramática era apresentada aos alunos não por meio de regras, mas através de uma série de modelos e exemplos; os paradigmas gramaticais e o vocabulário não eram apresentados através de listas, mas em frases completas. A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. Deste modo, o laboratório de línguas passou a se configurar como um elemento de suma importância. Nele o aluno repetia uma série de atividades orais a fim de memorizá-las para numa posterioridade serem automatizadas. O professor – como nos outros métodos – ocupava o centro do processo ensino/aprendizagem dirigindo e controlando o comportamento lingüístico dos alunos.

De acordo com Prator e Celce-Murcia, as principais características dessa abordagem são:

> 1. Os tópicos a serem aprendidos são sempre introduzidos em forma de diálogo.
>
> 2. O aprendizado depende em grande parte de memorização de conjuntos de orações e repasse constante do assunto.
>
> 3. Padrões da estrutura da língua são ensinados através de exercícios de substituição estrutural.

---

[14] CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.* Natal Ed. da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 1997.



4. Há pouca explicação gramatical e a gramática é ensinada preferencialmente por analogias indutivas.

5. O vocabulário é extremamente limitado e restrito ao contexto.

6. Há uso de fitas, laboratórios de idiomas e recursos visuais.

7. Dá-se grande importancia à correção da pronúncia.

8. É permitido pouquíssimo uso da língua materna do aluno.

9. Há reforço imediato das respostas certas através de pontuação ou elogio.

10. Há grande esforço do aluno em produzir enunciados sem erros.

11. As estruturas são seqüenciadas e ensinadas uma de cada vez através da análise contrastiva.

12. Há uma forte tendência em manipular a língua e desconsiderar o conteúdo[15].

Assim como os demais métodos, a Abordagem Audiolingual gozou do entusiasmo das pessoas nas décadas de 50 e 60, contudo, tempos mais tarde começaram a surgir alguns problemas decorrentes dessa prática: os exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como conseqüência, a motivação decrescia rapidamente; a utilização dos exercícios modelados, dirigidos raramente acontecia espontaneamente, surgindo ai um ponto crítico da abordagem: a incapacidade de levar o aluno ao estagio mais avançado devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da Língua. Besse e Porquier[16] criticam o ensino através de exercícios estruturais, afirmando que todo ensino sistemático da gramática através de exercícios do tipo estrutural não é um ensino implícito da língua estrangeira, mas um ensino implícito das regras da descrição desta língua que se busca ensinar.

Portanto, estudos demonstraram que a longo prazo, no que diz respeito a compreensão oral dos aprendizes, os resultados dessa abordagem não foram significativamente, superiores aos dos métodos anteriores.

Todavia, o Método Audiolingual trouxe inovações muito importantes para o ensino de idiomas e, algumas de suas técnicas continuam sendo bastante válidas em qualquer curso de

---

[15] VILAS BOAS *apud* PRATOR, C. H. & CELCE-MURCIA, M. *An Interactive Approach to Language Pedagogy.* In BROWN, H. D. *Teaching by Principles.* New Jersey: Prentice Hall, 1994. p. 57.

[16] VILAS BOAS *apud* BESSE, H. & PORQUIER, R. *Grammaire et Didactique des Langues.* Paris: Hatier-Crédif, 1984.

língua estrangeira. O uso dos recursos audiovisuais e os exercícios de substituição são bons exemplos. Embora não tão difuso quanto na década de 50, esta abordagem ainda faz parte da prática de ensino de idiomas em boa parte das instituições de ensino de línguas, é claro que sob uma nova articulação.

1.5 METODOLOGIA AUDIOVISUAL

A Metodologia Audiovisual foi inicialmente uma atitude isolada que ocorreu na França, mas que mais tarde passou a ter ampla referência devido a alguns aspectos que viriam a coincidir com a Abordagem Comunicativa.

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa se torna, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. Estando assim a situação da língua francesa um tanto ameaçada, algumas atitudes foram tomadas a fim de se manter a contínua difusão do francês. Deste modo, na metade dos anos 50, Peter Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (extinta Iugoslávia), dá as primeiras articulações teóricas acerca de um novo método de ensino: o Estruturo-Global Audiovisual. Guberina[17] explica seus princípios, afirmando estar a metodologia Estruturo-Global Audiovisual, ligada ao conceito da fala em situação de comunicação. Em suma, essa metodologia se situa num prolongamento da Abordagem Direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, às tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da Abordagem Direta.

[17] CESTARO *apud* GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* París: Clé-Internacional, 1993. In HARMER, J. *Methodology and Language Theory.* Cambridge: Longman, 1993

Alguns estudiosos classificam os cursos audiovisuais em três fases para facilitarem o entendimento da sua implantação e gradação. Pure[18] os classifica da seguinte forma: os da Primeira Geração, nos anos 60, os de Segunda Geração, nos anos 70, e os da Terceira Geração, nos anos 80.

Nos cursos de primeira geração são perceptíveis as marcas e contribuições da Abordagem Audiolingual. A estrita gradação gramatical com exercícios mecânicos lembra as frases modelos dos cursos áudiolinguais, os processos de memorização, a dramatização e os exercícios estruturais.

Os cursos de segunda geração são essencialmente marcados por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares calcados na integração didática e pela tendência behaviorista.

Já os chamados de terceira geração propuseram avanços bem significativos no tocante ao Ensino de Idiomas. Eles procuravam integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas lingüísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. *A noção de atos de fala corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão, etc.*[19]

Nas duas primeiras fases da Metodologia Audiovisual, o aluno desempenha um papel receptivo e um tanto submisso diante do professor e do manual. Ele não tem autonomia, nem criatividade. O professor, por sua vez, centraliza a comunicação, é manipulador e técnico.

Nos cursos da Terceira Geração a idéia de progressão é abolida. Nessa proposta acontece ainda o abandono do excesso de imagens como suporte de construção do sentido dos diálogos. Excessos esses que ocorriam com extrema freqüência nas duas primeiras fases. Aqui

[18] Idem 17.
[19] CESTARO, Selma A. M. *O Ensino da Língua Francesa nas Escolas Públicas Estaduais de Natal.* Natal, 1997. Dissertação de Mestrado. Inédito em livro.

a imagem desempenha o papel de estimuladora verbal e "*provocadora*"[20] e não mais facilitadora semântica, como ocorria nas metodologias anteriores.

As noções dos atos de fala eram utilizadas com o objetivo de fazer a descrição de um nível base de competência lingüística, concebido como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos responsáveis de programas de ensino de línguas, de autores de métodos e de professores de francês.

Esse nível base corresponde a aproximadamente 150 horas de aulas, em condições habituais de ensino escolar e, *é concebido como uma série de conhecimentos e aptidões que o aluno deve aprender para poder se manifestar de maneira simples, mas eficaz em um país estrangeiro*[21].

As duas primeiras fases da Metodologia Audiovisual receberam críticas por privilegiar a função denotativa ou referencial da linguagem em detrimento de outras funções tais como: *fática (que visa estabelecer e manter o contato entre os interlocutores), emotiva (que permite ao locutor exprimir sua subjetividade) e conotativa (que visa agir no destinatário da mensagem de forma a suscitar-lhe uma ação ou reação)*[22].

Nos princípios da metodologia audiovisual da Terceira Geração, a relação professor/aluno é mais interativa que nas fases iniciais. O professor evita correções diretas e a correção fonética compõe este quadro. Discretamente o professor corrige a entonação, o ritmo, o sotaque, etc. O objetivo das avaliações aqui *é medir o domínio da competência*

---

[20] GALISSON, R. *D'Hier à aujourd'hui La Didactique des Langues Étrangère.* Paris: Clé International, 1980 In CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.* Natal Ed. da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 1997.

[21] SAVIANI, G. *História das Idéias Pedagógicas.* São Paulo: Ática, 1996. p. 45.

[22] CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.* Natal Ed. da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 1997.

lingüística e de comunicação, assim como a criatividade[23]. Esses são uns dos aspectos em que a Metodologia Audiovisual se assemelha com a Abordagem Comunicativa.

Enquanto isso surge nos Estados Unidos a teoria gerativo-transformacional através das pesquisas do lingüista Noam Chomsky, que tinha por objetivo romper com o estruturalismo da lingüística e explicitar os aspectos criativo da linguagem e formular as regularidades universais subjacentes. Para Chomsky é fundamental que a teoria lingüística descubra a realidade mental subjacente ao comportamento lingüístico a fim de determinar o sistema de regras que o falante/ouvinte usa para produzir e compreender um número infinito de orações. Novamente as bases teóricas acerca dos estudos lingüísticos sofrem renovações e a lingüística estruturalista americana que parecia ter alcançado um lugar definitivo torna a se reestruturar.

Os trabalhos de Noam Chomsky só ecoaram no campo de Ensino de Idiomas no final dos anos 70, quando já começava se propagar o descrédito em relação a aprendizagem calcada no behaviorismo.

Nesse mesmo período, os avanços dos estudos em Psicologia também revolucionam o pensar na prática de ensino/aprendizagem de línguas. Inspirados por Carl Rodgers, os psicólogos começam a observar que o fator afetivo e as relações de natureza interpessoais têm um papel fundamental no processo de aprendizagem.

Diante desse novo quadro teórico, juntando se ainda as transformações políticas e sociais, surgem ainda vários outros métodos de ensino de caráter inovador. Alguns excêntricos no tocante a experimentação interdisciplinar que mesmo não sendo mencionados como uns dos principais métodos trouxeram para as buscas de uma melhor abordagem/método fatos peculiares que favoreceram um melhor amadurecimento do processo de articulação do Ensino de idiomas.

---

[23] Idem 17e 18.

Nesse contexto surge a *Aprendizagem de Línguas em Cooperação* que foi uma aplicação direta da psicologia humanista, com o objetivo de integrar os alunos em grupos de trabalho cooperativo. Nessa abordagem o professor é visto como um facilitador que transmite segurança e autoconfiança aos alunos a fim de dar maior fluidez à aprendizagem. Suas atividades mais freqüentes são tradução, trabalho em grupo, transcrição, observação e conversa livre.

Surge ainda, com base nas pesquisas soviéticas de percepção extra-sensorial e na ioga, a *Sugestopédia* que é um método que defende que os alunos aprendem mais quando estão em estado de total relaxamento. Assim ouvir música era uma prática muito difusa para favorecer este estado. Aqui, o professor deve ser promotor de um ambiente sem estresse e fazer com que os alunos aprendam de maneira mais receptiva. Técnicas comuns são visualização e encenações.

Outra abordagem surgida desses processos de pesquisa e freqüentes estudos é a *Resposta Física.* O método da Resposta Física é resultante das pesquisas em aquisição da língua materna e ressalta a importância do processamento cerebral no hemisfério direito para o aprendizado da linguagem. Este método defende que o processo de aprendizagem de língua estrangeira deve ocorrer da mesma maneira como o aluno aprendeu sua língua materna. Assim a compreensão oral precede a produção oral e os alunos só falam quando se sentem prontos. Este princípio vem dos estudos de aquisição da linguagem que provaram que a criança passa por um período silencioso antes de falar. As atividades sinestésicas são muito usadas para ativação do lado esquerdo do cérebro.

Uma forma de pensar o ensino/aprendizagem que se tem notícia e que data deste mesmo período é o *Método do Silêncio*. Este método se fundamentou em uma tendência educacional chamada "aprendizagem por descobertas". Sua característica principal é a ausência de interferência direta do professor na produção do aluno. Nesse processo espera-se

que os alunos cresçam por si e cabe ao professor apenas orientar o caminho. Enfatiza se bastante a correção da pronúncia e se retoma o uso de imagens agora bastante coloridas e ainda blocos lógicos de tamanhos e cores diferentes.

Todas essas transformações decorreram das divergências e consonâncias que partiram dos vários métodos experimentados até então. O Estruturalismo de Bloomfield e o Gerativismo de Chomsky associados respectivamente à psicologia behaviorista e à psicologia cognitivista suscitaram várias discussões a respeito de como se constrói a proficiência na linguagem humana. Surge então, um novo campo científico conhecido como *Aquisição da Linguagem*. Esse campo embora tenha surgimento a partir de tais processos, é considerado autônomo desde então pelo próprio modo de abordar o seu objeto de estudo, que lhe é também peculiar. Teorias como filtro afetivo, hipótese da idade crítica e hipótese da ordem natural foram fundamentais para a criação de uma nova visão sobre o aprendizado de línguas e propiciaram a construção de novos princípios norteadores para as atividades do professores de idiomas. Isso levou a área de ensino de línguas estrangeiras a um amadurecimento sem precedentes e teve como resultado a construção de uma nova visão. Assim os professores partem para a crença de um método ortodoxo que prima por uma abordagem que priorize a comunicação e que não tenha moldes gratuitos e cristalizados em técnicas óbvias. É nesse momento que nasce uma nova abordagem de ensino.

1.6 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Enquanto nos Estados unidos os estudos estavam calcados ou na Lingüística Estruturalista (Bloomfield) ou na gramática gerativo-transformacional (Chomsky) e concentrados no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa,

os lingüistas expandiam seus estudos no campo da semântica e na área da sociolingüística. Enfatizavam seus estudos acerca do discurso. Esse estudo visava além da compreensão analítica do texto oral e escrito, as circunstâncias e o modo em que este foi produzido. *A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos*[24].

Partindo dessa nova visão e somando se a isso o interesse pelo ensino que havia sido negado nas metodologias anteriores, os metodólogos reencontram apoio para elaborarem um novo processo de ensino/aprendizagem que refutasse as negatividades observadas na transição de um método a outro. É nesse contexto que nasce a Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa propõe o ensino de línguas estrangeiras centrado na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em uma língua alvo e adquirir uma competência de comunicação nessa mesma língua. Em linhas gerais, esta abordagem advoga que o aluno deve aprender a se comunicar na língua estrangeira a partir de um processo de interação real com outros alunos e com o professor.

Nesse processo busca se conscientizar o aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem segundo seus estilos e motivações. Enfatiza se um ensino onde o aluno é o centro e através da valorização de suas próprias experiências, enriquece-se o aprendizado e o motiva a construir seu próprio conhecimento da língua através de mecanismos que ele mesmo desenvolve. Assim, a aprendizagem deve ocorrer através de exercícios que promovam a comunicação e utilizem a língua de maneira significativa para o aluno. Portanto, o objetivo de um curso de língua comunicativo deve ser levar o aluno a lidar com a língua em diferentes contextos comunicativos usando sua estrutura de maneira satisfatória.

---

[24] LEFFA, Vilson J. *Metodologia do Ensino de Línguas.* In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de Línguas Estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

Nesse processo objetiva se ao aluno o conhecimento das suas competências lingüísticas, que segundo *Hymes*[25], cujo objeto de estudo é a etnografia da comunicação, se divide em dois: um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou seja, um conhecimento do conjunto de formas gramaticais e um de normas de uso. Para Hymes, na língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. E saber comunicar-se significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação e conforme a situação de comunicação.

Krashen[26] afirma que uma competência de comunicação engloba a competência gramatical, uma competência sociolingüística e uma competência estratégica. Assim, o que caracteriza a abordagem comunicativa e a diferencia dos demais métodos é a ênfase no significado e no uso da língua. Nessa abordagem os conteúdos devem possibilitar as situações comunicativas e sua variação de modo a preparar o aluno a explorar suas habilidades funcionais no que tange seus conhecimentos lingüísticos. O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira baseado na abordagem comunicativa ressalta a necessidade de ir mais além da simples transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, pois o objetivo que se tem é permitir ao aluno se envolver no ato comunicativo da língua alvo nas diversas situações comunicativas seja de modo consciente (Estudo Formal) ou inconsciente (Assimilação Natural).

É nessa abordagem que se vê o estudo das noções e funções que são expressas a partir da língua. O fato de uma mesma função poder ser expressa através de grande número de expoentes lingüísticos traz para o aprendiz a noção de que as palavras não têm apenas significados imediatos, como aqueles que estão apresentados nos dicionários ou nos manuais de línguas, mas que adquirem valores específicos, relativos aos contextos em que são

---

[25] HYMES, D. H. *Vers Une Compétence de Communication.* Paris :Didier,1991. p 102. In BRUMFT, C. J. & JOHNSON, K. *The Comunicative Approach to Language Teaching.* Oxford: OUP, 1979.

[26] HYMES, D. H. *Vers Une Compétence de Communication.* Paris :Didier,1991. p 102. In BRUMFT, C. J. & JOHNSON, K. *The Comunicative Approach to Language Teaching.* Oxford: OUP, 1979.

aplicadas. O contexto, o relacionamento entre os participantes do ato de fala, as características intelectuais e afetivas dos falantes são o que determinam as escolhas lingüísticas.

> *As formas lingüísticas deverão ser 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 do que a competência gramatical.* [27]

O material usado no processo de ensino/aprendizagem de 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. Os textos escritos não devem se estagnar nos livros ou artigos de revista, mas abarcar todas as formas de impressos a que um falante nativo está exposto. Deve se evitar o uso de textos simplificados. *Se necessário simplifique a tarefa, mas não a língua*[28].

Na Abordagem Comunicativa não se defende uma ordem de apresentação das quatro habilidades lingüísticas e nem se tem restrições quanto ao uso da língua materna. Geralmente, em cursos de um modo comum, verifica-se a apresentação dessas habilidades de um modo integrado, e, às vezes, devido aos objetivos, acaba-se por concentrar em uma só habilidade. O desenvolvimento do vocabulário passivo é defendido aqui. E o uso da língua materna é permitido, principalmente no inicio quando se tem a necessidade de se contextualizar a aprendizagem.

A Abordagem Comunicativa critica nos métodos anteriores a falta de especificidade no ensino de línguas. Nessa concepção, os cursos devem ser orientados a partir das necessidades e interesses dos alunos, pois interesses se diferem e interferem diretamente no modo de se ensinar/aprender língua.

---

[27] BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an Interactive approach to Language Pedagogy.* New Jersey: Prentice Hall, 1994.
[28] VILAS BOAS, Carlos Henrique Souza et a. *Métodos e Abordagens: Um breve Histórico do Ensino de Língua Estrangeira.* Bahia: UFBA, 1997.

Nessa abordagem, defende-se a aprendizagem centrada no aluno não só apenas em termos de conteúdos, mas também das varias técnicas que se utiliza em sala de aula. O professor deixa de exercer o papel de autoridade, de disseminador do conhecimento para assumir o papel de orientador. Os aspectos emocionais são vistos como variáveis importantes e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses de seus alunos, encorajando suas participações, acatando sugestões, etc. O trabalho em equipe deve ser adotado.

A Abordagem Comunicativa iniciou-se durante um ciclo da história do ensino de línguas e, sem fechar o ciclo, fica extremamente difícil uma avaliação da prática efetiva. Há, no entanto, alguns problemas. Contudo, um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia e/ou abordagem empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Em muitos casos, dá-se importância a uma metodologia e/ou abordagem maior do que ela realmente possui, em detrimento do que o aluno pode deixar de aprender ou apreender apesar da abordagem usada pelo orientador. As muitas variantes que afetam a situação de ensino/aprendizagem, e agora não me restrinjo apenas ao ensino de línguas, podem sobrepujar a metodologia adotada, de modo que o que parece funcionar em uma determinada situação, pode não funcionar em outra e vice-versa. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada, por alguns estudiosos, aos movimentos de um pêndulo balanceando de um lado para o outro, sempre em uma sucessão de tese e antitese sem jamais chegar à síntese.

2. A ARTICULAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Um retrospecto da articulação do ensino de língua estrangeira no Brasil é fundamental para a compreensão do atual estado das conquistas da educação de um modo geral. No tocante à língua estrangeira, faz saber da trajetória dessa prática de ensino que mais tarde compôs um conteúdo curricular, do valor e da importância a ele atribuídos nos diversos momentos da educação nacional.

A trajetória da articulação do ensino de língua estrangeira no Brasil está situada no contexto das tendências da educação, expressas por meio das políticas definidas pelas instâncias responsáveis desde o momento da colonização do país.

> Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de línguas, inicialmente nas línguas clássicas – grego e latim – e, posteriormente, nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano. (O espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo). [...] Foi só muito lentamente, a principio com a chegada da Família Real, 1808, posteriormente, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino de línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas[29].

A forte influencia da cultura francesa no Brasil determinou o predomínio do idioma francês entre a aristocracia rural mais refinada[30]. Esse quadro continuou mesmo após a Independência do Brasil, e aprender francês tornou-se uma forma de manter o monopólio das elites sobre o saber. O interesse pelo idioma inglês, um reflexo da influência norte-americana em nosso país, começa com a República, mas não ultrapassa a influência francesa.

---

[29] LEFFA, Vilson J. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional.* Contexturas, Apliesp, n. 4, p 13-24.

[30] SILVA, Denise.P.S. et al. *Língua Estrangeira: Inglês.* In: *O Percurso do Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*, ES: SEMEC, 2003.

A situação de crise ocasionada por vários movimentos armados na década de 20 levou à derrubada do então Presidente Washington Luiz e a implantação do Governo Provisório de Getúlio Vargas. É nesse contexto que a educação passa a ter um papel fundamental na formação nacional e modernização do país. Em 14 de novembro de 1930, Getúlio Vargas cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que tem como Ministro, o renomado educador de Minas Gerais Francisco Campos que institui através de uma série de portarias, decretos, instruções e circulares, uma política nacional de educação. Destaca-se dessas medidas a criação do Conselho Nacional de educação, a organização do Ensino Superior e a adoção do regime Universitário, a organização do ensino secundário na tentativa resgatar seu caráter educativo, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a freqüência obrigatória e a introdução de dois ciclos, um fundamental (cinco anos) de formação básica geral e outro complementar (dois anos).

Concomitantemente, os programas e métodos de ensino passam a ser definidos e produzidos pelo próprio ministério, o que reforçou a centralização do ensino secundário.

No que tange a articulação do ensino de línguas, fica determinado oficialmente para o ensino de línguas vivas (francês, inglês, alemão e italiano) a adoção da abordagem direta.

> (...) introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas, principalmente, quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua[31].

Essa organização no ensino representa a primeira grande crise no ensino de línguas no Brasil, gerada pela preocupação dos professores em encontrar uma metodologia centrada na motivação.

---

[31] LEFFA, Vilson J. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional.* Contexturas, Apliesp, n. 4, p 5.

Para a formação dos professores, a reforma de 1930 instituiu o Estatuto Básico das Universidades Brasileiras e a criação da Faculdade de Filosofia em São Paulo que tinha por função preparar o quadro de docentes da escola de segundo grau.

Com a nova reforma do ensino na década de 1940, o novo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, implementa alguns projetos de Francisco Campos e inova o ensino no que tange uma prática educativa pautada na formação cultural consistente, aliada à elevação da consciência humanística. No tocante ao ensino secundário, estruturou-o em dois ciclos: o ginasial (quatro anos) e o colegial (três anos). Em particular, as línguas estrangeiras tiveram muita valorização.

> A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importancia ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo autores nos originais e, o que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgilio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil[32].

Há que se destacar, contudo, que a metodologia ainda abarcava a Abordagem Direta, embora na prática não fosse única, se utilizava desse mesmo método por acreditar que se representava um ensino pronunciadamente prático, sendo acatado para os idiomas modernos, os seguintes objetivos: instrumentais (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), educativos (contribuir para a formação da racionalidade) e culturais (conhecimento de civilizações estrangeiras e capacidade de compreensão das tradições e filosofias de outros povos).

Outra revolução, não mais importante que as demais, foi a formulação da LDB de 1961 e a criação do Conselho Federal de Educação que passou a ser o responsável por fixar o plano de educação, coordenar e fiscalizar sua execução em todo o país.

---

[32] LEFFA, Vilson J. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional.* Contexturas, Apliesp, n. 4, p 8.

Apesar da intensa dependência econômica brasileira com os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial e a necessidade de se aprender inglês, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, tira a obrigatoriedade de sua prática no ensino médio (ex Ensino Fundamental) e no ensino secundário (ex Ensino Médio) deixando assim a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos.

> Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino de línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do inicio da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema[33].

Em 1971, nova reforma foi introduzida no sistema educacional do país. Desta vez, com a Lei 5692, que instituiu o ensino profissionalizante. Ao Conselho Federal de Educação ficou a prerrogativa de fixar, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação ou conjunto de habilitações afins.

De um modo geral, houve a redução drástica da carga horária das disciplinas de formação, em especial as ligadas a humanidades. E, é claro, que o ensino de línguas estrangeiras foi altamente afetado. O Conselho Federal de Educação legaliza a situação do ensino de línguas como disciplina que seria ofertada por acréscimo, dentro das possibilidades de cada estabelecimento. Consequentemente, o ensino de línguas quase se extinguiu do contexto escolar. Essas transformações foram profundas e marcaram o sistema educacional desde a concepção pedagógica à estruturação do próprio sistema.

Com essas transformações inaugura-se no país, o monolingüísmo estrangeiro. E, embora adotado pela maioria das instituições, o ensino de língua inglesa teve sua abrangência reduzida face ao realce dado à formação profissional que visava técnicas de produção voltadas especificamente para o desenvolvimento econômico, deixando de lado o ensino de línguas e

---

[33] LEFFA, Vilson J. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional.* Contexturas, Apliesp, n. 4, p 9.

demais disciplinas ligadas à formação humanística e isso só se reverte face às novas transformações da educação.

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB – Lei 9394 – reestrutura o ensino do país e estabelece na Base Comum de Ensino uma parte diversificada, entendida como exigência das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia da demanda atendida. Determina-se o ensino em 1° e 2° graus com a denominação, respectivamente, de Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que tange o ensino de línguas, no §5° do Artigo 26, fica clara a determinação de sua inclusão no Ensino Fundamental:

> Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Em relação ao Ensino Médio, a lei dispõe, em seu Artigo 36 Inciso III, que:

> Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

E, ainda, o Inciso IV do Artigo 24 permite que:

> A organização de classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.

Os amparos legais alteraram significativamente as concepções de educação de um modo geral no Brasil, deslocando o foco da *profissionalização* desses níveis de ensino para o da *cidadania* e do *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*[34]. Certamente contribuiu muito para o aumento e maior reconhecimento das áreas de formação humanística, entre as quais a do ensino de línguas estrangeiras na educação do cidadão.

A escolha de uma língua estrangeira recai, na maioria das vezes, sobre a língua inglesa, pelo multiculturalismo que esta representa. Sendo a língua oficial ou semi-oficial em

[34] BRASIL. LDB 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, 1996. Art.3°, Inciso III.

mais de sessenta países, além de ser o idioma da tecnologia e das relações internacionais, há muito o inglês deixou de ser exclusivo de uma nação ou representar apenas uma cultura, considerando que diferentes países e diferentes culturas se expressam a partir dele. Há no mundo, hoje, mais falantes não nativos do que falantes nativos de inglês.

3. QUAL O MELHOR MÉTODO SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

No que tange à proposta de operacionalização do ensino – não só para as línguas estrangeiras, mas para as outras áreas também –, buscando atender uma nova concepção de educação, o Ministério da Educação elaborou, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse documento, cujas bases estão pautadas no princípio da transversalidade, incorpora questões pertinentes à escola e à juventude, realça as questões da pluralidade cultural, da educação ambiental, da orientação sexual, da educação para o trabalho, da tecnologia, da comunicação, assim como da realidade social e ideológica.

Apesar de não se constituir como uma proposta metodológica de ensino, os PCNs enfatizam, na prática de ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento da habilidade comunicativa numa perspectiva sociointeracional, justificada pelas possíveis necessidades do aluno, pelas condições do contexto do ensino e pelo engajamento discursivo. Deve-se buscar desenvolver a capacidade do aluno de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira.

Para o Ensino Fundamental, no entanto, os PCNs destacam que o desenvolvimento da habilidade de leitura parece, por vezes, justificável e mais interessante visto que as condições no país para a prática efetiva de uso da língua não são iguais para todos, e o foco na leitura pode, por sua vez, proporcionar ao aluno a chance de se utilizar desse novo conhecimento em

seu contexto social – é claro que os PCNs prevêem que nada impede que a escola procure desenvolver as outras habilidades, desde que isso leve em conta as condições da própria instituição de ensino e respeite também as condições do alunado.

Para o Ensino Médio, os PCNs orientam que a disciplina de língua estrangeira deve ser deslocada no currículo do lugar de disciplina suplementar para o lugar de disciplina base.

> Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de varias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado[35].

Outro problema que tem deixado o ensino de línguas estrangeiras cair em monotonia é a escolha de que língua ofertar. A instituição, segundo os PCNs, deve primeiro procurar viabilizar o ensino de uma língua que faça algum sentido no contexto social do aluno e da própria comunidade escolar. *As similitudes e diferenças culturais, a constatação de que os fatos ocorrem em um determinado contexto, as situações de aprendizagem ligadas à realidade pessoal e cotidiana dos alunos*[36] são argumentos que pesam seriamente na escolha da língua, além de constituírem fatores fundamentais no estabelecimento da correlação entre o ensino de línguas e as demais disciplinas.

O caráter formativo intrínseco à aprendizagem de línguas estrangeiras, não pode ser ignorado. O ensino de línguas deve caracterizar a formação do aluno de um modo comum a entendê-lo como sujeito, capacitá-lo a compreender e produzir discursos corretos no novo idioma. Propiciar lhe a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística que lhe permita o acesso às informações de vários tipos ao mesmo tempo em que isso contribua para a sua formação de um modo geral enquanto cidadão.

---

[35] BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 147.
[36] BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 148.

Visto dessa forma, a prática de ensino que visa apenas um conhecimento metalingüístico com domínio consciente de regras gramaticais, torna-se uma prática rasa no que concerne fornecer ao aluno subsídios para que pense a língua estrangeira como conhecimento capaz de lhe propiciar uma formação sociointeracional, capaz de contribuir para a sua vida e seu crescimento discursivo.

A preocupação em relação ao ensino de línguas, não pode se restringir aos aspectos físicos, humanos e metodológicos, mas objetivar a inserção da língua como conteúdo curricular com uma política consistente que contemple o planejamento lingüístico.

Sabemos da importância da análise histórica acerca da trajetória da articulação do Ensino de línguas estrangeiras do processo educacional, cujas mudanças decorrem da revisão de concepções que determinam inovações nesse mesmo processo. E, consequentemente, na legislação deste processo, mas, é também necessária a efetivação da retrospectiva histórica das concepções de linguagem que, sem dúvida, influenciam diretamente as propostas implementadas para o ensino de língua estrangeira. Os estudos sobre a linguagem nos reportam (a) a Platão e Aristóteles, cujos estudos, embora partam de uma concepção de língua desprovida de bases científicas, apontam para uma concepção normativa da língua que ainda persiste na prática de ensino de línguas; (b) às contribuições de Ferdinand Saussure que conferiu à Lingüística seu status de ciência e passou a objetivá-la com uma concepção estruturalista; (c) a Chomsky, que propõe uma visão de linguagem que considerando a capacidade de criação dos falantes lhes possibilita construir novas estruturas; (d) as contribuições reflexivas da psicologia – em especial aos pensamentos de Vygotsky e (e) a Bakthin que considera a língua como um processo interacional/discursivo, na perspectiva do materialismo histórico-social.

Como fruto de tantos estudos, a linguagem assume uma ótica que além de refletir a cultura, reflete ainda a ideologia, reconhecendo o caráter social formativo e constitutivo do

sujeito do discurso. Mostra que questões como as variantes lingüísticas – sejam de ordem histórica, regional e/ou social -, influenciam na compreensão da competência lingüística comunicativa dos aprendizes de língua materna e bem mais diretamente na aquisição de um segundo código lingüístico. Segundo Bakthin, a língua é vista como produto social e histórico, uma forma de interação social concretizada pelas enunciações, considerando-se a linguagem como ação, não apenas como meio de comunicação, destacando-se o lugar da linguagem na construção da subjetividade.

Para Bakthin, *as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*[37]. Deste modo, evidencia-se a necessidade de nós – professores ou não – estarmos atentos às relações de poder dentro de quaisquer relações de ensino/aprendizagem que possa se dar e também às possibilidades que nos são permissíveis para mudá-las. Aos profissionais de educação cabe ter em mente a concepção de que *uma língua pode ser instrumento tanto de opressão quanto de libertação: depende do uso que se faz dela*[38]. Como professores de língua estrangeira, nosso papel – e não apenas nosso – é de proporcionar aos alunos condições de subverter, rearticular, criticar e politizar o conhecimento de diferentes culturas, ressignificando, assim, a sua própria.

Deste modo, os PCNs em compreendendo que o ensino de língua estrangeira passa, necessariamente, pelas concepções de língua, de linguagem e de aprendizagem, entende essa prática de ensino como interação social entre os indivíduos que não se utilizam da língua para mera comunicação, mas como uma possibilidade de resgate dos valores culturais de cada um, numa perspectiva multicultural.

Os PCNs, assim como a LDB, condenam o monolingüismo que tem se instalado na rede nacional de educação, e dizem estar ai associados outros componentes que retraem a

---

[37] BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia de Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1995. p. 13-24.
[38] COSTA, Marisa V. *A Escola tem Futuro?.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 143-153.

qualidade do ensino de línguas estrangeiras: falta de profissionais qualificados, escassez de material didático, a desmotivação causada pela única oferta, que por fim resulta em aulas pautadas, em sua maioria, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso se dá de forma descontextualizada e desvinculada da realidade lingüística do sujeito que se submete a este estudo.

A escola deve estabelecer para o ensino de línguas estrangeiras objetivos que considerem o aluno no processo educacional e a função da língua estrangeira em questão. Devem-se levar em conta as necessidades sociais, intelectuais, profissionais e os interesses e desejos dos alunos, respeitando suas limitações de aprendizagem.

Embora o Brasil seja um país multilíngüe, é necessário reconhecer que a grande maioria vive distanciada dessa realidade e que passam pela cultura do monolingüísmo, conseqüentemente, o desejo de se comunicar é pouco e a necessidade futura muito remota.

Contudo, o ensino de língua estrangeira pode dar a eles acesso a ciência, às tecnologias modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana e as atividades pedagógicas devem contemplar essas necessidades de modo que a partir delas desperte nos alunos o desejo de interagir na/pela língua.

É importante ainda que se tomem medidas para sanar problemas, tais como a administração e a organização da língua estrangeira e a carga horária reduzida. Faz-se necessário ainda, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social, a capacidade afetiva. É preciso lembrar que aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual.

> Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:
> 1. o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
> 2. a compreensão global (escrita e oral);

3.o empenho na negociação do significado e não na correção[39].

Como no processo histórico já considerado neste trabalho, vimos que as abordagens/métodos estão alicerçadas em princípios de natureza variada. E, são estes princípios que constituem a base de um desenvolvimento de uma metodologia de ensino que envolve ensinar determinados conteúdos pelo uso de diferentes procedimentos metodológicos. Assim a busca por um procedimento que concretize um melhor método de se aplicar os conteúdos reflete o não conhecimento deste histórico; haja vista que as tentativas feitas no sentido de mostrarem que os resultados do método X sejam melhores que o do método Z apontaram que estes não são passíveis de uma avaliação empírica.

Deste modo, ao invés de acatar as imposições que envolvem um único método, o profissional do ensino de línguas deve pensar na flexibilidade que se situa nas concepções que este conjunto de práticas nos proporciona. Temos, então, uma variedade de opções pedagógicas que são derivadas das concepções teóricas específicas da linguagem e do ensino/aprendizagem de línguas, além de se considerar as práticas didáticas derivadas do conhecimento acumulado ao longo do processo histórico do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Não se esquecendo ainda da fundamentação teórica acerca da natureza da interação em sala de aula e, é por isso que pensar um método em sala de aula *envolve um processo dinâmico, cíclico, cheio de incertezas e sem fim, que reflete a interação entre os métodos/abordagens e interação em sala de aula*[40].

Há que se dizer ainda do modo e da importância de se avaliar dentro deste processo de ensino. Para isso, os PCNs orientam a busca por uma avaliação que constitua um caráter de formação, tanto no que tange o caráter humano como em caráter de conhecimento. Eles

---

[39] BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 68.
[40] BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 108.

apontam que o entendimento de que alunos e professores constituem as fontes de informação no contexto de avaliação formativa é o primeiro passo. A partir daí cabe ao professor uma observação sistemática tanto de si mesmo quanto do aluno no que se refere *à realização de tarefas, à colaboração com os companheiros, às atitudes e à motivação*[41]. Os alunos constituem o processo, e por isso devem participar desde a escolha dos conteúdos como também da discussão do processo de avaliação. O amadurecimento das práticas para que viabilize essa ação, depende é claro do nível em que se encontram os alunos. E, para isso torna se necessário uma sondagem por parte do professor que poderá, por meio desta, criar subsídios para tornar essa investigação possível.

Poderão constituir o processo avaliativo registros feitos pelos alunos que descrevam sua própria aprendizagem, observação das atitudes dos mesmos frente a outras culturas, execução de projetos, avaliação grupal, verificação por parte do professor se há, por parte dos alunos, entendimento do processo de ensino ao qual estão submetidos, a motivação destes, se há sugestões por parte deles e cabe ainda ao professor se auto avaliar no processo. É também sempre bom para o profissional rever seus objetivos, bem como, realizar seus registros juntamente com os alunos ao repensar na sua prática. Outro ponto muito importante é a flexibilidade da avaliação; os itens que a constituirão não precisam ser único para todos e o professor deve estar sempre aberto às reformulações indicadas pela situação de ensino aprendizagem.

O próprio PCN reconhece que esse tipo de avaliação requer mais tempo e dedicação do professor que na maioria das vezes, infelizmente, possui uma carga horária duplicada ou até mesmo triplicada. Contudo, este profissional precisa repensar sua prática e rever a justeza de suas ações para com o crescimento e desenvolvimento intelectual de seu alunado, além de que deve pesar se sua rotina estressante conforta sua saúde pessoal, familiar e social.

---

[41] Idem 40.

4. A ARTICULAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO MUNICÍPIO DE NOVA LACERDA*

Ligada ao processo histórico da Educação e do Município, a articulação do ensino de língua inglesa em Nova Lacerda teve seu surgimento no ano de 1995; ano de sua emancipação que até então havia sido distrito do município de Vila Bela da Santíssima Trindade desde 1984.

Com sua emancipação, o município de Nova Lacerda passou a ter seu governo estabelecido no próprio município e logo a educação passou a ter sua sede própria também. A instalação da Secretaria Municipal de Educação no município reestruturou o ensino, tendo em vista as mudanças que já vinham sendo estudadas para a LDB que viria a ser promulgada no ano seguinte. É nessa nova reestruturação do ensino que surge, então, no currículo para o Ensino Fundamental nas séries finais (V a VIII) a disciplina de Língua Estrangeira Moderna que devido a grande difusão do idioma e a um mínimo de conhecimento por parte dos profissionais fora selecionada a língua inglesa para ser ofertada.

Contudo, o quadro de funcionários da escola não contava com profissionais habilitados nessa área, aliás, eram raros os professores com licenciatura. Constata-se assim que os primeiros professores eram pessoas que possuíam apenas o Magistério – que eram uma minoria – e a maioria possuía o Ensino Médio e/ou Fundamental.

Assim a prática de ensino em sala de aula se dava exclusivamente pelo método tradicional – Gramática e Tradução –, método pelo qual pouco dos profissionais haviam experimentado em sala de aula na época em que freqüentaram a escola.

O pouco material que a escola adquiriu nessa área não esclarecia o processo histórico do ensino de línguas e nem tratavam de metodologias para essa nova prática, eram apenas manuais de gramática com alguns textos. Assim as atividades propostas se constituíam de exercícios de gramática, listas isoladas de palavras para vocabulário e tradução de textos. Fazia se a leitura, mas pouco se aproveitava da pronúncia visto que até mesmo os professores não tinham certeza da pronúncia correta. Assim as atividades eram simplificadas para facilitar tanto o aprendizado quanto a sua aplicabilidade. O professor era o centro do processo, ele "detinha" o saber e o transmitiria aos alunos através de exercícios mecânicos e repetitivos; as avaliações eram sempre tradicionais, compunha-se de exercícios de gramática e tradução de palavras.

Contudo, meado deste mesmo ano, mudou-se para o município uma professora com formação no Magistério e que havia freqüentado curso de inglês no município de onde viera. Assim como no processo histórico do Brasil, os profissionais com escolaridade inferior começaram a não mais fazer parte do quadro da escola – ao menos não como professores – para cederem lugar aos novos profissionais. Ao assumir as aulas de língua inglesa, ela inova a prática metodológica. A partir daí as aulas estão baseadas nos fundamentos dos métodos: direto, audiolingual, além do tradicional. As atividades são apresentadas através de frases modelos, com vocabulário em desenhos, atividades de leitura e tradução do texto e apesar da aula acontecer sempre através da própria língua, havia pouca ênfase na pronúncia. Os ditados também compunham o modo de se estudar a língua e as avaliações ainda estavam pautadas na gramática e tradução.

No ano de 1997, a Prefeitura Municipal lança seu primeiro concurso público. E neste mesmo ano, alguns professores, ao tomarem posse do concurso, prestam o vestibular e ingressam-se na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT no Campus de Pontes e Lacerda para o curso de Licenciatura plena em Letras. A partir de então, começam a ter



acessos às correntes teóricas acerca da língua e da linguagem repensando, assim, suas práticas de ensino – principalmente no que tange o ensino de língua inglesa.

Hoje, no entanto, ano de 2007, a Escola Municipal Getúlio Vargas conta com um quadro de 39 professores (10 Letrados, 02 Geógrafos, 04 Historiadores, 08 Matemáticos, 02 Biólogos, 05 Pedagogos, 01 Professor de Educação Física) dos quais sete não possuem especialização e sete estão em formação (sendo 05 acadêmicos de Pedagogia, 01 acadêmico de Letras e 01 Acadêmico de Serviço Social). Dos dez (10) professores formados em Letras, apenas dois (02) atuam na área de Língua Inglesa – isso se deve ao número reduzido de aulas no currículo que é previsto pela LDB – e apenas um tem especialização. Então, faz se necessário uma avaliação do desenvolvimento pedagógico dos professores e do rendimento dos alunos face a essa melhoria da qualificação profissional dos professores – e tomo por objeto de pesquisa apenas no que se refere a Língua Inglesa.

A Escola oferece hoje apenas o Ensino Fundamental, mas já ofertou o ensino Médio (1997 – 2002). E o fluxo de alunos desta unidade escolar desde 1995 não tem sido inferior a média de 1200[42] alunos e até o ano de 2001 a disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Inglês era exclusivo para alunos da 5ª série em diante, a partir de então se começou a ofertar para as séries iniciais.

Observando esse considerável número de alunos, era necessária uma investigação para avaliarmos como tem se dado a construção do conhecimento em Língua Inglesa e observamos o grau de proficiência na língua no decorrer desse tempo. Então em 2002, uma das professoras interessada em avaliar este processo desenvolveu uma pesquisa da qual colhi alguns dados. Segundo sua pesquisa 32% dos alunos que haviam concluído o Ensino Médio nesse ano possuía capacidade de leitura, interpretação e domínio da gramática em língua

*Fonte: SEMEC. Secretaria Municipal de Educação de Nova Lacerda, 2001.
[42] Dados dos registros da escola – Atas Finais, 1995-2006.

inglesa, contudo, não possuíam subsídios lingüísticos que lhes favorecessem argumentar ou sustentar um diálogo na língua; 1,9% possuíam também capacidade de leitura, interpretação e domínio da gramática e conseguiam responder a algumas perguntas isoladas, mas também não conseguiam interagir em um diálogo; e, 66,1% liam frases isoladas, possuíam um vocabulário limitado de palavras e não possuíam domínio de gramática.

Dentro das possíveis causas para esse quadro apontadas por Moura[43], estão a formação do professor, a metodologia de trabalho por ele adotada e a disponibilidade de material didático. Para ela a pouca formação do professor resultava em uma avaliação seletiva, uma metodologia fechada e única que não contemplava o real desenvolvimento dos alunos e a escassez de material didático-pedagógico dificultava sua atuação. Além de que o caráter do ensino de línguas estrangeiras não era assumido como uma disciplina base do currículo, capaz de contribuir para a formação do caráter humano dos alunos. Dentro das possíveis soluções levantadas por ela estava o desenvolvimento de um método mais flexível onde o professor visse o aluno pelo viés do construtivismo. Assim ele buscaria se aproximar de uma qualificação melhor do ensino, do desenvolvimento de uma avaliação flexível e buscaria se informar acerca das metodologias de ensino no que tangia o histórico desse processo e em compreendendo o processo criaria subsídios didático-pedagógicos que facilitassem sua atuação.

Partindo da análise deste estudo e dos resultados dos rendimentos finais desta unidade escolar dos anos subseqüentes a ele, percebe-se que pouca coisa mudou. O professor tem hoje a formação necessária para subsidiar uma nova prática. Possui conhecimento do processo histórico da articulação do ensino de língua estrangeira no Brasil, sabe dos recursos orientadores para o desenvolvimento de uma prática de ensino/aprendizagem que atue na discursividade da língua alvo, tem conhecimento acerca das teorias que compõem os estudos

[43] MOURA, G. O. *Estudos do Rendimento Escolar em Língua Inglesa dos Alunos da Escola Getúlio Vargas.* Nova Lacerda – MT: SEMEC, 2002. p. 23.

de língua e linguagem e possui ainda recursos didáticos pedagógicos que lhe proporcionam uma atuação mais sólida. No entanto não é isso que se percebe nas escolas de um modo geral, em específico na escola alvo. O professor ainda esta preso às estratégias de ensino que privilegiam o ensino da gramática em detrimento das outras áreas de competência, mantendo seu papel autoritário e também desconsiderando as diferentes formas de aprender dos alunos.

Esse tipo de prática aumenta ainda mais a lacuna entre o que significa aprender língua. E, se o professor tem por objetivo efetivar uma prática de ensino onde aprender língua seja estruturar o pensamento, desenvolver uma habilidade lingüística prática e propiciar o comportamento humano cultural dentro de situações reais de interação, ele precisa primeiramente pensar em o que significa "aprender/ensinar inglês". Como diz Ricardo Schutz:

> • Se "aprender inglês" significa conhecer sua estrutura, saber formar frases interrogativas e negativas no seu caderno sem errar, decorar os verbos irregulares, algum vocabulário, e até transformar frases para a voz passiva, então você já aprendeu no 2° grau e não precisa mais se preocupar – está pronto para o novo século;
>
> • Se "aprender inglês" significa memorizar frases e expressões de forma mecânica e repetitiva, terminar o Livro X do Cursinho Y, ou ter um certificado do Cursinho Z, muitos de vocês também já estão prontos;
>
> • Entretanto, se "aprender inglês" significa falar com naturalidade, sentir-se à vontade na presença de estrangeiros, acompanhar filmes e as notícias da BBC ou da CNN, ter acesso a toda informação disponível na internet, argumentar, defender seus pontos de vista, comprar e vender em inglês, construir laços de amizade ou namorar em inglês, funcionar como um ser humano normalmente funciona em sociedade, conhecer os costumes e as diferenças culturais, notar quando alguém fala com sotaque, então talvez você não esteja ainda pronto para este século[44].

Como diz Schutz, primeiro precisa se estabelecer com clareza entre professor e aluno o que significa "ensinar/aprender inglês" em um país que não fala inglês. Somente a partir daí é que juntos, professor e aluno, poderão se articular na busca de um melhor entendimento sobre o ensino/aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de um método que prime pela inclusão de todos.

---

[44] SCHÜTZ, Ricardo. *O que Significa "Aprender Inglês"*. Disponível em *http://www.sk.com.br.* Acesso em 24 out., 2007.

4.1 As Dimensões Comunicativas na prática de Ensino dos Professores da Escola Getúlio Vargas

O trajeto histórico feito das abordagens e métodos neste trabalho tem por objetivo verificar traços que se fazem presentes na metodologia de nossos professores. E, tendenciosamente, a Abordagem Comunicativa surgiu para propor uma nova forma de pensar a língua, do modo como ela ocorre na comunicação.

O conceito de competência e performance tem proporcionado um processo reflexivo relacionado às questões de linguagem e de língua no tocante ao seu papel na construção sociocultural e na formação comunicativa. Portanto, *uma pessoa é considerada comunicativamente competente se ela for capaz de usar a língua provendo a integração de seus sistemas*[45] (gramatical, psicolingüístico, sociocultural e estratégico). Nestes termos é que me propus a analisar a prática de ensino dos professores da Escola Municipal Getúlio Vargas.

Antes de partir para a análise propriamente dita, tentarei esclarecer alguns pontos que somados entre si apontam para o tipo de qualidade do ensino/aprendizagem da língua que encontramos por aí. Há alguns fatores que influenciam seriamente o desempenho da aula como um todo. Algumas crenças detectadas por Moura em seu estudo afirmam que o bom ou mau desempenho da língua não está exclusivamente ligado ao desempenho do professor. Segundo ela, a maioria dos professores que atuam com o ensino de línguas reclama da carga horária sumariamente curta. E o fato da implantação do ensino de línguas no currículo ter partido, primeiramente, de uma idéia de disciplina diversificada, sem um mínimo de presença exigido, fez com que a disciplina caísse em descrédito para os alunos e até mesmo para alguns

[45] CESTARO *apud* ABRAHÃO, Maria Helena V. (Org) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões.* Campinas: Pontes, 2004. p. 13.

professores. E, mesmo a proposta dos PCNs tendo mudado essa opinião, esse já é um pensamento cristalizado para boa parte dos alunos.

Para os alunos, o fato do professor não ser nativo gera uma desconfiança e se suas aulas são pautadas unicamente no Método da Gramática e Tradução sua habilidade de fala cai em descrédito e, se por ventura, suas aulas carecerem de uma sólida preparação o desinteresse será total. Sem mencionar os exercícios mecânicos que não despertam menor motivação.

Partindo para a análise das aulas que assisti, percebe-se uma grande tensão do professor para despertar no seu aluno interesse pela disciplina, pois as idéias que o aluno possui acerca da necessidade de se aprender língua estrangeira já estão cristalizadas. Sem mencionar a crença na escola de que essa é uma disciplina sem importância, não passível de reprovação. Essa é uma crença tão arraigada que têm tornado as aulas em aulas extras apenas para preencherem a carga horária do professor. Junto a isso está a metodologia adotada pelo professor. Por mais flexível que se mostre a prática do professor ainda assume proporções autoritárias e isso também diminui a motivação por parte do aluno, que observa a pouca fluência do professor e não se identifica dentro do processo de formação. Os exercícios ainda constituem-se de mecanicismos e repetições exacerbadas e um vocabulário descontextualizado que só favorece a leitura num processo de tradução mental. A avaliação acontece ainda nos moldes tradicionais, embora aconteçam raramente em grupos. Favorece ainda mais centradamente o desenvolvimento do processo leitura-escrita.

Em comparação com os primeiros anos de implantação da disciplina, constata-se que as possibilidades para um melhor desempenho já existem na escola. A escola possui laboratório de informática com internet para os alunos, os professores possuem conhecimento teórico acerca do ensino de línguas e da Lingüística, há um acesso – embora tímido – aos materiais pedagógicos e, com os avanços das tecnologias, um ambiente propício para despertar nos alunos o interesse pelas aulas. Além de que se encontra no município duas

empresas multinacionais que promovem empregos para os cidadãos do município com possibilidades de viagens ao exterior. Diante disso o que a escola e o professor devem articular para melhorar a motivação dos alunos? Que tipo de metodologia deve ser articulada para prover o melhor entendimento da língua por parte dos alunos? Como já vimos no início, não há e nunca houve uma receita pronta para se ensinar o que quer que seja, principalmente, línguas estrangeiras. Mas há um conjunto de ações que poderão propiciar o aprendizado de um modo menos doloroso para ambas as partes envolvidas no processo. Uma prática de ensino consciente entre professor e aluno que reflete os passos históricos acerca do sujeito lingüístico, do sujeito aculturado que deseja ampliar seus conhecimentos acerca da funcionalidade social lingüística poderá ser feita a partir do funcionamento desse mesmo sujeito lingüístico.

> Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantêm essa escola. São estes valores transformados em interesses que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras[46].

São, sem sombra de dúvidas, as crenças, as tradições do modo de se ensinar/aprender, social e institucionalmente marcadas, que atuam no modo de pensar e significar a língua, e essas forças, sempre em tensão, materializam se na concorrência de métodos e abordagens. Nesse contexto, para muitos, a aprendizagem formal escolar surge como uma alternativa de desempenhar um bom trabalho. Contudo, dada à necessidade de se evoluir do nível formal da língua para atingir um padrão funcional lingüístico, faz se necessário repensar não só as práticas de ensino, mas também na própria forma de enxergar o objeto de ensino.

Para Almeida Filho o primeiro passo consiste em *desestrangeirizar* a língua. *A nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida 'para' e 'na' comunicação sem se*

---

[46] ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* Campinas: Pontes, 1998. p. 11.

restringir apenas ao domínio de suas formas e de seu funcionamento enquanto sistema[47]. A possibilidade de proporcionar um diálogo naturalmente na língua alvo proverá uma naturalidade lingüística que, gradualmente, facultará a centralização do ato lingüístico ora no professor ora no aluno, podendo ainda ser entre os mesmos ou entre alunos, dentro e/ou fora do ambiente escolar. E, a partir de então, o professor se encontrará como orientador do processo, assumindo sua responsabilidade de acompanhar o processo e analisando seus elementos fundamentais (Abordagem/Método de ensino do professor, Abordagem de aprendizagem do aluno, filtro afetivo tanto do aprendiz quanto do orientador e a abordagem do material de ensino). É claro que deverá buscar mais recursos para deixar sua aula em nível comunicativo, como por exemplo, conhecer as críticas do ensino gramaticalizado, conhecer as bases teóricas de um ensino comunicativo e ainda ter acesso às pesquisas sobre esses processos. Embora todos nós concordemos que há a necessidade de um aumento dos recursos multimeios didáticos, faz-se necessário ainda acreditar que o ensino em uma escola pública pode e deve ser de qualidade, sem esquecer é claro que essa não é uma ação que deve partir única e exclusivamente do professor mas sim de toda a comunidade escolar. Tornar a aula de língua inglesa comunicativa não depende só do método, ou da boa vontade do professor. Precisa-se quebrar com as crenças que envolvem o ensino de línguas, motivar o aluno e, através de pesquisas e de estudos das bases teóricas, se auto-motivar para a luta diária e isso engloba, claramente o trabalho em equipe, se familiarizar com as novas tendências de ensino/aprendizagem de modo geral. Como diz Almeida Filho o melhor desempenho do ensino hoje ocorre na militância consensual entre aqueles que buscam teorizar suas experiências e práticas levantando os problemas e pesquisando novas soluções. O que não se deve permitir é cair em um circulo vicioso de reprodução de métodos que não são mais eficazes para o potencial formativo humano.

---

[47] ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* Campinas: Pontes, 1998. p. 12.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio para os educadores nos dias de hoje é traçar objetivos que possam mudar o modelo tecnicista de educação que tem operado no Brasil desde o Brasil Colônia. Para isso, precisa-se de mudanças nas políticas educativas, curriculares e principalmente na formação de professores, pois esses são indispensáveis para trabalhar com os alunos os caminhos cognitivos, humanístico e sócio-interacional. É imprescindível ao ser humano, hoje mais do que nunca, relacionar-se com o meio para que ao confrontá-lo se desenvolva.

Trazer o ensino e aprendizagem de línguas para as escolas significa contribuir para uma formação reflexiva junto ao aluno, dando lhe a possibilidade de ser capaz de construir significados e de re-simbolizar o mundo.

Então, conhecer o processo histórico por meio do qual se desenvolveram as políticas de ensino de línguas estrangeiras, fornece ao profissional da área a possibilidade de adquirir uma consciência crítica em relação aos princípios subjacentes do modo de se ensinar. Subsídios estes que o fará optar pelas teorias de língua e linguagem e de aprendizagem que mais coadunem com suas crenças de como obter uma prática de ensino que favoreça aos seus alunos um aprendizado efetivo.

Ao se analisar as metodologias de ensino citadas neste trabalho, verifica-se que todas possuíram como foco o estudo da língua, embora com vistas diferentes; outras se somaram ainda às teorias da psicologia da aprendizagem com seu processo e/ou condições de aprendizagem. O professor tem representado autoridade e o modelo a ser seguido, exceção feita é claro a metodologia comunicativa. No tocante ao aluno, verifica-se que ele assumiu por muito tempo um papel passivo, contudo passa a assumir uma postura mais ativa, com tendência a desenvolver uma independência e certa autonomia no que tange a aprendizagem.

Percebe-se ainda que ao longo das pesquisas acerca das políticas educativas, diversos elementos se conjugaram a fim de dar conta da aprendizagem – inclusive de línguas estrangeiras –, mas considera-se que "estar motivado para ensinar/aprender" constitua a melhor forma de aprendizado, independentemente da metodologia assumida. Acredita-se que manter essa motivação pelo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, depende não somente do professor, mas também do aluno, ambos engajados no processo.

Como já dissemos, não há estabelecida ainda – para o ensino de língua estrangeira – até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Talvez, por isso mesmo, caiba no processo um ecleticismo inteligente entre as abordagens e métodos, baseado nas experiências de sala de modo a não se deixar levar incondicionalmente pelas novidades para não estar criando práticas isoladas do processo que se entende como algo maior, mas que não se apegue inarredavelmente por cristalizações construídas no decorrer da historia também. A atitude mais sábia seria unir o que se há do novo funcionando efetivamente com o que também funcionou efetivamente no antigo e somado a isso estará, com toda certeza, o contexto em que se encontra o professor e o aluno com suas experiências e níveis de conhecimento.

Há que se dizer ainda, que o domínio lingüístico ou competência lingüística por si só não leva à competência comunicativa. É preciso que conjugadamente professor e aluno, cada um com a responsabilidade que lhe apetece, desenvolvam habilidades e estratégias comunicativas a partir do uso real da língua, considerando toda sua produção, como algo que faz, intrinsecamente, parte do processo de desenvolvimento.

O aluno precisa ser capaz de dominar as formas, os significados e as funções da língua a fim de adaptá-las aos contextos, levando-se em conta o processo de negociação desses significados, pois como já afirmava Bakthin, o significado é construído na interação, na dialogia, já que este é em sua natureza dialógico e busca o outro discurso. A atuação do

professor nesse processo deve ser a de facilitador, como alguém que experimenta dos jogos dialógicos na busca de soluções para problemas de linguagem e o aluno tem seu papel como sujeito atuante desta construção de significados.

Como vimos no início deste trabalho, a Abordagem Comunicativa não corresponde a um método, mas sim a um conjunto de pressupostos coerentes no que tange as visões de real aprendizagem da língua alvo. E embora haja divergências em alguns procedimentos e/ou propostas, é preciso ressaltar que a prática de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo muito complexo e que envolve inúmeras variáveis. Portanto, é fundamental considerar as questões de natureza da linguagem, da aprendizagem e do conhecimento.

Todos os métodos e abordagens estão inseridos em práticas sociais que refletem, reproduzem e constroem estas práticas, que por sua vez, surgem da necessidade social e o ensinar/aprender faz parte delas. Deste modo, faz-se necessário pensar uma nova prática que proponha pensar práticas sociais contemporâneas, visto que fazemos parte agora de um mundo social politicamente globalizado pelas ideologias da comunicação e que estas são considerações fundamentais para clarear ou talvez com um pouco mais de ênfase nortear as novas abordagens/métodos de ensino-aprendizagem.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena V. (Org) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões.* Campinas: Pontes, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* Campinas: Pontes, 1998.

_____. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação.* Campinas: Pontes, 1999.

BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia de Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1995.

BESSE, H. & PORQUIER, R. *Grammaire et Didactique des Langues.* Paris: Hatier-Crédif, 1984.

BRASIL. LDB 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, 1996. Art.3°, Inciso III.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an Interactive approach to Language Pedagogy.* New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. da. *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro.* São Paulo: Pontes, 1991.

CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino da Língua Francesa nas Escolas Públicas Estaduais de Natal.* Natal, 1997. Dissertação de Mestrado. Inédito em livro.

_____. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.* Natal Ed. da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 1997.

CHAGAS, R. Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.

_____. *Didática Especial de Línguas Modernas.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.

COSTA, Marisa V. *A Escola tem Futuro?.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
DE GRÈVE, M. *Lingüística e Ensino de Línguas Estrangeiras.* 2ª Ed. São Paulo: Pioneira,1975.

GALISSON, R. *D'Hier à aujourd'hui La Didactique des Langues Étrangère.* Paris: Clé International, 1980. In LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching and Learning.* New York: OUP: 2000.

GATENBY, E. V. *Conditions for Success in Language Learning.* In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russel N. *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings.* Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* París: Clé-Internacional, 1993. In HARMER, J. *Methodology and Language Theory.* Cambridge: Longman, 1993.

HYMES, D. H. *Vers Une Compétence de Communication.* Paris :Didier,1991. p 102. In BRUMFT, C. J. & JOHNSON, K. *The Comunicative Approach to Language Teaching.* Oxford: OUP, 1979.

KRASHEN, S. D. *Language Acquisition.* Oxford: Cambridge, 1984.

LEÃO, Carneiro. *O Ensino das Línguas Vivas.* São Paulo, Companhia Editora Nacional: 1935.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do Ensino de Línguas.* In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de Línguas Estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional.* Contexturas, Apliesp, n. 4.

MACKEY, William F. *Language Teaching Analysis.* London, Longman, 1965.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada.* Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOURA, G. O. *Estudos do Rendimento Escolar em Língua Inglesa dos Alunos da Escola Getúlio Vargas.* Nova Lacerda: SEMEC, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. *A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo.* In ___. *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências.* SP: Pontes, 1996.

PRATOR, C. H. & CELCE-MURCIA, M. *An Interactive Approach to Language Pedagogy.* In BROWN, H. D. *Teaching by Principles.* New Jersey: Prentice Hall, 1994.

_____. *An Outline of Language Teaching Approaches.* In MARIANNE, and McINTOSH, Louis, *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Cambridge: Ed. da Newbury House, 1979.

RICHARDS, Jack C. *Teaching Speaking: Issues and Approaches.* In: GUAZZELLI, Renato, *New Rotes: Gems of Wisdom.* Set/2007, São Paulo: Disal.

RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: CUP, 1986.
SAVIANI, G. *História das Idéias Pedagógicas.* São Paulo: Ática, 1996. p. 45.

SCHÜTZ, Ricardo. *O Aprendizado de Línguas.* Disponível em *http://www.sk.com.br.* Acesso em 23 out., 2007.

_____. *O que Significa "Aprender Inglês".* Disponível em *http://www.sk.com.br.* Acesso em 24 out., 2007.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. *Dados Estatísticos e Atas Finais.* Nova Lacerda: SEMEC, 2001.

SILVA, Denise.P.S. et al. *Língua Estrangeira: Inglês..* In: *O Percurso do Ensino de Língua Estrangeira no Brasil,* ES: SEMEC, 2003.

SOUZA, L. M. *Planeje suas Aulas: Inglês Passaporte para o Mundo.* Disponível em <*HTTP://novaescola.com.br/htm*>. Acesso em 25 de Out. 2007.

VILAS BOAS, Carlos Henrique Souza et a. *Métodos e Abordagens: Um breve Histórico do Ensino de Língua Estrangeira.* Bahia: UFBA, 1997.

ANEXOS

Sr. Professor (a),

Este questionário tem por finalidade coletar dados para o meu Projeto de Pesquisa de Conclusão de Curso junto a Universidade de Estado de Mato Grosso que tem por objetivo um caráter de colaboração com o bom desenvolvimento de Ensino da disciplina de Língua Inglesa nesta comunidade escolar. Certo de poder contar com vossa colaboração desde já agradeço e esclareço-lhe que sua identidade será mantida em sigilo.

PESQUISA

1. Qual a sua formação?

(X) Graduado ( ) Com especialização
( ) Mestrado ( ) Doutorado
Em que área: Letras
Ano da Graduação: 2006.

2. Assinale sua faixa etária:

( ) 19 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35
( ) 36 a 40 (X) Mais de 40

3. Sexo: (X) F ( ) M

4. Estudou algum curso de idioma?

(X) Sim Qual?: na graduação
( ) Não.

5. Há quanto tempo leciona Língua Inglesa:

( ) 1 ano ( ) 1 a 2 anos
(X) 2 a 5 anos ( ) Mais de 5 anos

6. Qual motivo o (a) levou a atuar nessa disciplina?

( ) Identificação ( ) Necessidade Financeira
(X) Outros. Qual?: A princípio, pela situação de interina; hoje, já seria por opção.

7. Você tem participado de Treinamentos, Workshops ou Seminários sobre assuntos dentro da sua área profissional oferecido por sua escola?

(X) Nunca ( ) 1 vez por ano
( ) 2 vezes no ano ( ) Mais de 2 vezes

8. Os métodos e abordagens de ensino de Língua Estrangeira evoluíram em consonância com as transformações dos conceitos de homem, de mundo e de língua. Você acredita que seja possível

ministrar aulas de língua estrangeira com base em um único método/abordagem de ensino

( ) Sim (X) Não

9. Caso sua resposta seja afirmativa, escolha entre os vários métodos indicados aquele que você acredita que para você sintetiza suas ações em sala de aula.

( ) Gramático-tradução
( ) Abordagem para leitura
( ) Método direto
( ) Audiolingual
( ) Abordagem comunicativa

10. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, elaborados a mais de uma década propõem uma nova prática pedagógica em todas as disciplinas, o que objetiva uma transformação do ensino de forma que atenta a demanda da sociedade atual. Você conhece a proposta prevista nos PCNs de Língua Inglesa?

(X) Sim ( ) Não

11. Se sua resposta for afirmativa, informe em que aspecto sua prática entra em conformidade com essa proposta.

na utilização dos métodos e avaliação contínua; ainda, mas condições que a escola oferece.

12. Na sua visão como um profissional de Língua Inglesa, o que seria necessário para se obter melhor rendimento na aquisição da língua inglesa pelos alunos de escola pública?

Que a escola oferecesse condições físicas e pedagógicas aos professores e alunos. Que os alunos pudessem ouvir, falar, escrever, ver filmes, etc. Um laboratório de línguas seria muito bom!

Este questionário tem por finalidade coletar dados para o meu Projeto de Pesquisa de Conclusão de Curso junto a Universidade de Estado de Mato Grosso que tem por objetivo um caráter de colaboração com o bom desenvolvimento de Ensino da disciplina de Língua Inglesa nesta comunidade escolar. Certo de poder contar com vossa colaboração desde já agradeço e esclareço-lhe que sua identidade será mantida em sigilo.

PESQUISA

1. Qual a sua formação?

(X) Graduado (X) Com especialização
( ) Mestrado ( ) Doutorado
Em que área: Letras - Literatura Brasileira.
Ano da Graduação: 2002.

2. Assinale sua faixa etária:

( ) 19 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35
( ) 36 a 40 (X) Mais de 40

3. Sexo: (X) F ( ) M

4. Estudou algum curso de idioma?

( ) Sim Qual?:_____.
(X) Não.

5. Há quanto tempo leciona Língua Inglesa:

( ) 1 ano ( ) 1 a 2 anos
( ) 2 a 5 anos (X) Mais de 5 anos

6. Qual motivo o (a) levou a atuar nessa disciplina?

(X) Identificação ( ) Necessidade Financeira
( ) Outros. Qual?:_____.

7. Você tem participado de Treinamentos, Workshops ou Seminários sobre assuntos dentro da sua área profissional oferecido por sua escola?

(X) Nunca ( ) 1 vez por ano
( ) 2 vezes no ano ( ) Mais de 2 vezes

8. Os métodos e abordagens de ensino de Língua Estrangeira evoluíram em consonância com as transformações dos conceitos de homem, de mundo e de língua. Você acredita que seja possível

ministrar aulas de língua estrangeira com base em um único método/abordagem de ensino

( ) Sim ( ) Não

9. Caso sua resposta seja afirmativa, escolha entre os vários métodos indicados aquele que você acredita que para você sintetiza suas ações em sala de aula.

( ) Gramático-tradução ( ) Audiolingual
( ) Abordagem para leitura ( ) Abordagem comunicativa
( ) Método direto

10. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, elaborados a mais de uma década propõem uma nova prática pedagógica em todas as disciplinas, o que objetiva uma transformação do ensino de forma que atenta a demanda da sociedade atual. Você conhece a proposta prevista nos PCNs de Língua Inglesa?

( ) Sim ( ) Não

11. Se sua resposta for afirmativa, informe em que aspecto sua prática entra em conformidade com essa proposta.

no aspecto da interação do aluno com sua realidade dentro do contexto social, familiar e individual

12. Na sua visão como um profissional de Língua Inglesa, o que seria necessário para se obter melhor rendimento na aquisição da língua inglesa pelos alunos de escola pública?

Em primeiro lugar a escola deveria oferecer mais recursos pedagógicos, materiais didáticos etc, investindo mais dando mais valor à disciplina.