

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

CENTRO DE ESTUDOS GERAIS

INSTITUTO DE LETRAS

COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM LETRAS

GLAUCE ROSA SILVA DE SOUZA

**A AULA COMUNICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR:
ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO**

Niterói

2007

GLAUCE ROSA SILVA DE SOUZA

**A AULA COMUNICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR:
ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. NELSON MITRANO NETO

Niterói

2007

S729 Souza, Glauce Rosa Silva de.
A aula comunicativa no contexto escolar: entre a tradição e a
inovação / Glauce Rosa Silva de Souza. – 2007.

128 f.

Orientador: Nelson Mitrano Neto.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Letras, 2007.

Bibliografia: f. 101-105.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores -
Formação. I. Neto, Nelson Mitrano. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 425

GLAUCE ROSA SILVA DE SOUZA

**A AULA COMUNICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR:
ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Aprovada em agosto de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. NELSON MITRANO NETO – Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. DAVID SHEPHERD
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. BARBARA HEMAIS
Pontifícia Universidade Católica

Niterói
2007

A meus pais, Gelson (in memoriam) e Sonia,
sonhadores e empreendedores
que ousaram acreditar e investir na educação
como um caminho para um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me iluminou nos momentos difíceis e me deu clareza para seguir meu rumo.

A meu pai, Gelson, que mesmo ausente, sempre me serviu de modelo e inspiração. A minha mãe, Sonia, companheira incansável e indispensável, sempre presente.

A meu orientador, Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto, que contribuiu para o meu amadurecimento como pesquisadora.

Às sempre prestativas colegas de trabalho, que colaboraram de formas diversas para o sucesso desta empreitada.

A todos os profissionais que participaram desta pesquisa, pela sua boa vontade.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	1
2 – REVISÃO DE LITERATURA	4
2.1 – A evolução dos modelos de ensino de língua estrangeira.....	4
2.1.1 – O modelo APP	5
2.1.2 – A abordagem comunicativa	7
2.1.3 – Novas tendências do ensino comunicativo	9
2.1.4 – As transformações nos papéis do professor e do aluno	12
2.2 – Os quatro componentes da pedagogia das línguas de Prabhu	14
2.2.1 – A ideiação	15
2.2.2 – A operacionalização	16
2.2.3 – A ideologia	17
2.2.4 – O gerenciamento	18
2.3 – A capacitação do professor	19
2.3.1 – Os requisitos da inovação	20
2.3.2 – Formação continuada e autonomia	21
3 – METODOLOGIA	24
3.1 – Pesquisa qualitativa	25
3.2 – Contexto da pesquisa	27
3.2.1 – Proposta pedagógica	27
3.2.2 – Informantes	29
3.3 – Objetivos / Perguntas de pesquisa	30
3.4 – Instrumentos de pesquisa	31
3.4.1 – Questionários	33
3.4.2 – Entrevistas coletivas e individuais	34
3.4.3 – Observação de aulas	34
3.4.4 – Entrevistas individuais	40
3.4.5 – Coleta de documentação	40
4 – RESULTADOS	42
4.1 – Respostas dos questionários	42
4.1.1 – Análise das respostas ao questionário	43
4.1.2 – Características do primeiro grupo de respondentes	47
4.2 – Entrevistas coletivas e individuais	48
4.2.1 – As cinco entrevistas	49
4.2.1.1 – Entrevista 1	50
4.2.1.2 – Entrevista 2	51
4.2.1.3 – Entrevista 3.....	53
4.2.1.4 – Entrevista 4	54
4.2.1.5 – Entrevista 5	56
4.2.1.6 – Aspectos significativos	57

4.2.2 – Análise das entrevistas sob a ótica dos componentes da pedagogia das línguas de Prabhu	58
4.2.2.1 – O componente ideativo	58
4.2.2.1 – O componente operacional	60
4.2.2.1 – O componente ideológico	62
4.2.2.1 – O componente gerencial	63
4.3 – Observação de aulas e entrevistas individuais	65
4.3.1 – Relatório das aulas da turma A	66
4.3.2 – Relatório das aulas da turma B	67
4.3.3 – Análise de aulas e entrevistas de P1	68
4.3.4 – Relatório das aulas da turma C	73
4.3.5 – Relatório das aulas da turma D	75
4.3.6 – Análise de aulas e entrevistas de P2	76
4.3.7 – Os componentes da pedagogia das línguas nas aulas e entrevistas de P1	78
4.3.8 – Os componentes da pedagogia das línguas nas aulas e entrevistas de P2	81
5 – DISCUSSÃO	84
5.1 – As condições do ambiente e proposta pedagógica	84
5.2 – O papel da formação continuada	86
5.3 – A incorporação das inovações	87
5.4 – O foco na comunicação	88
5.5 – O papel dos componentes da pedagogia das línguas	91
6 – CONCLUSÃO	96
6.1 – A comunicatividade no contexto escolar	96
6.2 – Considerações finais	99
7 – BIBLIOGRAFIA	101
8 – ANEXOS	106
Anexo A: modelo de questionário	107
Anexo B: fichas de observação de aula	111

LISTA DE TABELAS

QUADRO 4.1 - Nível de escolaridade das professoras das escolas A, B e C	44
QUADRO 4.2 - Colocação da proposta pedagógica em prática nas escolas A, B e C	44
QUADRO 4.3 - Dificuldades que mais interferem na utilização das tarefas comunicativas	46
QUADRO 4.4 – Aspectos significativos levantados nas entrevistas	57
QUADRO 4.5 - Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P1 – Parte A	69
QUADRO 4.6 - Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P1 – Parte B	71
QUADRO 4.7 - Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P2 – Parte A	76
QUADRO 4.8 - Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P2 – Parte B	77

RESUMO

O presente estudo busca investigar o grau de comunicatividade alcançado num determinado contexto escolar que utiliza a abordagem comunicativa para o ensino de inglês como língua estrangeira. A pretensão de desenvolver as quatro habilidades lingüísticas, tarefa geralmente delegada aos cursos privados de idiomas, acarretou mudanças no ambiente focalizado, a saber, uma instituição militar que integra uma rede nacional de Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) e Médio. A adoção da abordagem comunicativa exigiu uma nova organização das turmas (divididas por níveis de proficiência), a contratação de mais professores e a utilização de novos materiais didáticos, dentre outras mudanças. A pesquisa analisa até que ponto as inovações decorrentes da proposta pedagógica foram realmente implementadas e incorporadas pelos professores ou se apenas consistem em alterações superficiais. Para tanto, foram escolhidos alguns profissionais da escola pesquisada que forneceram dados para análise através de questionários e entrevistas; duas professoras deste grupo tiveram suas aulas observadas e foram novamente entrevistadas. Partindo dos modelos tradicionais até chegar ao ensino por tarefas, o estudo investiga o grau de comunicatividade das aulas em relação às respostas dos professores. Os componentes da pedagogia das línguas de Prabhu – ideativo, operacional, ideológico e gerencial – fornecem o embasamento adequado para que se cheguem a conclusões consistentes sobre a prática comunicativa no contexto em foco.

Palavras-chave: prática comunicativa; inglês no contexto escolar; pedagogia das línguas; formação de professores.

ABSTRACT

The present study seeks to investigate the degree of communicativeness achieved in a given school context which makes use of the communicative approach for the teaching of English as a foreign language. The attempt to develop the four linguistic skills at the school being focused (which is part of a nationwide military system for high school education) required changes, such as a new organization of the classes according to the students' level of proficiency in English, the increase in the teaching staff and the use of new materials. The research analyses the extent to which the innovation entailed by the pedagogical proposal has been truly carried out and incorporated by the teachers or whether it merely consists of superficial alterations. To this end, some members of the teaching staff provided the data for analysis by means of questionnaires and interviews and two of them were also object of class observation and more interviews. Ranging from traditional patterns to task-based language teaching, the study investigates the communicativeness of the classes observed against the teachers' responses. Prabhu's four components of the language pedagogy – ideational, operational, ideological and managerial – provide an adequate theoretical framework which leads to consistent conclusions about the communicative practice in the school context in focus.

Key words: communicative practice; English in the school context; language pedagogy; teacher education.

1 – INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu das inquietações experimentadas no exercício profissional. Trabalhando há vários anos numa escola que adota abordagem comunicativa como proposta pedagógica para o ensino de inglês, pude observar as vantagens e os conflitos decorrentes desta inovação. A implantação de um modelo que pretende oferecer aos alunos as mesmas condições encontradas nos cursos privados de idiomas exige grandes transformações no contexto escolar, envolvendo a postura dos aprendizes, a capacitação dos professores e a disponibilidade de recursos materiais, entre outros aspectos. Tais demandas nem sempre são atendidas a contento, o que leva a uma implementação deficiente da proposta. Alguns pontos destacaram-se, funcionando como motivação inicial para a pesquisa: as dificuldades no gerenciamento da aula comunicativa no ambiente escolar; o distanciamento entre a teoria e a prática; a insatisfação do professor com os resultados da aprendizagem; a necessidade de maior engajamento dos alunos. Verificando as inconsistências entre os princípios da abordagem e o real envolvimento do aluno em situações de comunicação significativa, percebi a necessidade de investigar as causas do problema e seus desdobramentos.

Após a delimitação do tema faltava uma perspectiva adequada para a condução do estudo. A tentativa inicial de focalizar a participação dos alunos nas atividades comunicativas revelou-se inadequada para responder às indagações, já que parecia haver questões anteriores que precisavam ser aprofundadas. O trabalho do professor, que faz a mediação entre a proposta pedagógica e a sala de aula, mostrou-se o campo propício ao desenvolvimento da pesquisa. O foco voltou-se, então, para os variados aspectos da prática pedagógica, englobando, além das

concepções do professor, questões operacionais, ideológicas e gerenciais que determinam o grau de comunicatividade das aulas.

Abrangendo estas diversas dimensões da relação teoria-prática, os componentes da pedagogia das línguas de Prabhu (2001a) foram escolhidos como referencial teórico, sendo cada um deles – a ideação, a operacionalização, a ideologia e o gerenciamento – apresentados na segunda seção do capítulo 2. A revisão da literatura inicia-se com a evolução nos modelos de ensino de língua estrangeira, seção que pretende situar historicamente a abordagem adotada na escola, seus princípios e implicações, além de apontar seus novos rumos. Suas quatro subseções são as seguintes: o modelo APP (apresentação-prática-produção), a abordagem comunicativa, novas tendências do ensino comunicativo e as transformações nos papéis do professor e do aluno. O capítulo encerra-se com a capacitação do professor, dividida em duas subseções: os requisitos da inovação e formação continuada e autonomia. Estas questões são relacionadas aos conflitos entre velhas e novas práticas que permeiam a implementação de uma proposta inovadora num ambiente escolar tradicional.

O capítulo 3 trata da metodologia, abrindo com a explicação sobre o paradigma de pesquisa escolhido. Em seguida, o contexto da pesquisa é detalhado com a identificação dos informantes e o resumo da proposta pedagógica da instituição investigada. Logo após, são apresentados os objetivos e as perguntas de pesquisa. Por último, os diversos instrumentos de coleta de dados são especificados e as escolhas são justificadas.

No capítulo 4 os dados coletados nas diversas etapas do estudo são analisados. A apresentação dos resultados começa pelas informações obtidas através dos questionários. A segunda seção detém-se nas cinco entrevistas com o grupo de dez professoras pesquisadas. Finalmente, chega-se à observação de aulas das duas professoras selecionadas e suas respectivas entrevistas individuais. As discussões são norteadas pelo referencial teórico adotado.

O capítulo 5 retomou os fundamentos expostos na revisão de literatura para embasar as discussões desenvolvidas nas seguintes seções: as condições do ambiente e a proposta pedagógica; o papel da formação continuada; a incorporação das inovações; o foco na comunicação; o papel dos componentes da pedagogia das línguas.

Finalmente, no capítulo 6 são apresentadas as conclusões sobre a comunicatividade no contexto escolar; nas considerações finais são apresentadas as contribuições da pesquisa; são sugeridos, ainda, novos estudos que possam abordar a questão investigada ou outras questões pertinentes em situações semelhantes.

2 – REVISÃO DE LITERATURA

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa pretende contemplar os principais pontos da questão em foco. A primeira preocupação é situar a abordagem comunicativa no histórico do ensino de língua estrangeira, passando pelas transformações no tradicional modelo APP (apresentação-prática-produção) até chegar ao panorama atual, caracterizando os papéis do professor e do aluno nas diferentes versões. Em seguida, definem-se os quatro componentes da pedagogia das línguas de Prabhu, que vão oferecer a perspectiva para a análise do grau de comunicatividade no contexto escolar. O terceiro aspecto relaciona estes componentes à capacitação do professor, destacando as condições necessárias à inovação nos procedimentos metodológicos.

2.1 – A EVOLUÇÃO NOS MODELOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Richards (2006) resume as principais correntes do ensino de línguas nas últimas cinco décadas em três fases: as abordagens tradicionais, o ensino comunicativo de línguas clássico e o ensino comunicativo de línguas moderno. Os anos 50 e 60 foram marcados por métodos que tinham como alvo a competência gramatical, enfatizando a correção formal. Técnicas como a memorização e a repetição eram utilizadas com o intuito de assegurar o domínio das regras de formação de sentenças. Na década de 70, a necessidade de uma alternativa que valorizasse a fluência em contextos reais de comunicação, incorporando aspectos sociais, culturais e pragmáticos da língua que extrapolam o nível da sentença, abre espaço para o foco na competência comunicativa. A abordagem comunicativa não utiliza um conjunto único de

práticas, mas uma série de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes de acordo com as peculiaridades de cada contexto de ensino. A partir dos anos 90, seu desenvolvimento vem apontando diversos caminhos com significativas modificações e implicações metodológicas, dentre elas, o ensino por tarefas. Outras tendências atuais fazem uso dos fundamentos da abordagem comunicativa aliados a outros princípios norteadores. As transformações no panorama do ensino de línguas acarretam profundas mudanças nos papéis do professor e do aprendiz.

2.1.1 – O modelo APP

O método áudio-lingual e a abordagem estrutural-situacional – que predominaram até o final da década de 60 – fundamentavam-se na repetição mecânica e na instrução direta como meios de atingir a competência gramatical. Através de modelos apresentados em forma de diálogos e praticados à exaustão, os itens selecionados pelo nível de complexidade seriam aprendidos pelos alunos, que chegariam ao nível de precisão e automatização desejado. Baseadas na teoria behaviorista (Bloomfield, 1933; Skinner, 1957; Thorndike, 1932; Watson, 1924 apud Ellis, 2005), estas abordagens consideravam a aprendizagem de uma língua estrangeira essencialmente como formação de hábitos. Segundo a corrente dominante na psicologia, que considerava o comportamento humano como resposta aos estímulos do ambiente, o reforço repetido das respostas corretas determinava qualquer tipo de aprendizagem, inclusive de uma língua estrangeira (Mitchell e Myles, 2002). A valorização do domínio perfeito da gramática, da pronúncia e da entonação era decorrente da crença de que os erros seriam cristalizados se não fossem imediatamente corrigidos. O desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) contemplava primeiramente a parte oral, de modo que a escrita não interferisse na pronúncia.

A rigidez destas metodologias fazia com que a aula tivesse um formato típico conhecido como PPP (presentation-practice-production) ou, em português, APP (apresentação-prática-produção). Como descreve Richards (2006), o ciclo começa com a apresentação de uma nova estrutura gramatical (geralmente através de uma conversa ou um pequeno texto), explicada pelo professor. A prática consiste na realização de exercícios que envolvem o uso da estrutura em contextos controlados. Na fase de produção, a prática mais livre incorpora conteúdos dos próprios alunos em novas situações de modo a desenvolver a fluência. Muitos livros didáticos adotaram o modelo APP, que ainda hoje persiste com algumas modificações. Conforme este formato, a lição apresenta a nova estrutura gramatical ou função, prossegue com a prática em contextos controlados e termina com a produção, quando os alunos utilizam os itens focalizados em situações do mundo real, o que conduziria à automatização.

Uma das críticas mais contundentes ao modelo APP refere-se ao estágio final de produção livre. Willis (1996 apud Shehadeh, 2005) afirma que os aprendizes não podem produzir espontaneamente tendo que utilizar formas pré-especificadas, que acabam sendo incorporadas artificialmente para atender às orientações do professor; por outro lado, quando os alunos produzem com mais liberdade, freqüentemente a tarefa é realizada sem a incorporação da forma focalizada. Kaliski e Kent (2001) também argumentam que o formato APP impede o uso criativo da língua e a expressão de significados reais, criticando o alto grau de controle exercido pelo professor. A premissa de que o enfoque em uma determinada forma levaria os alunos a automatizá-la assentava-se na teoria – hoje desacreditada – de que o conteúdo era aprendido na mesma ordem e proporção em que era ensinado. (Skehan , 1996 apud Richards 2006)

O modelo APP perdeu credibilidade e sustentação, mas não caiu em desuso. Apesar das críticas e de todas as transformações trazidas pela abordagem comunicativa, o formato apresenta vantagens que garantem a sua continuidade até os dias de hoje, geralmente com algumas

modificações. Embora a estrutura da aula possa se tornar rotineira e previsível, muitos alunos se sentem mais confortáveis com este modelo familiar, que permite ao professor a apresentação gradual do conteúdo e o controle sobre a prática, facilitando também a avaliação da produção do aluno. Apesar das novas propostas para o ensino de línguas, a maioria dos professores ainda parece sentir falta de um outro modelo que traga segurança na condução do seu trabalho.

2.1.2 – A abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa surge como resposta aos métodos que tinham como base a memorização, a repetição e uma ênfase exagerada nas regras gramaticais. O foco passa a ser a competência comunicativa, mais abrangente que a competência gramatical por considerar não só a correção formal, mas a adequação do conteúdo à situação e aos papéis e intenções dos participantes (Richards, 2006). Surge a necessidade de um programa de estudo que englobe aspectos como as noções e as funções envolvidas nos eventos comunicativos, as habilidades discursivas e as variedades da língua-alvo. Brown (1994) descreve as principais características da abordagem comunicativa, dentre as quais destacam-se as seguintes:

- *Ensino centrado no aluno*, com técnicas que contemplam diferentes estilos, necessidades e objetivos, além de favorecer a criatividade, a autonomia e a elevação da auto-estima.
- *Aprendizagem cooperativa*, criando oportunidades para o trabalho em grupos ou pares, valorizando o esforço conjunto e desestimulando a competição.

- *Aprendizagem interativa*, com o uso de textos autênticos e prática em contextos que favoreçam a espontaneidade e a comunicação de significados reais, preparando o aluno para o uso fluente da língua fora da sala de aula.
- *Aprendizagem baseada em tarefas*, que “vê o processo de aprendizagem como um conjunto de tarefas comunicativas que estão diretamente ligadas aos objetivos curriculares a que servem e cujos propósitos se estendem além da prática da língua por si mesma” (p. 83)

Richards (op. cit.) destaca as diferenças entre três tipos de prática que mostram as transformações decorrentes da proposta comunicativa. Na prática mecânica os alunos realizam uma atividade controlada em que itens específicos (gramaticais, por exemplo) são praticados sem que haja uma preocupação com a compreensão e a expressão de sentido, que é justamente o foco da prática significativa. Apesar de também haver um certo grau de controle neste segundo tipo, a realização da atividade permite aos alunos uma relativa liberdade de escolha de acordo com os significados que querem transmitir em determinado contexto. Na prática comunicativa o uso da língua não pode ser controlado, já que a prática ocorre em situações de comunicação real. A progressão da prática controlada até o uso criativo da língua é encontrada em muitos livros didáticos que começam com exercícios de prática mecânica, avançam para atividades de prática significativa e finalmente levam o aluno à prática comunicativa, mas a seqüência pode ser revertida para motivar os alunos ou evidenciar suas necessidades lingüísticas. Esta possibilidade já era apontada por Littlewood (1981), que fazia distinções semelhantes, mas com denominações diversas. As atividades pré-comunicativas, divididas em atividades estruturais e atividades parcialmente comunicativas correspondem à prática mecânica e à prática significativa respectivamente. As atividades comunicativas (representadas pela prática comunicativa)

englobam atividades de comunicação funcional e atividades sócio-interacionais. Tratam-se mais de diferenças de ênfase e orientação do que de divisões distintas, já que a mudança de foco pode enquadrar a mesma atividade em categorias diversas. O autor relaciona estas categorias ao principal objetivo do ensino de uma língua estrangeira, a saber, a ampliação das situações comunicativas em que o aprendiz volta-se para o significado sem que a necessária atenção à forma seja um agente limitador. Nesta perspectiva, as atividades pré-comunicativas devem levar o aluno à produção de formas lingüísticas aceitáveis, resultando num nível de automatização que permita o foco no significado. Esta preocupação exige maior elaboração nas atividades comunicativas, em que o aprendiz deve partir do significado para selecionar as formas lingüísticas apropriadas e produzi-las com fluência.

Amplamente difundida e aceita, a abordagem comunicativa oferece aos alunos a oportunidade de aprender por indução ou descoberta, experimentando e cometendo erros ao fazer uso da língua em situações do mundo real. McDonough e Shaw (op. cit.) ressaltam o papel motivador desta proximidade da prática lingüística com a realidade e da valorização do conhecimento prévio do aprendiz sobre as funções da sua própria língua materna.

2.1.3 – Novas tendências do ensino comunicativo

A partir dos anos 90, começa o período definido por Richards (op. cit.) como o ensino comunicativo de línguas moderno, caracterizado pela assimilação de críticas e por desdobramentos que apontam caminhos diferentes para se atingir a competência comunicativa. As vertentes que mais interessam ao presente estudo são o ensino por tarefas e a abordagem eclética.

O ensino por tarefas, que Littlewood (2004) descreve como uma evolução do ensino comunicativo de línguas; baseia-se em interações significativas que facilitariam a aprendizagem, reproduzindo em sala de aula os processos do mundo real que levam à comunicação. A tarefa é a unidade primária do programa de estudo, não havendo prévia especificação das formas lingüísticas que serão trabalhadas. Para Skehan (1998), a tarefa é uma atividade avaliada em termos de resultado em que o significado é fundamental e existe um problema de comunicação a ser resolvido, guardando uma certa relação com atividades do mundo real.

Embora as discussões sobre o ensino por tarefas sejam relativamente recentes, uma das primeiras tentativas de substituição de um programa com base gramatical por um programa com base em tarefas é anterior à década de 90. Desenvolvido em algumas escolas secundárias da Índia, o programa descrito por Prabhu (1987) consiste em um conjunto de tarefas seqüenciadas pelo nível de dificuldade, representando um desafio ao aprendiz. As tarefas, que partem de temas ligados ao ambiente escolar e passam por variados aspectos da vida social até chegar ao campo da imaginação, são voltadas para a solução de problemas envolvendo lacunas de informação, raciocínio ou opinião, engajando os alunos em processos cognitivos que seriam condições mais favoráveis ao desenvolvimento de um sistema interno de competência lingüística do que o ensino explícito de regras gramaticais.

Willis (1998), que define a tarefa comunicativa como uma atividade orientada por um propósito definido, envolvendo o alcance de um resultado e a criação de um produto final que pode ser apreciado por outros, propõe um modelo de ensino com base em tarefas dividido em três etapas. A primeira fase (atividades pré-tarefa) consiste na introdução ao tópico, em que os alunos realizam atividades preparatórias e observam uma tarefa semelhante. Em seguida (no ciclo da tarefa), os alunos trabalham em dupla ou grupo, executando a tarefa e preparando o relato oral ou escrito da atividade que será apresentado para a turma, sempre com algum propósito. A última

etapa, (enfoque lingüístico), baseada nos textos dos próprios alunos ou em transcrições que ouviram, é o momento de tomada de notas, esclarecimento de dúvidas e prática de pontos gramaticais através de jogos, repetições e exercícios. A proposta da autora reverte a estrutura APP (principal alvo de críticas dos defensores do ensino por tarefas), começando pela produção dos alunos para só depois se concentrar em aspectos da língua, partindo de interações que levariam ao desenvolvimento lingüístico.

Apesar de ter se tornado o modelo dominante nas últimas décadas, o ensino comunicativo não é suficientemente claro para uma grande parte dos professores. Conforme Thompson (1996), entre a visão geral da abordagem como uma ênfase na comunicação em língua estrangeira e a sua associação a determinadas atividades de sala de aula, como a solução de problemas e os trabalhos em dupla, existe um campo incerto em que teoria e prática se encontram. A disseminação de equívocos como a primazia da comunicação oral faz muitos profissionais criticarem o ensino comunicativo por razões erradas. McDonough e Shaw (op. cit.) levantam algumas questões ainda não resolvidas sobre a abordagem comunicativa, como a gradação dos itens gramaticais e a apropriação aos diferentes níveis e contextos de ensino. Por outro lado, os radicalismos iniciais da proposta comunicativa, como a ênfase na fluência em detrimento da precisão formal, foram progressivamente amenizados com o reconhecimento da importância do conhecimento gramatical para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A adoção de uma abordagem eclética, seguindo os fundamentos do ensino comunicativo, mas também lançando mão de recursos e técnicas ligados a metodologias diversas, é uma tentativa de adequação aos diferentes contextos, necessidades e estilos de aprendizagem. A abordagem comunicativa – bastante familiar à maioria dos professores e amplamente aceita – fornece princípios norteadores essenciais à condução do trabalho pedagógico (Celce-Murcia, Dornyei & Turnbull, 1997). Brown (1994) defende que o ecletismo deve se assentar na

combinação do conhecimento teórico do professor com sua experiência profissional, levando à criação de uma abordagem própria constantemente aperfeiçoada. A aproximação entre os estudos em lingüística aplicada, o desenvolvimento de metodologias e o trabalho em sala de aula permite avanços mais consistentes no ensino de língua estrangeira (Pica, 1994; Savignon, 1991).

O panorama atual indica ainda uma tendência eclética mais genérica que, em lugar dos princípios da abordagem comunicativa, adota orientações mais amplas, acima das diferenças entre os métodos (Beale, 2002). Ellis (2005) apresenta dez princípios gerais para uma aprendizagem eficaz, que são o resultado de pesquisas que investigaram o fenômeno da sala de aula na perspectiva das teorias de aquisição. Também são dez as macroestratégias desenvolvidas por Kumaravadivelu (1994), que define o presente cenário como a era pós-método. O esquema proposto pelo autor consiste num conjunto de orientações que devem ser traduzidas em microestratégias adequadas à maximização do potencial de aprendizagem em sala de aula, rejeitando a idéia de que exista o melhor método e reconhecendo o papel do professor na tomada de decisões fundamentadas, aliando teoria e prática.

2.1.4 – As transformações nos papéis do professor e do aluno

Nos métodos tradicionais o professor ocupava uma posição central, servindo de modelo para os alunos e controlando todas as atividades de modo a treiná-los adequadamente no desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas. Como a aprendizagem de uma língua estrangeira era vista como formação de hábitos, a correção imediata, a intolerância aos erros e a ênfase na precisão eram consideradas peças essenciais para o sucesso de um programa de ensino. Os materiais eram direcionados ao professor, responsável pela aplicação rígida dos passos da aula, cabendo ao aluno cumprir as atividades que conduziram à proficiência no idioma.

A abordagem comunicativa revoluciona a dinâmica da sala de aula, deslocando o aluno para o centro do processo de aprendizagem. Espera-se dele uma participação mais ativa, interagindo e cooperando com os colegas, negociando significados e assumindo maior responsabilidade pelo próprio aprendizado. O professor não domina o processo, mas monitora as atividades dos alunos, agindo como um facilitador, que compreende, entre outros, os papéis de gerenciador, consultor e até co-participante (Littlewood, 1981). Apesar da importância da instrução, não há uma correspondência exata entre o que é ensinado e o que é aprendido, pois o desenvolvimento do aluno obedece a um ritmo próprio. Os erros são considerados etapas da construção do conhecimento, sendo tolerados ou abordados oportunamente. Os próprios alunos servem de modelos uns para os outros em vários momentos, exigindo a substituição de uma atitude individualista por mais atenção, iniciativa e cooperação.

Os trabalhos em dupla ou em pequenos grupos são constantes na nova abordagem. Ao descrever a importância do trabalho em grupo na aquisição de um idioma estrangeiro, oferecendo oportunidades de uso interativo da língua, desenvolvendo a responsabilidade e a autonomia dos aprendizes e favorecendo a instrução individualizada, Brown (op. cit., p. 173-178) também destaca os obstáculos à sua implementação. A perda de controle do professor frequentemente causa angústia e insegurança, já que a impossibilidade de monitorar todos os grupos ao mesmo tempo pode resultar em reforço de erros e em uso da língua materna em lugar da língua-alvo. Outro problema é a quebra de expectativas dos próprios alunos e da instituição, que geralmente associam a qualidade da aula ao controle de turma pelo professor. As transformações são ainda mais profundas no ensino por tarefas, exigindo do professor uma criteriosa avaliação das suas vantagens e desvantagens. Willis (op. cit.) defende que, apesar da revolução no formato da aula, o professor mantém o controle da situação, dirigindo as atividades, administrando o tempo e intervindo no início e no fim de cada fase.

Um planejamento cuidadoso pode evitar certas dificuldades previsíveis, mas uma atitude mais autônoma e responsável dos aprendizes também é essencial. As tendências atuais priorizam a importância de desenvolver no aluno a consciência e as estratégias necessárias à condução da sua própria aprendizagem. O professor, por outro lado, também assume uma postura mais consciente sobre a sua abordagem de ensino, tomando decisões baseadas na combinação de conhecimentos teóricos e práticos. Esta visão crítica exige a reestruturação da relação professor-aluno segundo novos parâmetros, abrangendo mudanças nos níveis docente, discente e institucional.

2.2 – OS QUATRO COMPONENTES DA PEDAGOGIA DAS LÍNGUAS DE PRABHU

Na tentativa de identificar as diferentes forças que compõem a relação teoria-prática no ensino de línguas, Prabhu (2001 a) apresenta uma proposta que divide esta relação em quatro componentes principais: ideativo, operacional, ideológico e operacional. Enquanto a ideação e a ideologia situam-se no campo teórico, a operacionalização e o gerenciamento referem-se diretamente à prática pedagógica. Outra possibilidade é dividir os componentes entre aqueles que têm como foco as percepções e ações do professor individualmente (o ideativo e o operacional) e aqueles que vêem o ensino como uma atividade institucional (o ideológico e o gerencial). Estas diferentes perspectivas resultam em uma complexa rede de inter-relações que lançam luz sobre importantes questões no ensino de línguas.

2.2.1 – A ideação

A ideação está ligada à compreensão, à construção do conhecimento, representando uma necessidade básica do ser humano de dar sentido ao mundo. No âmbito do ensino de idiomas, este esforço mental gera um modelo conceitual sobre o que constitui o conhecimento de uma língua. O componente ideativo é assim definido por Prabhu (2001b):

Ideação no ensino de línguas é uma concepção do que é ser competente numa língua, de como essa competência se desenvolve e que forma de ensino pode ajudar ou retardar seu desenvolvimento. É uma compreensão do fenômeno do aprendizado de línguas e da relação entre aprender e ensinar. (p. 65)

As diferentes teorias de aprendizagem resultam em diferentes formas de ideação. O conhecimento de uma língua pode ser descrito, por exemplo, como a habilidade em acessar o material armazenado na memória. Outra visão condiciona a competência lingüística à formação de hábitos decorrentes da capacidade de imitação de modelos desejáveis. Uma alternativa a estas concepções de aprendizagem como reprodução de expressões em estoque ou de ações habituais é a percepção do conhecimento de uma língua como a criação de expressões de acordo com um sistema de regras; a proficiência lingüística estaria relacionada à representação mental do conjunto de regras relevantes. Estas e outras ideações levam à valorização de aspectos diversos do ensino de línguas em determinado momento. Sendo o conhecimento resultado das idéias ou teorias mais bem sucedidas ou persuasivas sobre a natureza das coisas, ele está sujeito a mudanças, assim como nossa própria noção do que constitui o conhecimento.

2.2.2 – A operacionalização

O componente operacional refere-se à ação ou prática pedagógica. Sua relação com o componente ideativo é mais complexa do que se poderia supor inicialmente, já que o ensino não é uma mera tradução de teoria em prática. Se, por um lado, o ensino é a operacionalização de um conceito sobre a aprendizagem de uma língua, levando à escolha das atividades pedagógicas mais adequadas aos resultados desejados, por outro, a ação pedagógica é por si mesma fonte de conhecimento, conduzindo à revisão ou confirmação da teoria a partir das evidências surgidas na experiência de sala de aula.

Embora o professor utilize procedimentos condizentes com sua ideação, é difícil estabelecer relações objetivas de causa e efeito entre a atividade pedagógica e a aprendizagem. Enquanto o ensino é uma atividade física passível de planejamento, controle e observação, o mesmo não se dá com o processo de aprendizagem. A resposta para este problema está na própria experiência do professor em sala de aula. A relação entre as concepções de aprendizagem e os tipos de atividades pedagógicas deve ser mediada pelo professor, pois é na sua presença que este processo ocorre. Suas percepções são apuradas ao longo dos anos de prática profissional, num desenvolvimento gradual que Prabhu (2001 a) define como “senso de plausibilidade”. Quando este senso intuitivo, subjetivo, implícito e indeterminado está em operação, ele interage com o componente ideativo, reformulando conceitos num processo contínuo. Como define o autor, “o valor de uma ideação não está na sua verdade intrínseca [...], mas na sua habilidade de interagir produtivamente com a experiência de sala de aula de determinado professor e ajudar a desenvolver e manter seu senso de plausibilidade”.¹ (ibid, p. 65, tradução minha)

Prabhu afirma que a aprendizagem pode ser mais eficiente quando este senso está em funcionamento, embora os professores desenvolvam esta intuição em graus diferentes. Brown

¹“ The value of an ideation does not lie in its intrinsic truth [...], but in its ability to interact productively wit a given teacher’s classroom experience and to help develop and keep alive his or her sense of plausibility.”

(1994, p. 75) também destaca a interação entre a abordagem do professor e sua prática de sala de aula como ingrediente essencial para um ensino dinâmico. O bom profissional sempre corre alguns riscos calculados, avaliando os resultados de acordo com suas concepções de ensino e se arriscando em novas tentativas.

2.2.3 – A ideologia

A ideologia apresenta semelhanças com a ideação, mas dela difere em questões fundamentais. Sua característica básica consiste na busca de um ideal através da prática pedagógica, ou, nas palavras de Prabhu (2001b, p. 60), uma tentativa de “melhorar o estado de coisas no mundo”. O poder é uma preocupação central no componente ideológico, mas trata-se aqui do poder sócio-político, diferentemente do componente ideativo, em que a questão do poder está no campo das idéias.

As relações de poder e os conflitos dele resultantes permeiam o ensino de idiomas porque a própria língua está impregnada de ideologia. Além disso, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem existem dentro de um sistema social, expressando visões ideológicas. A própria relação professor-aluno tem enorme carga ideológica, assim como os objetivos institucionais e a estrutura interna da escola. Existe também a ideologia comercial ligada ao mercado de trabalho e de consumo gerado pelo ensino de idiomas e que às vezes se sobrepõe aos outros componentes da pedagogia das línguas. Uma outra forma de ideologia está relacionada à influência de outras disciplinas no ensino de línguas. Embora as teorias desenvolvidas a partir destas ciências sejam ideativas por natureza, o uso que fazem da pedagogia das línguas para conferir-lhes prestígio é uma questão ideológica.

A existência de abordagens de ensino que colocam os componentes ideativo e ideológico em lados opostos ou submetidos um ao outro não impede a adoção de uma abordagem que concilie estas diferenças e acrescente uma dimensão ideológica ao projeto ideativo, procurando “dividir a atenção da pedagogia entre o desenvolvimento do sistema gramatical e a consciência social” (ibid, p. 66).

2.2.4 – O gerenciamento

Enquanto os demais componentes da pedagogia das línguas são marcados por relativas incertezas, o gerenciamento refere-se à tomada de decisões práticas apesar destas incertezas. O professor precisa lidar com as múltiplas exigências dos alunos, da instituição e as suas próprias (senso de plausibilidade, preservação da auto-imagem, necessidade de segurança, aspirações profissionais) e tentar conciliar estes conflitos.

O componente gerencial envolve a escolha de métodos e procedimentos, formas de avaliação e material didático, dentre outros. O professor tem que adaptar as suas preferências ao tempo e recursos disponíveis, além de várias outras limitações institucionais, analisando a relação custo-benefício e decidindo entre o desejável e o viável, sempre na tentativa de atingir os melhores resultados. Se a prioridade do professor é o ensino como atividade institucional, ele tentará acomodar as suas percepções individuais às exigências da escola. Se, por outro lado, priorizar o ensino como atividade individual, ele terá que fazer um esforço maior para atender as demandas institucionais sem abrir mão das suas convicções.

Outro ponto levantado por Prabhu refere-se à avaliação metodológica. O autor sugere que os estudos que pensam avaliar a eficiência de um método em nível operacional (que julgam ser a tradução de uma teoria de aprendizagem em atividade pedagógica), na verdade fazem uma

avaliação em nível gerencial (o resultado de várias decisões práticas no contexto institucional). A mesma análise se aplica a métodos que diferem em termos operacionais, mas se aproximam por influência do componente gerencial, já que são colocados em prática em condições semelhantes dentro da instituição de ensino.

2.3 – A CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR

A capacitação do professor é um elemento essencial para mediar os conflitos entre novas e velhas práticas pedagógicas, pois fornece o embasamento teórico que auxilia o professor a repensar os seus conceitos e refletir sobre o seu trabalho. Embora a autonomia – seja no sentido da iniciativa, seja em relação ao grau de liberdade para a tomada de decisões – tenha grande importância na implementação de mudanças, os fatores que determinam o desejo de transformação estão relacionados não só a uma postura inovadora do próprio professor, mas também ao acesso à formação continuada e ao apoio da instituição em que leciona. A oportunidade de entrar em contato com novas idéias e trocar experiências com outros profissionais contribui para a prática reflexiva, permitindo uma avaliação crítica do trabalho realizado em relação aos objetivos estabelecidos, o que pode tanto apontar a necessidade de adequação da proposta pedagógica às limitações do contexto como indicar caminhos ainda mais inovadores.

2.3.1 – Os requisitos da inovação

A adoção de novas rotinas que desafiam as noções pré-concebidas do professor sobre o ensino de uma língua estrangeira surge a partir de determinadas condições que gerem o desejo de mudança e possibilitem a sua implementação. Mesmo práticas amplamente difundidas e aceitas podem se desvirtuar e perder consistência, tornando necessária uma constante reflexão crítica que leve ao questionamento e impeça a acomodação.

Ellis (2004) define os principais requisitos que conduzem à inovação. A insatisfação inicial com algum aspecto da sua prática é o ponto de partida para a transformação. A viabilidade de implementação da mudança e sua relevância para as necessidades dos alunos são fatores primordiais. Mesmo representando um desafio, a inovação deve ser aceitável para o professor, não sendo incompatível com seu estilo de ensino e sua ideologia. O nível de complexidade e de explicitação das novas regras deve ser adequado para a compreensão do professor. A inovação deve ser passível de aplicação em etapas e de observação, pois seus resultados devem ser visíveis aos outros. A originalidade exigida do professor na elaboração de materiais e nos procedimentos metodológicos é outro aspecto importante. Finalmente, o professor deve se apropriar da inovação para que ela seja realmente incorporada à sua prática.

Os requisitos apresentados demonstram a necessidade de uma postura crítica do professor, mas também de condições que tornem as mudanças viáveis e adequadas. Uma inovação como a utilização das tarefas comunicativas como base de um programa de estudo, por exemplo, acarreta profundas transformações nas relações professor-aluno e requer grande apoio institucional para que seja implementada.

2.3.2 – Formação continuada e autonomia

As pesquisas em Linguística Aplicada vêm dando especial ênfase à formação do professor de língua estrangeira, não só durante o curso de licenciatura, mas também no seu exercício profissional. Esta preocupação é partilhada por diversos estudiosos que, às vezes por caminhos diferentes, chegam a conclusões semelhantes. Enquanto Richards (1998) destaca, ao lado do aspecto cognitivo relacionado a conteúdos, estratégias e questões curriculares, um outro tipo de conhecimento que se refere a uma teoria implícita do que seja ensinar uma língua, Almeida Filho (1998, p. 23), por sua vez, assim define o papel da reflexão do educador sobre sua abordagem de ensino:

A análise de abordagem, seja ela auto-análise ou análise de aulas de outros professores, permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento do corpo teórico nessa subárea da Linguística Aplicada.

A formação continuada facilita o acesso a conhecimentos teóricos e práticos que levam o professor a repensar sua postura e avaliar a coerência de suas atitudes. As mudanças decorrentes da difusão da abordagem comunicativa exigem constante atenção para que as atividades de ensino-aprendizagem sejam consistentes com os seus princípios, e não meramente dotadas de aparência comunicativa, proporcionando aos alunos oportunidades de utilizar a língua-alvo para interagir em situações que expressem significados do mundo real. A incorporação de práticas ainda mais inovadoras como a utilização consciente das tarefas comunicativas pressupõe um aprofundamento teórico e uma análise detalhada do contexto para que seja eficaz, e não apenas momentânea ou superficial. Uma abordagem eclética baseada em princípios norteadores também

demanda um aprofundamento que proporcione ao professor ter clareza nos seus objetivos e sustentação na tomada de decisões.

As transformações nas práticas escolares são fortemente influenciadas pelo grau de autonomia do professor, aqui considerada em dois sentidos complementares. Se, por um lado, a iniciativa gera inquietações que o conduzem à reflexão e ao desejo de experimentação, por outro, um certo grau de independência e liberdade permite que o profissional faça as adaptações (com bom senso) que julgue necessárias.

A ação pedagógica envolve a tomada de decisões em vários níveis. Apesar das determinações superiores, é o professor quem coloca a proposta em prática. Richards e Lockhart (1994) mostram que as decisões individuais ocorrem antes, durante e depois das aulas, envolvendo o seu planejamento, condução (quando podem surgir situações não antecipadas) e avaliação. O profissional deve ter autonomia suficiente para não apenas identificar os problemas, mas promover as mudanças adequadas ao alcance dos objetivos. Uma atitude consciente é fundamental para que as adaptações não tenham o efeito contrário, diminuindo cada vez mais as expectativas em função dos obstáculos encontrados. Embora uma visão realista do contexto de ensino seja importante, ela não deve resultar em acomodação.

A relação do professor com o livro didático é um aspecto revelador do seu grau de autonomia. Os professores geralmente têm críticas mais ou menos graves ao material adotado, mas as reações são diversas mesmo quando o grau de inadequação é considerado alto. Enquanto alguns permitem que o livro-texto determine suas decisões sobre a aula, outros preferem compensar suas deficiências através da elaboração de materiais próprios ou da utilização de materiais autênticos (Richards e Lockhart, *idem*). Para que esta complementação ou substituição seja eficaz e traga benefícios reais, é importante que seja bem fundamentada. Salas (2004) destaca a relevância do desenvolvimento ou adaptação de materiais para a formação dos

professores de língua estrangeira, mas lamenta que haja pouca literatura disponível sobre o assunto. Rooney (2000) e Willis (2006) apresentam sugestões e orientações que permitem transformar atividades comuns em tarefas comunicativas, fornecendo ao professor meios de exercer sua autonomia. Sua postura crítica deve lidar com os conflitos entre suas concepções sobre o ensino e as limitações institucionais.

A formação continuada deve apresentar questões teóricas e práticas que auxiliem o profissional na tomada de decisões. Pica (1989; 1994) defende que a lingüística aplicada deve levar em contas os tópicos que o professor levanta a partir de sua experiência em sala de aula, fazendo com que ele perceba a sua importância para o seu trabalho diário e enriquecendo as análises dos estudiosos. Com seu esquema estratégico, Kumaravadivelu (1994) pretende fornecer as ferramentas necessárias para que o profissional exerça o poder de professor e pesquisador, decidindo e refletindo sobre a sua prática a partir de um aprofundamento teórico que caminhe junto com uma melhor compreensão do contexto específico em que atua. O necessário – embora ainda insuficiente – diálogo entre os estudos lingüísticos e a prática pedagógica tem, portanto, um papel marcante na capacitação do professor.

3 – METODOLOGIA

Esta pesquisa visa a investigar as relações entre o posicionamento do professor diante das atividades comunicativas, o grau de comunicação de suas aulas e os componentes da pedagogia das línguas. O objetivo não é manipular o fenômeno em estudo, mas descrevê-lo e interpretá-lo à luz da teoria escolhida, na forma de um trabalho colaborativo que incorpora as percepções dos sujeitos envolvidos no processo. O contexto é fundamental para a compreensão da dinâmica que rege os comportamentos observados, e mesmo os dados quantitativos ganham novos significados a partir desta perspectiva. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que busca garantir sua cientificidade através de procedimentos metodológicos cuidadosos que serão descritos na próxima seção.

Os instrumentos utilizados (questionários, entrevistas individuais e coletivas, observação de aula, coleta de documentação) procuram dar conta da complexidade das questões abordadas, proporcionando, ao mesmo tempo, uma delimitação apropriada do tema de modo a assegurar a viabilidade e a pertinência da pesquisa. Após a apresentação de um quadro geral que retrata a atitude de alguns professores de inglês de escolas públicas em relação à abordagem comunicativa, a investigação é direcionada para um estabelecimento de ensino militar que adota esta abordagem de ensino, concentrando-se, na fase final, em duas professoras selecionadas. Assim, o estudo parte de uma perspectiva ampla que se delimita e aprofunda a cada etapa até atingir a especificidade requerida para se alcançar os objetivos propostos. O referencial teórico (discutido no capítulo 2) norteia todo o processo, determinando o recorte do tema, a escolha dos procedimentos e a análise dos dados obtidos, proporcionando também uma fundamentação adequada para as discussões e conclusões.

3.1 – PESQUISA QUALITATIVA

Os objetivos e condições deste estudo apontam a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como meio adequado para se conduzir os questionamentos. Wilson (1982 apud Nunan, 1995) relaciona a tradição etnográfica a duas hipóteses sobre o comportamento humano. A hipótese naturalístico-ecológica enfatiza a importância do contexto sobre os comportamentos investigados, que adquirem significados diferentes daqueles observados em ambientes artificiais. O fenômeno deve estar contextualizado para ser compreendido em toda a sua complexidade, pois o isolamento suprime dados que podem enriquecer a análise, gerando o risco de conclusões distorcidas. A hipótese qualitativo-fenomenológica destaca a interdependência entre o sujeito e o objeto, questionando a existência de uma realidade objetiva independente das percepções e crenças do indivíduo. Ao interpretar o fenômeno, o sujeito-observador atribui-lhe sentido, tornando-se ele próprio parte integrante do processo de conhecimento. Longe de ser neutro, o objeto está carregado “de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Chizzotti, 2001, p. 79).

Segundo Nunan (op. cit., p. 56) a pesquisa etnográfica se caracteriza por ser: contextual (conduzida no contexto em que os sujeitos vivem e trabalham); não-intrusiva (evita a manipulação do fenômeno investigado); longitudinal (ocorre em um período relativamente longo); colaborativa (envolve outras partes além do pesquisador); interpretativa (a análise dos dados envolve interpretação); orgânica (existe interação entre perguntas/hipóteses e coleta de dados/interpretação). Além de ser desenvolvida no ambiente em que os sujeitos atuam e de levar em conta seus valores e crenças na análise dos dados coletados, a pesquisa realizada se estende por um período relativamente longo (seis meses no caso em questão), não isola ou manipula o

fenômeno observado, e suas hipóteses iniciais estão sujeitas a reformulação a partir dos dados coletados e interpretados.

Apesar da existência de perspectivas delineadas e de hipóteses norteadoras deste estudo, os dados podem apontar outros caminhos que não devem ser ignorados por uma pesquisadora que segue o paradigma qualitativo. A flexibilidade do processo etnográfico, porém, não deve se confundir com a ausência de referencial teórico. De André (1995) ressalta o papel da teoria não só na formulação do problema e das questões orientadoras, mas em vários momentos da pesquisa. A base teórica auxilia na delimitação do tema a ser explorado, quando surgem as questões norteadoras e as categorias iniciais de análise. No trabalho de campo, o pesquisador deve estar aberto aos indícios que podem conduzir a novas formulações, hipóteses e perspectivas, gerando novas categorias e formas de interpretar o objeto de estudo. Segundo a autora, este “é o momento de fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio e, então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários” (p.47). Na fase final de sistematização dos dados e preparação do relatório, a teoria serve de base para as interpretações e conclusões da pesquisa.

A questão da validade interna e externa deve ser vista por um prisma diferente da pesquisa positivista. Le Comte e Goetz (1982 apud Nunan, op. cit.) destacam as diferenças entre as duas tradições como um fator de contribuição para o progresso científico, pois a etnografia permite uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo que outras formas de investigação. Enquanto a pesquisa experimental resulta em generalizações com bases estatísticas, a etnografia busca a possibilidade de transferência e comparação, assegurando a confiabilidade através da descrição minuciosa dos métodos de pesquisa, categorias analíticas e do objeto investigado. Esta pesquisa pretende fornecer o detalhamento necessário para garantir estas condições, valendo-se,

inclusive, de dados quantitativos. As duas linhas de pesquisa não são excludentes, podendo se complementar em determinadas circunstâncias de modo a enriquecer a análise.

3.2 – CONTEXTO DA PESQUISA

O inglês está presente na grade curricular dos Ensinos Fundamental e Médio, mas geralmente é relegado a segundo plano, pois considera-se que a língua estrangeira só é verdadeiramente aprendida nos cursos particulares de idiomas, onde o inglês é o principal foco de atenção do aluno e não apenas mais uma disciplina. Na tentativa de oferecer condições mais favoráveis à aprendizagem do idioma estrangeiro, algumas escolas tentam romper este paradigma, elegendo uma abordagem de ensino mais moderna. Este é o caso do estabelecimento em que leciono e onde foi realizada a pesquisa com alguns professores selecionados.

3.2.1 – Proposta pedagógica

A instituição focalizada neste estudo adota desde 1994 uma proposta de ensino comunicativo de inglês através do Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN). Seus objetivos são os seguintes:

- a) Melhorar o padrão de ensino de LEM [língua estrangeira moderna] nos CM [colégios militares], estendendo a qualidade hoje existente em cursos especializados aos filhos de famílias menos favorecidas economicamente;
- b) Concentrar recursos humanos e materiais que propiciem ao aluno desenvolver as habilidades lingüísticas de entender, falar, ler e escrever em inglês;

- c) Despertar no aluno, desde cedo, a importância de dominar conhecimentos de uma língua moderna, como forma de preparar-se para o exercício profissional futuro, qualquer que ele venha a ser.

Para tentar atingir estes ambiciosos objetivos, houve uma completa reestruturação no ensino de inglês. Os alunos da 5ª série do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio são agrupados em diversos níveis de acordo com sua proficiência, o que, em tese, proporcionaria turmas mais homogêneas e facilitaria o progresso contínuo no desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação. Salas de aula com gravadores, algumas com aparelhos de TV e vídeo-cassete ou DVD, turmas com no máximo 20 alunos e professores capacitados para trabalhar dentro da abordagem comunicativa seriam condições para se recriar a atmosfera de um curso particular de idiomas, favorecendo o desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita. Este ambiente estimulante e acolhedor, bem diverso daquele encontrado na maior parte da rede escolar pública, seria bastante adequado à implantação do ensino comunicativo de inglês conforme previsto na proposta pedagógica do colégio.

Apesar das mudanças descritas no documento de criação do SEAN e das transformações colocadas em prática ao longo dos anos, a realidade apresenta diversos obstáculos à implementação de uma aula verdadeiramente comunicativa: escassez de tempo para o desenvolvimento das quatro habilidades; falta de manutenção de equipamentos e instalações; necessidade de uma avaliação formal de acordo com normas estabelecidas por instâncias superiores em nível nacional; falta de concentração dos alunos típica da faixa etária; problemas operacionais decorrentes da própria estrutura de uma instituição militar que afetam diretamente o planejamento das aulas. O resultado é um crescente distanciamento entre o projeto inicial e as condições atuais de funcionamento do SEAN em vários aspectos. Por outro lado, houve avanços significativos em algumas questões (como o nivelamento e as avaliações), o que indica a

possibilidade de progresso também em pontos que se mostraram deficientes no decorrer dos anos, abrindo espaço para os questionamentos levantados neste estudo. Esta pesquisa objetiva investigar como o professor se posiciona frente a estas contradições na tentativa de implementar o ensino comunicativo no contexto escolar.

3.2.2 – Informantes

A primeira etapa da pesquisa consiste na aplicação de um questionário com dez professores da instituição em foco e oito de outras duas escolas públicas da região (quatro respondentes por estabelecimento). A escolha de uma população com muitos pontos em comum permite se fazer um paralelo entre os dois grupos de tal modo a verificar semelhanças ou diferenças que possam contribuir para realçar o perfil dos profissionais da instituição para onde a pesquisa é direcionada.

Enquanto os questionários traçam um panorama da postura do professor em relação à abordagem comunicativa dentro do universo pesquisado, as entrevistas detalham aspectos relevantes, gerando desdobramentos que indicam os caminhos a seguir na próxima etapa. Os mesmos professores que respondem o questionário são posteriormente entrevistados individualmente ou em pequenos grupos. A seleção visa a contemplar uma gama variada, incluindo professores com experiência em outras escolas (públicas ou particulares), cursos de idiomas, profissionais que ocupem ou não cargo de coordenação e que trabalhem com diferentes níveis.

A fase final concentra-se em duas professoras que lecionam no nível que coordenam, a saber, nível Básico B (professora A) e Intermediário A (professora B), sendo observadas turmas de 7ª e 8ª séries, respectivamente. A escolha deve ser creditada não só ao reconhecimento pelos colegas da capacidade e do empenho destas profissionais, mas também às condições em que

atuam, que possibilitam aulas com um maior grau de comunicatividade. Todas as turmas observadas encontram-se num nível forte para a série, sendo formadas, em sua maioria, por alunos com um bom conhecimento prévio da língua. As duas professoras são entrevistadas individualmente após cada observação de aula e também ao final do processo, o que permite que suas percepções sejam explicitadas e incorporadas à análise.

3.3 – OBJETIVOS / PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente estudo pretende estabelecer relações entre pontos teóricos e práticos que influenciam a abordagem do professor no que se refere à sua preocupação com o grau de comunicatividade em suas aulas. Embora a manutenção de condições desejáveis ao ensino de idiomas encontre diversos entraves inerentes ao contexto escolar, a reflexão pode contribuir para a identificação de aspectos passíveis de transformação. Situada neste espaço de transição entre o ideal e o possível, esta pesquisa busca atingir os seguintes objetivos:

- a) **Determinar o papel dos componentes ideativo, operacional, ideológico e gerencial no grau de comunicatividade das aulas no contexto escolar em foco.**
- b) **Relacionar a importância da prática comunicativa à viabilidade do seu desenvolvimento no contexto escolar investigado.**

Pretende-se investigar os principais fatores que influenciam o grau de comunicatividade das aulas no contexto escolar em foco, com ênfase nas condições que viabilizam ou dificultam a prática comunicativa, especialmente em relação à capacitação do professor, sua autonomia para

executar seu trabalho e a necessidade de engajamento dos alunos. A análise destes aspectos sob a ótica dos componentes da pedagogia das línguas de Prabhu deve revelar como a ideação, a operacionalização, a ideologia e o gerenciamento determinam o uso de atividades comunicativas no contexto escolar. Tais desdobramentos visam a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- **Em que medida os componentes ideativo, operacional, ideológico e gerencial da pedagogia das línguas de Prabhu determinam o grau de comunicatividade das aulas no contexto escolar em foco?**
- **Que fatores interferem na prática comunicativa no contexto escolar investigado?**

As conclusões resultantes da pesquisa podem contribuir para o esclarecimento de alguns pontos pertinentes desta questão, bem como sugerir caminhos para solucionar alguns dos problemas detectados.

3.4 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A presente pesquisa faz uso de diversos instrumentos na tentativa de captar aspectos variados do tema abordado. Os questionários são utilizados na primeira fase, sendo respondidos por professores da instituição em foco e de outras escolas públicas. Em seguida são feitas entrevistas com os professores do primeiro grupo visando a um maior detalhamento dos pontos principais. Este processo resulta no levantamento de categorias analíticas que orientam a observação de aulas de duas professoras selecionadas, permitindo o confronto da prática com a teoria que norteia esta pesquisa. Cada observação é seguida de uma entrevista retrospectiva,

culminando com uma última entrevista individual de modo a se obter informações fundamentais a partir da perspectiva das professoras selecionadas. A coleta de documentação referente à proposta pedagógica da escola e às atividades de aula observadas complementa a análise de alguns pontos do estudo.

A obtenção de dados suficientemente abrangentes e detalhados é fundamental para a compreensão do fenômeno no nível de profundidade proposto neste estudo. Os instrumentos tentam dar conta da complexidade do tema através da incorporação de múltiplas perspectivas e da coleta de dados diversificados. Esta preocupação com a variedade de fontes, sujeitos e interpretações reflete a importância da triangulação para assegurar a qualidade e a confiabilidade da pesquisa etnográfica. De André (1995) identifica o excesso de familiaridade com a situação investigada como um dos principais problemas deste tipo de pesquisa e aponta caminhos para solucioná-lo:

O grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. (...) Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação.(p. 48)

Como os dados desta pesquisa serão coletados, na maior parte, no próprio local de trabalho, aplicam-se todos os cuidados citados pela autora como garantia de cientificidade. A triangulação será obtida através do confronto das informações provenientes dos questionários,

das entrevistas e da observação das aulas. Os dados de natureza qualitativa e quantitativa serão confrontados sob a ótica da teoria escolhida, fundamentando a análise e assegurando a confiabilidade da pesquisa.

3.4.1 – Questionários

Os questionários foram aplicados na primeira fase com o intuito de se fazer um paralelo entre os professores da instituição pesquisada (que adota a abordagem comunicativa) e outras escolas públicas da região (que seguem outras linhas de trabalho, voltando-se especialmente para a leitura). Foram dez respondentes da escola em foco e quatro de cada uma das outras duas escolas. O contraste entre dois universos semelhantes realça as peculiaridades dos professores do primeiro grupo resultantes de uma proposta pedagógica diferenciada.

Como pode ser verificado no Anexo A, o questionário é constituído de dezoito itens divididos em quatro partes. Enquanto a Parte A apenas identifica a instituição e o nível de escolaridade do professor, a Parte B detalha aspectos da sua experiência profissional e da condução do trabalho na instituição em que recebeu o questionário. Em seguida, a Parte C focaliza a atitude em relação à abordagem comunicativa, especialmente quanto à utilização de tarefas. A formação continuada encerra o questionário, concentrando-se nas oportunidades e nos resultados da capacitação profissional.

Os dados quantitativos obtidos permitem a caracterização dos grupos respondentes, fornecendo informações objetivas que auxiliam a triangulação. Os questionários também geram dados qualitativos, já que alguns itens abrem espaço para comentários do professor. A análise preliminar destes dados fundamenta as etapas posteriores da pesquisa.

3.4.2 – Entrevistas coletivas e individuais

A segunda fase da pesquisa consiste de entrevistas semi-estruturadas com os professores da instituição investigada que responderam o questionário. Feitas em pequenos grupos ou individualmente de acordo com a disponibilidade do profissional, as entrevistas abordam os seguintes pontos:

- Apoio à abordagem comunicativa
- Adequação da abordagem às condições de trabalho e ao perfil dos alunos
- Utilização das atividades comunicativas
- Autonomia na condução do trabalho
- Compatibilidade da avaliação com o trabalho desenvolvido
- Oportunidades da capacitação e efeitos da formação continuada

O registro em áudio contribui para a obtenção de dados fidedignos e o bom fluxo da entrevista. A análise do conteúdo destas entrevistas deve identificar certos aspectos significativos, ou seja, aqueles citados por mais de uma entrevistada, o que demonstraria a sua relevância para o contexto. Sempre tendo em vista o referencial teórico, estes aspectos vão orientar as etapas posteriores.

3.4.3 – Observação de aulas

Nesta fase, o trabalho é direcionado para duas professoras da escola que terão, cada uma, quatro de suas aulas observadas. As aulas da professora A são em turmas de 7ª série do nível Básico B, enquanto as aulas da professora B são em turmas de Intermediário A de 8ª série (os níveis são subseqüentes). O enquadramento dos alunos das séries citadas nos respectivos níveis caracteriza turmas fortes dentro do sistema do colégio. Este fator aumenta o grau de exigência, permitindo que as aulas sejam dadas quase totalmente em inglês, conforme as expectativas criadas pela proposta pedagógica do colégio. Espera-se verificar se estas condições favoráveis são suficientes para a implementação de aulas com alto grau de comunicatividade.

O principal instrumento de observação de aulas é o esquema COLT – Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (Fröhlich & Spada, 1995), desenvolvido para a análise de aspectos pertinentes à abordagem comunicativa. O modelo original surgiu em 1985 em reação às pesquisas das décadas anteriores, que focalizavam quase exclusivamente o produto (anos 60) ou o processo (anos 70 e início dos anos 80). A grande aceitação da abordagem comunicativa tornava necessário um instrumento de pesquisa que examinasse ambos, investigando as relações entre os processos instrucionais e os resultados da aprendizagem. Apesar do surgimento de outros esquemas de observação de aulas, ainda não havia um modelo que incorporasse aspectos da comunicação apontados pela literatura pedagógica como importantes variáveis na aquisição de uma língua. As partes A e B do esquema COLT contemplam análises diversas. A primeira parte descreve os eventos de sala de aula em nível de episódio ou atividade, sendo codificada durante a observação. A segunda, cuja codificação é feita após a aula com o auxílio de transcrições, analisa as características da interação professor-aluno dentro de cada episódio ou atividade. As partes podem ser utilizadas em conjunto ou isoladamente, dependendo das finalidades da pesquisa.

Os primeiros estudos que utilizaram o modelo COLT descreviam as aulas como tendo maior ou menor orientação comunicativa segundo o foco no significado e na interação em grupo ou na forma e na correção de erros, respectivamente, com maior valorização do primeiro tipo de aula. A visão predominante na época foi modificada nos anos seguintes por uma nova perspectiva que advogava as vantagens da combinação de forma e significado na abordagem comunicativa em lugar do foco exclusivo em um destes aspectos. Assim, dez anos depois da versão original, o modelo COLT foi revisto e detalhado para melhor atender às novas questões resultantes do desenvolvimento da teoria, pesquisa e prática na aprendizagem de uma língua estrangeira. Amplamente utilizado na investigação de sala de aula, o esquema também sofreu adaptações conforme o contexto em que foi utilizado. Uma experiência deste tipo ocorreu entre 1989 e 1990 em escolas da Grécia, onde anteriormente havia sido feita uma grande campanha para o desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas. O objetivo era verificar os efeitos de todo aquele investimento sobre a prática escolar através da observação de aulas de professores reconhecidos como bons seguidores dos princípios desta abordagem. As especificidades da situação pesquisada obrigaram à expansão ou supressão de algumas categorias, mas o esquema foi mantido em sua maior parte. Outros trabalhos também demonstram a eficácia e a flexibilidade do modelo COLT. Guardadas as devidas proporções, o modelo grego serviu de inspiração para as adaptações feitas na pesquisa aqui desenvolvida, que também faz uso somente da parte A, pois apresenta categorias referentes à condução das atividades de sala de aula pelo professor, à participação dos alunos e à utilização dos materiais, não detalhando aspectos da interação verbal desnecessárias a esta pesquisa. As categorias utilizadas são apresentadas a seguir:

Tempo – início da atividade ou episódio

Atividade/Episódio – unidades que constituem os segmentos instrucionais

Língua – utilização da língua materna (L1) ou da língua-alvo (L2)

Organização dos participantes – como turma, em grupo ou individual

- Turma:
 - P – o professor dirige a atividade, interagindo com a turma ou com alunos distintos.
 - A – o(s) aluno(s) interage(m) com outros alunos ou com a turma inteira.
 - C – os alunos participam em coro.
- Grupo:
 - M – os alunos trabalham em duplas ou grupos na mesma tarefa.
 - D – os alunos trabalham em dupla ou grupo em tarefas diferentes.
- Individual:
 - M – os alunos trabalham individualmente na mesma tarefa.
 - D – os alunos trabalham individualmente em tarefas diferentes.

Conteúdo – assunto ou tema das atividades, divididos em manejo, língua, outros tópicos e controle de tópicos; sua análise permite verificar se o foco central é o significado ou a forma.

- Manejo:
 - P – procedimentos; instruções.
 - D – disciplina.
- Língua:
 - Fm – refere-se à forma (gramática, vocabulário, pronúncia ...)

- Fç – refere-se às funções ou atos comunicativos.
- D – refere-se a aspectos ou categorias do discurso.
- S – refere-se à sociolinguística, considerando a adequação de formas e estilos aos diferentes contextos.

□ Tópico:

- L – a atividade focaliza tópicos limitados (relativos à sala de aula ou ao ambiente imediato e experiências dos alunos).
- A – a atividade focaliza tópicos amplos (eventos internacionais, acontecimentos hipotéticos ...)

□ Controle:

- P – o controle do tópico é exercido pelo professor
- P/A – o controle do tópico é dividido entre o professor e os alunos.
- A – o controle do tópico é exercido pelos alunos.

Materiais – origem e tipo dos materiais utilizados em sala de aula.

□ Origem:

- P – material pedagógico criado especialmente para a sala de aula.
- At – material autêntico da língua-alvo.
- Ad – material autêntico adaptado aos objetivos da sala de aula.

□ Tipo:

- V – material visual, como figuras, desenhos, filmes ...
- A – material gravado para compreensão auditiva.
- T – texto escrito.

O registro das aulas observadas através do modelo adaptado encontra-se no Anexo B. Também foram feitas outras anotações durante cada aula, além do registro em áudio, de modo a complementar as informações pertinentes à pesquisa.

As categorias são analisadas na perspectiva do referencial teórico adotado neste estudo, podendo ser relacionadas a diferentes componentes da pedagogia das línguas de Prabhu. A descrição e o número de atividades ou episódios, a organização em turma, em grupo ou individualmente, o aspecto lingüístico focalizado, o tópico, o controle e o tipo e a origem dos materiais dizem respeito tanto à ideação quanto à operacionalização. Enquanto a caracterização das atividades em relação ao tipo e variedade, conteúdo e utilização de materiais reflete as concepções do professor que são operacionalizadas em aula, a organização dos participantes mostra o formato mais ou menos favorável à comunicatividade, indicando o seu peso no planejamento e na condução da ação pedagógica. A utilização da língua-alvo demonstra não só a preocupação em proporcionar ao aluno maior exposição ao idioma, mas também a crença de que ele tem um nível adequado para acompanhar a aula sem recorrer à língua materna.

Algumas das categorias citadas juntam-se a outras na análise dos componentes ideológico e gerencial. Novamente a organização dos participantes é considerada, refletindo o grau de controle exercido pelo professor e as formas e oportunidades de participação dos alunos, o que tem implicações tanto para a ideologia quanto para o gerenciamento da aula. A utilização da língua materna, especialmente se relacionada ao manejo, enquadra-se no componente gerencial. O tipo e o número de episódios, o controle do conteúdo e a variedade de materiais imprimem um determinado ritmo à aula, estando também ligados ao componente gerencial. Os aspectos lingüísticos privilegiados (forma, função, discurso ou sociolingüística) e a origem do material (pedagógica, autêntica ou adaptada) revelam o valor atribuído a cada um deles, o que se refere à

ideologia, bem como o tópico selecionado (limitado ou amplo) e o controle do conteúdo (pelo professor, pelo aluno ou partilhado). De uma forma ou de outra, cada uma das categorias interfere no grau de comunicatividade das aulas observadas.

3.4.4 – Entrevistas individuais

A observação de cada aula é seguida de entrevista individual com a professora selecionada. É o momento em que alguns pontos da aula são esclarecidos e determinados aspectos de interesse para o estudo são detalhados. Assim, pretende-se chegar a conclusões sobre as questões investigadas, tais como: a preocupação do professor com o grau de comunicação em suas aulas; a compatibilidade entre o desempenho dos alunos e a proposta pedagógica do colégio; a adequação e viabilidade da utilização das tarefas comunicativas no contexto escolar. A análise dos dados obtidos leva em conta não só o conteúdo explícito, mas também o conteúdo implícito (crenças e valores subjacentes, atitudes, etc.), uma vez que revela aspectos essenciais para a compreensão dos componentes da pedagogia das línguas. Uma última entrevista individual com as professoras A e B pretende cobrir alguns pontos ainda não suficientemente aprofundados, proporcionando também a oportunidade de incorporação das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.4.5 – Coleta de documentação

Outra fonte de informações será a documentação obtida durante todo o processo. Os documentos do colégio que apresentam a sua proposta pedagógica para o ensino de inglês serão coletados numa fase inicial, fornecendo dados fundamentais sobre a implantação do novo sistema

no contexto focalizado que serão confrontados com a realidade encontrada durante a pesquisa. A coleta de documentação relativa às atividades realizadas nas aulas observadas terá um caráter complementar, juntamente com as anotações, já que o principal instrumento nesta fase será a ficha de observação de aula.

4 – RESULTADOS

Os instrumentos de pesquisa forneceram uma grande quantidade de dados que, confrontados com o referencial teórico, permitem responder às questões levantadas neste estudo. Partindo de uma visão geral, a análise tem seu escopo redefinido a cada etapa até se concentrar no trabalho de duas professoras da instituição em foco. A primeira fase traça um perfil dos professores do contexto investigado, destacando suas semelhanças e diferenças em relação a outras escolas da região a partir das respostas ao questionário. As entrevistas com o mesmo grupo de professores da instituição pesquisada levantam inúmeros pontos pertinentes ao estudo, possibilitando o estabelecimento de relações com a base teórica. Estes aspectos são ainda mais aprofundados na fase final, em que a observação de aulas das duas professoras selecionadas é seguida por entrevistas individuais. Cada etapa do trabalho realizado será detalhada nas próximas seções.

4.1 –RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram respondidos por professores de três escolas: além da instituição investigada na pesquisa (designada escola A), foram escolhidos dois renomados colégios públicos da região (doravante identificados como escolas B e C). O objetivo é realçar as peculiaridades do contexto focalizado em contraste com professores com formação e experiência comparáveis, que trabalham com alunos de perfil sócio-econômico similar, mas em condições que se diferenciam principalmente devido à proposta pedagógica para o ensino de língua estrangeira em cada instituição. As escolas B e C prestam-se bem a esta função, já que, apesar de

públicas, as instituições (federal e estadual, respectivamente) destacam-se em prestígio junto à comunidade, bem como a escola A, o que é indicado pelo disputado processo seletivo que permite o ingresso dos alunos. A qualificação do seu quadro docente é outra característica comum às três escolas, contribuindo para o seu reconhecimento.

4.1.1 – Análise das respostas ao questionário

Os professores foram solicitados a responder o questionário diretamente pela pesquisadora ou por intermediários. As dez professoras selecionadas na escola A representam uma gama variada, possuindo formação acadêmica e experiência profissional diversificadas, além de trabalhar com diferentes séries e níveis de ensino de inglês dentro da instituição pesquisada. A escolha das participantes pretendeu reunir um grupo suficientemente abrangente para que suas respostas pudessem retratar todo o contexto investigado. Os grupos de respondentes das escolas B e C funcionam como contraponto para o primeiro grupo, que trabalha com uma proposta pedagógica diferenciada. O número menor de integrantes (quatro por escola) em relação à escola A é explicado pelo efetivo menor de professores de língua estrangeira em outros colégios e pela necessidade de seleção de escolas comparáveis ao contexto investigado. A aparente desigualdade é compensada pela representatividade do grupo, que pode ser verificada pela consistência de suas respostas, possibilitando a comparação com a escola A proposta nesta primeira fase do trabalho.

Os três grupos apresentam variações semelhantes quanto ao perfil acadêmico de seus profissionais, embora a Escola A tenha menor percentual de formação nos níveis mais avançados conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4.1: Nível de escolaridade das professoras das escolas A, B e C.

	Escola A	Escola B	Escola C
Graduação	10%	–	–
Especialização	50%	25%	50%
Mestrado em andamento	10%	25%	–
Mestrado	20%	25%	50%
Doutorado em andamento	10%	25%	–

Todas as respondentes têm experiência em outras escolas públicas e/ou privadas e apenas uma professora da escola C nunca trabalhou em cursos de idiomas. No total, a variação de anos de trabalho nas escolas A (12 a 32 anos) e C (12 a 30 anos) é semelhante, enquanto na escola B a diferença entre a mais experiente (20 anos) e a menos experiente (28 anos) é menor. Em relação aos anos de atuação nas instituições em que os questionários foram aplicados, as diferenças são maiores na escola C (4 a 20 anos) do que nas escolas A (8 a 13 anos) e B (9 a 12 anos). As professoras das escolas A e B atualmente trabalham com séries variadas dos Ensinos Fundamental e Médio, enquanto na escola C só trabalham com o Ensino Médio.

A proposta pedagógica de ensino de inglês através da abordagem comunicativa utilizada na escola A é bastante diversa da proposta das escolas B e C, que adotam o inglês instrumental para leitura. A visão sobre a colocação dessas propostas em prática difere nas três escolas, como mostra o quadro 4.2:

Quadro 4.2: Colocação da proposta pedagógica em prática nas escolas A, B e C.

	Escola A	Escola B	Escola C
Proposta plenamente colocada em prática	–	50%	100%
Proposta parcialmente colocada em prática	100%	50%	–
Proposta não colocada em prática	–	–	–

Todas as professoras da escola A consideram que o trabalho realizado em sala de aula é parcialmente adequado às necessidades e perfil dos alunos; três professoras julgam o trabalho parcialmente adequado na escola B, enquanto para uma é totalmente adequado; na escola C a divisão é equilibrada, já que metade avalia o trabalho como parcialmente adequado e metade como totalmente adequado.

Dentro da abordagem comunicativa, as professoras da escola A ressaltam as atividades em dupla ou grupo e o trabalho de desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação. Fora da proposta, os exercícios estruturais (inclusive o uso de *drills*) são os mais frequentes. Curiosamente, os jogos, músicas e atividades com filmes são citados por uma professora como parte das atividades dentro da proposta pedagógica e por outras duas como atividades extras. Compartilhando a mesma proposta pedagógica, as professoras das escolas B e C destacam as seguintes atividades: leitura e compreensão de textos, geralmente autênticos e de diferentes gêneros; desenvolvimento de estratégias de leitura; explicação gramatical e de vocabulário a partir do texto. As atividades realizadas fora da proposta incluem músicas e filmes (também citado no item anterior por uma professora da escola B como fonte de debates), além do ensino de gramática e de vocabulário (também citados como atividades dentro da proposta pedagógica), dentre outros itens menos frequentes.

Em relação à autonomia para a condução do trabalho na escola A, as opiniões se dividem entre os que a consideram suficiente (40 %), pouca, mas não prejudicial ao trabalho (30 %), ou pouca e prejudicial (30 %). Nas escolas B e C a divisão é a mesma: a autonomia é considerada suficiente por 75 % das professoras e pouca, mas não prejudicial por 25%. A avaliação é descrita como parcialmente adequada ao trabalho desenvolvido por 60 % das professoras, totalmente adequada por 30 % e inadequada apenas por uma professora (10 %) na escola A; totalmente adequada por metade dos respondentes da escola B e parcialmente adequada pela outra metade;

totalmente adequada por 75% das professoras da escola C e parcialmente adequada por uma professora (25%).

Sendo adotada como proposta pedagógica, a abordagem comunicativa é conhecida por todas as profissionais da escola A, que afirmam fazer uso das tarefas comunicativas e considerá-las importantes. Fora da escola A, 80% utilizaram as tarefas comunicativas com sucesso e 20% nunca as utilizaram. As professoras das escolas B e C também estão familiarizadas com a abordagem comunicativa e todas consideram as tarefas comunicativas importantes, mas não no contexto em que atuam. Fora dessas instituições, 25% afirmam que utilizam as tarefas comunicativas e 75% já as utilizaram com sucesso na escola B, enquanto na escola C estes percentuais são invertidos. Os obstáculos mais citados são apresentados no quadro 4.3:

Quadro 4. 3: Dificuldades que mais interferem na utilização das tarefas comunicativas

	Escola A	Escola B	Escola C
Inadequação das tarefas ao contexto pesquisado	30%	100%	100%
Falta de tempo para execução das tarefas	80%	–	50%
Falta de condições materiais	80%	50%	25%
Falta de apoio da instituição	30%	50%	–

Em relação à formação continuada na escola A, 80% demonstram interesse em capacitação sobre o uso de tarefas comunicativas e também sobre outras atividades adequadas ao contexto de ensino; 20% afirmam ter capacitação profissional dentro da instituição, mas o mesmo percentual considera que não, e gostaria de tê-la, enquanto 40% buscam capacitação profissional fora da escola. Na escola B apenas uma professora menciona interesse em capacitação sobre o uso das tarefas comunicativas, 50% têm interesse em outras atividades adequadas ao seu contexto de ensino e 100% buscam capacitação fora da instituição. Este último percentual cai para 75% na

escola C, onde somente uma professora demonstrou interesse em capacitação sobre outras atividades adequadas ao contexto. Em todas as três escolas, as profissionais acreditam que a formação continuada melhora o seu trabalho individual; porém, enquanto 100% consideram que os efeitos positivos também atingem o contexto nas escolas B e C, este percentual é de 90% na escola A.

4.1.2 – Características do primeiro grupo de respondentes

A comparação entre os três grupos de respondentes mostra suas semelhanças e, ao mesmo tempo, realça as peculiaridades do primeiro grupo. Os aspectos mais relevantes serão discutidos a fim de que se estabeleça um perfil da escola em foco nesta pesquisa.

Apesar do nível de formação acadêmica inferior (principalmente à escola B), 40% dos profissionais que responderam o questionário na escola A concluíram ou estão cursando o mestrado ou o doutorado, o que representa uma grande procura por aprimoramento. Esta preocupação também é demonstrada pelo interesse na capacitação, embora o percentual dos que a buscam fora da instituição seja também superior nas escolas B e C. A experiência profissional é semelhante nos três grupos.

A proposta pedagógica da escola A é totalmente diferente do inglês instrumental para leitura utilizado nas demais escolas, apresentando, conseqüentemente, desdobramentos diversos. Enquanto no primeiro grupo as professoras estão preocupadas com o desenvolvimento das quatro habilidades, com especial atenção à parte oral, nas escolas B e C as atividades são voltadas para a leitura. A proposta adotada pelas duas escolas parece enfrentar menos obstáculos à sua implementação, enquanto o primeiro grupo aparentemente tem mais dificuldades, gerando um maior grau de insatisfação: 100% das professoras da escola A consideram que a proposta

pedagógica é apenas parcialmente colocada em prática e seu trabalho em sala de aula é parcialmente adequado às necessidades e ao perfil dos alunos; somente 30% julgam que a avaliação dos alunos é totalmente adequada ao trabalho desenvolvido.

A insatisfação mais aparente no grupo de escola A não impede que, como nas demais escolas, os professores acreditem nas mudanças e nos efeitos positivos da formação continuada. O interesse pelas tarefas comunicativas é grande, mas o grupo também demanda outras atividades adequadas ao seu contexto de ensino. Apesar da divisão entre os que consideram a autonomia suficiente e os que a avaliam como pouca, a maioria julga que esta questão não prejudica o seu trabalho.

4.2 – ENTREVISTAS COLETIVAS E INDIVIDUAIS

Na segunda fase do trabalho, as professoras da escola A que responderam o questionário foram entrevistadas pela pesquisadora. O objetivo das entrevistas é aprofundar as questões abordadas no questionário, direcionando as discussões para caminhos que ajudem a responder as perguntas de pesquisa, a saber:

- **Em que medida os componentes ideativo, operacional, ideológico e gerencial da pedagogia das línguas de Prabhu determinam o grau de comunicabilidade das aulas no contexto escolar em foco?**
- **Que fatores interferem na prática comunicativa no contexto escolar investigado?**

As entrevistas não pretendem responder diretamente a estas perguntas, mas fornecer dados para exame à luz da teoria adotada nesta pesquisa. A análise de seu conteúdo explícito e implícito permitirá identificar os componentes da pedagogia das línguas de Prabhu e suas relações com o grau de comunicatividade no contexto focalizado.

4.2.1 – As cinco entrevistas

As entrevistas foram realizadas em pequenos grupos ou individualmente segundo a disponibilidade de cada profissional. Apesar das especificidades de cada tipo de entrevista e das variações pessoais entre as professoras pesquisadas, a qualidade dos dados coletados não foi comprometida, já que a linha mestra foi mantida e todos os pontos pertinentes foram abordados. As professoras são designadas por números de 1 a 10 acompanhando a letra P, identificação que pretende preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, facilitar a análise. Os números seguem a ordem de devolução dos questionários, com exceção de P1 e P2, assim destacadas por serem as únicas focalizadas na parte final do trabalho. As designações serão mantidas durante toda a análise.

As participantes foram assim distribuídas:

Entrevista 1 – P1, P3, P4 e P5

Entrevista 2 – P2 e P8

Entrevista 3 – P7

Entrevista 4 – P6 e P9

Entrevista 5 – P10

Os pontos que nortearam as cinco entrevistas semi-estruturadas foram os mesmos, mas as características de cada professora e/ou cada grupo resultaram na maior elaboração de alguns aspectos, com desdobramentos que podem ser observados em seguida.

4.2.1.1 – Entrevista 1

As integrantes do primeiro grupo de entrevistadas (P1, P3, P4 e P5) forneceram informações enriquecedoras para a discussão. Apesar da visão positiva da proposta pedagógica do colégio, a maioria defende a adoção de uma abordagem eclética para o ensino de inglês. P3 e P4 admitem lançar mão de atividades tradicionais, e P5 elogia a flexibilidade da abordagem na escola, diferente da rigidez dos cursos de idiomas. P1 demonstra entusiasmo pela abordagem comunicativa, mas destaca que a eficácia de qualquer método depende do interesse e do empenho do aluno. P5, por sua vez, percebe deficiências na proposta, lembrando que muitas vezes o diferencial se resume a uma apresentação comunicativa do conteúdo. Esta também é a posição de P3, que revelou uma visão de comunicatividade como ênfase na oralidade.

As professoras acreditam na viabilidade da abordagem comunicativa no contexto escolar, mas apontam alguns entraves para a condução do trabalho. O número excessivo de alunos dificulta a atenção individualizada que a abordagem preconiza; deveria haver, portanto, um limite máximo de 15 alunos por turma. P1 e P4 lamentam a falta de preparo e interesse dos alunos, problema que se agrava nas séries mais avançadas. P5 preocupa-se com os alunos do Ensino Médio que cursam níveis básicos de inglês, sugerindo um trabalho diferenciado para estes casos, como o foco nas estratégias de leitura. Mesmo diante de todas as dificuldades, P1 ressalta a importância e a utilidade do inglês para os alunos, defendendo o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação.

Todas as entrevistadas consideram o nível de autonomia dentro da seção de inglês adequado, mas P1 e P3 se ressentem da falta de autonomia dentro da instituição, enquanto P4 e P5 sugerem uma autonomia regional para que adaptações locais pudessem ser feitas com maior liberdade. A avaliação dos alunos é um caso em que, apesar de se ter atingido um certo equilíbrio, ocorreram retrocessos devido à interferência de instâncias superiores. As professoras defendem uma maior flexibilidade na avaliação, com a valorização dos trabalhos de aula na nota do aluno – P1 chega a sugerir a eliminação do teste formal seguindo o calendário escolar. O livro didático adotado atualmente foi criticado por todas. Diante da obrigatoriedade de sua utilização por determinado período, P1 e P3 sugerem a criação de materiais próprios para substituir ou complementar as atividades do livro. Outro aspecto da autonomia é a relação do professor com a coordenadora de nível. Enquanto P4 julga necessária uma orientação geral com liberdade para adaptações, P5 lembra o perigo da acomodação, levando o professor a uma certa dependência da coordenação e da chefia da seção.

A maioria reconhece as limitações da formação acadêmica em relação à prática pedagógica. P1 e P5 afirmam que não há uma conexão imediata entre o aperfeiçoamento teórico do professor e a qualidade do seu trabalho. Todas defendem a necessidade da formação continuada no local de trabalho, mas avaliam como inadequada a capacitação oferecida na instituição, tanto no campo teórico como nas questões práticas.

4.2.1.2 – Entrevista 2

As participantes da segunda entrevista (P2 e P8) levantaram alguns pontos específicos da sua realidade, além de questões discutidas por outras professoras. P8 tem uma visão bastante positiva da abordagem comunicativa, apesar de todas as limitações do contexto escolar. P2 vê a

abordagem eclética como uma evolução da abordagem comunicativa, inicialmente muito solta e radical. Ambas consideram importante uma certa flexibilidade para que se façam as adaptações necessárias às condições existentes no colégio, mas P2 questiona até que ponto essas mudanças não levariam a uma descaracterização da proposta pedagógica.

A falta de tempo (com apenas duas aulas semanais no Ensino Médio) é apontada como o principal obstáculo ao alcance dos objetivos comunicativos. P2 lamenta a impossibilidade de realização de atividades menos controladas, em que haja uma prática mais espontânea e uma verdadeira produção do aluno em situações de significado real. P8 também destaca outros dois fatores que dificultam a implementação da proposta pedagógica: as falhas no nivelamento, que resultam em turmas muito heterogêneas, e a postura de vários alunos, que comprometem o sucesso das atividades com sua resistência ou dispersão. A professora ressalta que a motivação do professor para preparar aulas cada vez melhores está ligada à resposta dos alunos.

Segundo P2, a autonomia também é afetada pela falta de tempo. A necessidade de reduzir as atividades de prática e até mesmo eliminar a produção comunicativa no Ensino Médio não deixa espaço para que o professor conduza o trabalho da maneira desejada. Outra questão relativa à autonomia é a obrigatoriedade do uso do livro didático: enquanto P8 critica sua inadequação ao nível em que trabalha, procurando criar atividades mais interessantes e motivadoras, P2 tenta maximizar a utilização do livro, fazendo as adaptações necessárias e evitando atividades extras, já dificultadas pelos entraves burocráticos do colégio. Ambas consideram válida uma orientação mais detalhada da coordenação para cada unidade didática, apresentando sugestões de aulas estruturadas de forma atraente para os alunos ou facilitando o encadeamento das atividades. P8 elogia a aumento da autonomia para a elaboração das provas e a maior valorização dos trabalhos de aula. Seus efeitos positivos no envolvimento dos alunos também são reconhecidos por P2, que

apenas se ressentiu do peso das avaliações de compreensão e produção oral, habilidades pouco trabalhadas nas turmas de Ensino Médio.

As professoras concordam que a formação acadêmica é geralmente deficiente na prática pedagógica, lacuna preenchida através do exercício profissional e da formação continuada. P2 considera que as condições oferecidas aos profissionais que buscam aperfeiçoamento teórico fora da instituição são favoráveis, mas ambas lamentam a falta de continuidade da capacitação na própria instituição. P2 e P8 sugerem um melhor aproveitamento dos encontros entre os professores, gerando oportunidades para a troca de experiências, aliando a teoria à prática.

4.2.1.3 – Entrevista 3

Entrevistada individualmente, P7 admite ter sua percepção sobre ensino e aprendizagem de inglês moldada pelo estruturalismo, que fez parte de sua formação e de sua experiência profissional, além de se afinar com suas características pessoais. A dificuldade inicial com a abordagem comunicativa foi logo substituída pelo desejo de experimentá-la no novo contexto de ensino, mas a impossibilidade de implementação total da proposta pedagógica levou à necessidade de uma adaptação com bom senso, resultando na adoção de uma abordagem eclética. A professora considera que a abordagem comunicativa representa uma maior abertura no conteúdo, mas o estruturalismo favorece uma sistematização mais propícia à organização do pensamento, facilitando a automatização das novas estruturas da língua.

As diferenças de carga horária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio causam dificuldades que podem ser minimizadas através da organização de professor. P7 considera um problema mais grave a dispersão dos alunos, que só se concentram segundo seus interesses e necessidades individuais, especialmente durante os trabalhos de dupla. A estruturação do

conhecimento é prejudicada, já que a atenção é condição essencial para que ocorra a aprendizagem. A professora mostra-se preocupada com a falta de maturidade e responsabilidade dos alunos e acredita no seu próprio papel na formação integral dos aprendizes.

P7 considera a autonomia adequada na seção. A orientação dada pela coordenação de acordo com os objetivos de cada nível é apontada como um fator positivo na condução de um trabalho de qualidade e relativamente homogêneo. A avaliação é adequada e suficientemente flexível, exceto pela limitação de tempo para a realização das provas bimestrais.

Para P7, a formação continuada deveria aliar teoria e prática, suprimindo as necessidades do professor. A professora julga importante buscar capacitação fora da escola, mas a própria instituição poderia oferecer uma formação continuada mais adequada, pois a capacitação limitada das editoras apresenta poucas novidades práticas.

4.2.1.4 – Entrevista 4

P6 e P9 participaram da quarta entrevista, contribuindo para o aprofundamento das questões propostas. As professoras avaliam a abordagem comunicativa como um avanço, mas temem seus radicalismos, preferindo uma abordagem eclética. Embora P6 ressalte a importância da aprendizagem de língua estrangeira em contextos significativos, ambas consideram a sistematização da abordagem comunicativa superficial, levando a um conhecimento mecanizado e dificultando a internalização das estruturas lingüísticas.

As professoras lamentam o crescente distanciamento entre a proposta pedagógica e os recursos materiais disponíveis. A deterioração das condições de trabalho é agravada por outros fatores, como a falta de tempo para o desenvolvimento das quatro habilidades. Ambas consideram prejudicial uma única avaliação oral, diminuindo a importância da participação do

aluno em aula. P9 julga insuficiente a prática de compreensão auditiva, especialmente nas turmas de Ensino Médio, com apenas dois tempos semanais. Apesar das turmas relativamente homogêneas, as professoras destacam a queda no nível dos alunos, cada vez mais desinteressados e apáticos. O desconhecimento não só do inglês, mas da sua própria língua, faz com que os alunos necessitem de mais explicações e atividades de fixação, consumindo boa parte do tempo que seria dedicado às atividades comunicativas.

As entrevistadas concordam com o grau de padronização do trabalho dentro da seção de inglês, julgando que o professor tem autonomia suficiente para utilizar seu bom senso nas adaptações necessárias, mas têm opiniões diversas em relação às limitações impostas no âmbito institucional. Enquanto P6 elogia a flexibilidade para elaboração das avaliações, P9 julga que elas sejam muito estruturais e incompatíveis com objetivos comunicativos. Ela também critica a obrigatoriedade das provas bimestrais, que quebram o andamento das aulas, mas P6 lembra que esta é uma característica do contexto escolar. A avaliação pode contribuir para o baixo nível dos alunos, com alguns testes inadequados (P6) e pontos externos acrescidos à nota que interferem no julgamento do professor (P9). Ambas lamentam o pouco prestígio da disciplina dentro da instituição, apesar da capacidade e dedicação dos profissionais da seção.

As professoras apontam as deficiências da capacitação oferecida pelas editoras e sugerem um novo modelo de formação continuada na instituição. P6 e P9 defendem que os encontros entre os professores deveriam ser um espaço de troca de experiências, aproveitando a bagagem teórica e prática de cada profissional. Embora seja importante a busca de capacitação fora do colégio, muitas questões deveriam ser trabalhadas dentro da própria instituição.

4.2.1.5 – Entrevista 5

A última entrevistada (P10) acredita que a abordagem comunicativa oferece mais liberdade, mas também exige mais esforço do professor e critica o estruturalismo como uma forma de acomodação. Apesar da preferência pela abordagem proposta, a professora lamenta a impossibilidade do desenvolvimento da competência comunicativa no contexto pesquisado, defendendo a adoção de uma abordagem eclética.

P10 vê a aprendizagem de uma língua estrangeira como parte de uma mudança a longo prazo, um processo de formação prejudicado pela superficialidade e o imediatismo dos alunos. A falta de método de estudo e o desinteresse acabam sobrecarregando o professor, que consome mais tempo e energia para envolver o aprendiz e compensar as suas deficiências. A professora também encontra obstáculos para o desenvolvimento das quatro habilidades de forma equilibrada e integrada. P10 acredita que a dificuldade de mostrar aos alunos a relação entre os diversos conteúdos impede que o professor exerça um papel mais abrangente.

Embora julgue a avaliação coerente quanto ao peso de cada atividade, P10 ressalta a necessidade de uma avaliação formativa que leve em conta o desenvolvimento do aluno e abra espaço para a revisão de conteúdos em que os aprendizes tenham apresentado dificuldades. A entrevistada considera que os professores têm autonomia suficiente para fazer opções e conduzir o trabalho de acordo com o seu estilo pessoal, resultando em diferentes graus de comprometimento. A pouca iniciativa e participação de alguns profissionais e a falta de continuidade do trabalho em equipe dificultam a reflexão e a renovação das atividades pedagógicas. P10 orgulha-se de sua formação acadêmica enriquecedora, com prática em ambientes desafiadores, além de buscar capacitação fora da instituição, mas acredita que a própria seção deveria oferecer uma formação continuada mais aprofundada.

4.2.1.6 – Aspectos significativos

O levantamento dos aspectos mais relevantes abordados nas entrevistas (excluídos aqueles mencionados por apenas uma entrevistada) possibilita a identificação de quatro questões principais: as concepções do professor sobre o ensino de línguas, as limitações encontradas no contexto escolar investigado, a autonomia do professor em diversos níveis e a busca da formação continuada. A citação de determinado ponto por mais de uma entrevistada é um fator essencial para que seja representativo do grupo em lugar de remeter a peculiaridades de determinada professora. Embora alguns itens sejam bem mais frequentes do que outros, o simples fato de um aspecto ser levantado por diferentes profissionais em entrevistas diversas já demonstra a sua relevância para o estudo. O confronto destes aspectos significativos com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa permite o aprofundamento da investigação. O quadro 4.4 resume os principais pontos que serão analisados na próxima seção.

Quadro 4.4: Aspectos significativos levantados nas entrevistas

/ PROFESSORES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
CATEGORIAS /										
Concepções sobre o ensino de línguas										
Benefícios da abordagem comunicativa	√		√	√		√		√	√	√
Falhas da abordagem comunicativa		√	√	√	√		√	√	√	
Distanciamento entre teoria e prática		√					√	√	√	√
Utilização da abordagem eclética	√		√	√	√		√	√	√	
Desenvolvimento das 4 habilidades	√	√						√		
Formação do aluno	√		√							√
Limitações do contexto escolar										
Falta de tempo		√			√			√		
Número excessivo de alunos	√		√	√	√					
Escassez de recursos materiais		√				√			√	
Desinteresse e dispersão dos alunos	√			√		√	√	√	√	√
Falta de conhecimento dos alunos		√			√	√	√	√	√	√

Autonomia do professor										
Benefícios da padronização		√			√	√	√		√	
Necessidade de flexibilização	√	√	√	√	√	√			√	
Importância da avaliação em aula	√	√	√	√	√	√		√	√	√
Inadequação do livro didático	√		√	√	√				√	
Importância da coordenação	√	√		√	√	√	√	√	√	
Acomodação do professor		√			√					√
Formação continuada										
Limitações da formação acadêmica	√		√		√					
Capacitação prática insuficiente	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Falta de oportunidades para troca de experiências		√				√	√		√	
Capacitação teórica inadequada	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Busca de capacitação fora da escola		√			√	√	√		√	√

4.2.2 – Análise das entrevistas sob a ótica dos componentes da pedagogia das línguas de Prabhu

A distribuição dos principais pontos das entrevistas em quatro áreas facilita o estabelecimento de relações com os componentes da pedagogia das línguas de Prabhu, mas não existe uma correspondência exata entre cada área e determinado componente. Apesar da tentativa de analisar a ideação, a operacionalização, a ideologia e o gerenciamento separadamente, os aspectos abordados interligam-se constantemente, podendo ser relacionados a mais de um componente (cujas características, aqui lembradas em linha gerais, já foram detalhadamente apresentadas na seção 2.2).

4.2.2.1 – O componente ideativo

A ideiação é definida por Prabhu (2001b) como a formação de um modelo conceitual com o qual podemos entender a natureza do mundo em que vivemos. No caso do ensino de idiomas, essas idéias referem-se às relações entre ensinar e aprender e ao que significa ser competente numa língua. O conhecimento pedagógico é resultado da dinâmica entre a teoria e a experiência do professor. No presente estudo, a ideiação manifesta-se principalmente nas categorias ligadas à visão do professor sobre a abordagem comunicativa.

A maioria das professoras entrevistadas considera a proposta pedagógica do colégio um avanço e destaca os seus benefícios, embora reconheça os obstáculos à sua implementação. P6, por exemplo, elogia a mudança do ensino de estruturas e vocabulário descontextualizados para uma abordagem em que a língua é trabalhada em situações reais de comunicação. P1 não acha utópico o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas e P8 acredita que vale a pena investir nesta proposta. Outras professoras, entretanto, apontam as dificuldades para se atingir os objetivos da abordagem. P10 não enxerga condições para se atingir a competência comunicativa. P2, por sua vez, questiona se o trabalho desenvolvido pode ser realmente enquadrado dentro da abordagem comunicativa, já que o aluno geralmente “não chega às atividades de uso mais espontâneo da língua”.

Outro aspecto importante da concepção do professor é um certo receio da abordagem comunicativa, que revela julgamentos ainda muito relacionados à sua primeira versão. Enquanto P6 e P9 temem os perigos do radicalismo da abordagem (que P4 caracteriza como essencialmente oral), P3 critica sua superficialidade. Esta visão é provavelmente um dos fatores que levam as professoras a defender uma abordagem eclética, embora sem muita clareza sobre o seu significado. Na tentativa de compensar as deficiências da abordagem comunicativa, as entrevistadas lançam mão de exercícios estruturais e outras atividades tradicionais. A crença de que nenhuma abordagem é perfeita e pode ser usada exclusivamente aparece em vários

momentos das entrevistas: “Eu não acredito em uma única abordagem” (P8); “Eu misturo” (P3); “Eu sou incapaz de dar a minha aula a contento sendo puramente comunicativa” (P7); “Eu não acredito em nenhuma abordagem pura” (P9). Conforme demonstram as declarações das professoras, a flexibilidade para fazer as combinações e adaptações necessárias é essencial para a condução do seu trabalho.

As concepções do professor sobre o ensino de línguas parecem estar condicionadas muito mais pela sua experiência de sala de aula (um tipo de conhecimento que será abordado na próxima subseção) do que pelo seu conhecimento teórico sobre as metodologias de ensino e o processo de aprendizagem.

4.2.2.2 – O componente operacional

Prabhu (2001a) caracteriza o componente operacional segundo a sua estreita relação com o componente ideativo. Mais do que colocar uma teoria em prática, a operacionalização refere-se à interação entre um conceito sobre a aprendizagem e a ação pedagógica considerada adequada. As atividades de sala de aula refletem e, ao mesmo tempo, reformulam a ideação do professor, gerando um conhecimento definido pelo autor como “senso de plausibilidade”. As entrevistas realizadas nessa fase da pesquisa apresentam alguns itens que revelam as conseqüências desta interação no contexto investigado.

O senso intuitivo resultante da dinâmica entre as concepções do professor e sua experiência acumulada ao longo dos anos indica o melhor caminho a seguir. Como define P8, “depois de um certo tempo você começa a ter consciência (...) até que ponto aquilo é válido”. A utilização criteriosa do livro didático é um dos indicadores de que o senso de plausibilidade está em pleno funcionamento. Enquanto algumas professoras preocupam-se com a adaptação ou a

complementação de várias atividades do livro para torná-lo mais comunicativo, outras acomodam-se a ele, apesar das críticas à sua inadequação. As condições do ambiente de ensino influenciam suas percepções sobre o processo de aprendizagem. A afirmação de P4, por exemplo, de que “as atividades comunicativas só funcionam em turmas pequenas” – crença compartilhada por várias de suas colegas – é decorrente das suas experiências bem ou mal sucedidas conforme o número de alunos.

A exposição contínua a certas limitações pode modificar o comportamento do professor, levando a práticas que, mesmo não sendo inicialmente derivadas do seu modelo conceitual, acabam sendo incorporadas ao seu modo de ensinar. A escassez de recursos materiais obriga o professor a abdicar de certas atividades que julga importantes para a aprendizagem, tendo que se adaptar às condições existentes. P2 admite evitar atividades que dependam de material extra devido à burocracia para obtê-lo. A dificuldade de manter a atenção dos alunos também pode resultar em mudanças que empobrecem a aula, afetando a percepção do professor sobre a validade de determinados procedimentos. P8 destaca que o professor precisa estar motivado, o que depende em grande parte da resposta dos alunos.

A falta de tempo também é um fato que parece ter grande influência no componente operacional. A necessidade de reduzir as atividades de aula ao básico leva o professor a se restringir à apresentação do conteúdo e à sua fixação, geralmente em moldes relativamente tradicionais. A análise das entrevistas mostra que a prática comunicativa é prejudicada, ou seja, de certa forma é considerada dispensável. As aulas dadas nessas condições acabam se aproximando da abordagem estrutural, distorcendo a proposta pedagógica da escola e reformulando as concepções do professor, especialmente diante das deficiências da formação continuada.

4.2.2.3 – O componente ideológico

A busca de um estado de coisas ideal no mundo que caracteriza a ideologia (Prabhu, 2001b) envolve duas questões fundamentais no ensino de línguas: o poder e o desejo de mudança, que estão presentes nas relações entre alunos e professores, no prestígio da disciplina dentro da instituição e da sociedade, nos objetivos educacionais e na escolha de conteúdos, dentre outros aspectos. Os conflitos de poder manifestam-se, por exemplo, na postura do professor diante dos alunos e no seu *status* dentro da escola. A tentativa de melhorar o estado de coisas pode resultar numa análise crítica dos conteúdos e materiais selecionados. Estes e outros desdobramentos do componente ideológico aparecem em vários momentos das entrevistas.

Os papéis de professor e aluno são carregados de ideologia. A abordagem comunicativa prevê mudanças radicais na postura de ambos, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e tornando o professor um facilitador (cf. subseção 2.2.3). O desempenho de uma função menos dominadora é um desafio para o profissional, que normalmente tem dificuldades para abrir mão do poder que tradicionalmente detém. Este desconforto pode ter diversas causas: crença na importância do seu controle para o bom andamento da aula; preservação da auto-imagem diante dos alunos, dos colegas e/ou da instituição; autoritarismo; acomodação a um modelo mais familiar. Por outro lado, o engajamento e a autonomia que se esperam dos alunos na abordagem comunicativa são incompatíveis com o desinteresse e a dispersão de que as professoras entrevistadas freqüentemente se queixam. P8 atribui uma certa resistência dos alunos em participar mais ativamente de uma aula diferenciada como a de inglês ao seu comportamento mais passivo em outras disciplinas escolares. Verificando que o sucesso das atividades depende da motivação dos alunos, a professora tenta planejar suas aulas de modo a torná-las mais interessantes para a faixa etária, fugindo aos tópicos do livro didático, considerado totalmente

inadequado. Esta atitude crítica também é partilhada por P1, que costuma adaptar as atividades do livro, e por P3, que sugere a elaboração de materiais pelos próprios professores.

A autonomia do professor em seus diversos aspectos é um importante ingrediente do componente ideológico. Apesar de reconhecer os benefícios da padronização do trabalho, que proporciona uma certa homogeneidade dentro da instituição, a maioria das entrevistadas condena a rigidez das normas nacionais que restringem as possibilidades de adaptação local em questões como a avaliação. A burocracia é um entrave à flexibilização defendida por grande parte dos profissionais da instituição, que gostariam, por exemplo, de ter liberdade para dar maior peso às atividades de aula na nota do aluno. Dentro da seção, a maioria acredita ter autonomia suficiente para adaptar as instruções ao seu próprio estilo, o que leva algumas pessoas à participação e outras ao comodismo, como destaca P10. As determinações da coordenação de nível e da chefia da seção servem de orientação para algumas professoras, que conseguem segui-las imprimindo seu toque pessoal, exercendo sua autonomia com bom senso e consciência. Outras, entretanto, têm uma relação de dependência, restringindo-se ao planejamento estabelecido e acomodando-se por falta de iniciativa, de tempo e/ou de motivação.

A ideologia também está presente na percepção do professor sobre a importância da aula de língua estrangeira. P1 ressalta a utilidade do inglês, procurando desenvolver as quatro habilidades, mas dando especial atenção à parte oral, que vê como mais importante para a vida do aluno. P7, por sua vez, acredita na sua missão na formação do indivíduo. P10 julga importante levar o aluno a perceber as relações entre os diversos conteúdos escolares. Tais preocupações são refletidas na condução do trabalho de cada professora. Apesar de todo o empenho da equipe, P6 e P9 se ressentem de uma certa desvalorização da disciplina dentro da instituição.

4.2.2.4 – O componente gerencial

O gerenciamento é a tentativa de conciliar os conflitos e incertezas presentes nos demais componentes da pedagogia das línguas. A tomada de decisões práticas no planejamento e na condução do ensino, como define Prabhu (2001a), exige que o professor leve em conta múltiplas exigências, como seu senso de plausibilidade, suas aspirações profissionais e as expectativas dos alunos e da instituição. A pesquisa mostra diversos aspectos relacionados aos conflitos entre o desejável e o viável e à necessidade de adaptação às condições existentes no contexto investigado.

As limitações do ambiente escolar influenciam a atitude das entrevistadas, embora as decisões tomadas apresentem grandes variações entre as professoras conforme a priorização do ensino como atividade institucional ou atividade individual (cf. subseção 2.2.4). O livro didático – criticado por metade do grupo – é um ponto em que diferentes soluções são encontradas: enquanto P2 tenta maximizar o uso do livro, guiada pela preocupação em utilizar um material que o aluno é obrigado a comprar, P8 substitui as atividades pouco interessantes do material adotado por atividades extras mais adequadas ao seu modo de ensinar e que tenham mais apelo para seus alunos.

As avaliações escolares também estão ligadas ao componente gerencial. Apesar da concepção predominante sobre a necessidade de maior valorização das atividades de aula e das visões diversas sobre o peso de cada habilidade lingüística na nota do aluno, as professoras precisam se adequar às normas da instituição e ao calendário de avaliações de cada nível de inglês. O resultado é que algumas entrevistadas lamentam não ter tempo de praticar determinada habilidade a contento (como a compreensão auditiva e a produção oral, segundo P2) antes de aplicar o teste correspondente. A necessidade de trabalhar os conteúdos e habilidades sob a pressão do calendário de provas, especialmente quando o tempo – já reduzido a duas aulas

semanais nas turmas de Ensino Médio – é comprometido por atividades diversas inerentes ao contexto escolar em foco, acaba se refletindo numa implementação deficiente da proposta pedagógica. Enquanto P7 acredita na capacidade do professor de se organizar e se adaptar às restrições de tempo, P2 preocupa-se com suas conseqüências sobre a prática comunicativa e as atividades de uso mais espontâneo da língua, normalmente limitadas ou até mesmo suprimidas, tornando possível o cumprimento do calendário, mas contrariando a abordagem comunicativa. P9 também destaca a formalidade da prova bimestral como um obstáculo à proposta comunicativa, resultando em provas estruturais, mesmo com questões contextualizadas.

O número de alunos é outro fator que afeta a dinâmica da aula, dificultando a atenção individualizada exigida pela abordagem comunicativa. Embora várias professoras acreditem que o limite ideal para o desenvolvimento de um trabalho compatível com a proposta pedagógica seja de quinze alunos, nem mesmo o número máximo de vinte alunos por turma é seguido à risca pelo colégio, havendo exceções decorrentes da falta de profissionais e/ou de salas de aula. A falta de método de estudo e de conhecimento, a dispersão e o desinteresse dos alunos também têm implicações no gerenciamento da aula. As tentativas de compensar as falhas na sua atitude exigem mais esforço do professor e ocupam mais tempo de aula, reduzindo a parcela que seria dedicada às atividades mais comunicativas. A escassez de recursos materiais na escola impede a adoção de procedimentos que poderiam tornar as aulas mais atraentes ou leva algumas entrevistadas a lançar mão de seus próprios meios para dispor de atividades que prendam a atenção dos alunos e auxiliem no alcance dos objetivos propostos.

4.3 – OBSERVAÇÃO DE AULAS E ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

As aulas observadas através do uso de uma adaptação do esquema COLT (cf. subseção 3.4.3) fornecem dados mais objetivos que, confrontados com os dados coletados nas etapas anteriores, permitem a verificação da consistência das informações obtidas. As fichas de observação das aulas de P1 e P2 (quatro aulas de cada professora selecionada, totalizando oito aulas) podem ser encontradas no Anexo III. Cada aula é seguida de uma curta entrevista com a professora focalizada, o que proporciona dados adicionais que auxiliam no esclarecimento das perguntas propostas nesta pesquisa. A análise mescla, portanto, a objetividade da utilização do modelo COLT e do registro em áudio das aulas à incorporação das percepções das profissionais envolvidas. As entrevistas finais com P1 e P2 (individualmente) encerram esta fase, complementando alguns pontos insuficientemente desenvolvidos em outras etapas de modo a assegurar o aprofundamento adequado ao estudo.

As duas turmas de nível Básico B de P1 observadas nesta fase, doravante designadas turmas A e B, são apresentadas separadamente. Apesar de cronologicamente intercaladas, as aulas são agrupadas conforme a turma de modo a tornar a análise mais clara. Por sua vez, as aulas de nível Intermediário A de P2 já foram observadas na sequência das turmas identificadas como C e D, facilitando a organização. Após a apresentação do relatório de cada turma observada, as aulas de cada professora são analisadas no conjunto, incorporando os dados complementares fornecidos nas entrevistas que seguiram cada aula e na entrevista final.

4.3.1 – Relatório das aulas da turma A

A primeira aula da turma A inicia uma nova unidade, girando em torno de atividades de apresentação, explicação e fixação do conteúdo, com o uso constante de diálogos para contextualizar a nova estrutura. A aula é dada predominantemente em inglês, sendo a língua

materna utilizada em momentos pontuais para manejo de turma e esclarecimento de aspectos gramaticais. A professora geralmente controla a interação, inclusive orientando a prática do diálogo em dupla (uma por vez). Os episódios aparecem em número elevado (especialmente na segunda atividade), imprimindo um ritmo acelerado à aula. O foco lingüístico é equilibrado entre a forma e a função, separadamente ou combinados. Controlado pela professora (exceto em 2 dos 17 episódios), o tópico é amplo, concentrando-se em eventos relacionados ao livro paradidático. A origem do material é pedagógica, com predomínio de textos.

A segunda aula apresenta características semelhantes à primeira na maioria das atividades, com algumas relevantes exceções. Uma delas é o número menor de episódios (8, mais compatível com as demais aulas observadas). A maior frequência e/ou duração do trabalho individual ou em dupla é outra diferença marcante. A prática do diálogo deixa um pouco mais de espaço para a expressão de significados reais do que na aula anterior, resultando na participação espontânea de alguns alunos.

4.3.2 – Relatório das aulas da turma B

A aula 3 é composta de 7 episódios, sendo o primeiro a correção de exercício de casa e os demais igualmente divididos entre atividades de *listening* (preparação, exercício e correção) e diálogo (modelo, prática em duplas e apresentação e relato). Apesar do predomínio da língua-alvo, a língua materna é freqüentemente utilizada nas instruções e esclarecimento de dúvidas. A interação é geralmente coordenada pela professora, havendo 2 registros de respostas em coro, mas a turma também se organiza individualmente e em dupla (1 ocorrência de cada tipo). A gravação em áudio é utilizada em 2 episódios de *listening* (exercício e correção), enquanto os

textos aparecem em todos os episódios. Quanto ao manejo, há 2 intervenções disciplinares e 3 referentes a procedimentos. A forma e a função estão associadas em quase todas as atividades.

A segunda aula da turma B, que apresenta apenas 4 episódios, é dividida entre um teste de *listening* e um exercício escrito. Baseadas em situações significativas, ambas as atividades permitem à professora explorar as diferenças entre o *Present Perfect* e o *Simple Past* de forma contextualizada. Embora o inglês predomine na aula, a língua materna só desaparece durante a realização do teste. Os alunos – dirigidos pela professora em todos os episódios – trabalham individualmente na mesma tarefa em boa parte da aula (no teste e no exercício). Em todas os episódios há interferência da professora em questões de manejo, tanto em relação aos procedimentos quanto à disciplina. O teste de *listening* tem como foco a função lingüística, havendo peso equilibrado entre a forma e a função nos demais episódios. O tópico – amplo em todas os episódios, mas também limitado no *pre-listening* – é controlado pela professora. O material é sempre de origem pedagógica, sendo do tipo visual em 2 episódios, enquanto os textos aparecem em 3 episódios (juntamente com a gravação em áudio em 1 episódio).

4.3.3 – Análise de aulas e entrevistas de P1

Os registros das aulas de P1 são resumidos nos quadros abaixo (4.5 e 4.6), possibilitando a identificação das características mais relevantes. Sua análise aponta aspectos significativos que auxiliam a responder às perguntas de pesquisa. Apresentada em detalhes na subseção 3.4.3 (cf. páginas 36-38), a ficha é desdobrada em duas partes acompanhadas por legendas, com o objetivo de facilitar a apresentação dos dados que serão discutidos. Os episódios são considerados em bloco, destacando o número total de ocorrências em cada aula. Os diversos itens que compõem cada categoria não são excludentes, o que permite que um episódio seja classificado de formas

variadas, embora cada item seja assinalado apenas uma vez em cada episódio, mesmo que haja várias ocorrências. São considerados inicialmente a organização dos participantes e os materiais, sempre levando em conta o total de episódios por aula.

Quadro 4.5: Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P1 – Parte A

Aula	No. de episódios	Organização dos participantes						Materiais						
		Turma			Grupo		Individual		Origem			Tipo		
		P	A	C	M	D	M	D	P	At	Ad	V	A	T
1	17	15	3	5			2		17			3		14
2	8	7		2	1		2		8					8
3	7	4		2	1		1		7				2	7
4	4	4					2	1	4			2	1	3

Legenda

Organização dos participantes

Turma:

- P – interação dirigida pelo professor
- A – interação dirigida pelo aluno.
- C – participação em coro.

Grupo:

- M – trabalho em duplas ou grupos na mesma tarefa.
- D – trabalho em duplas ou grupos em tarefas diferentes.

Individual:

- M – trabalho individual na mesma tarefa.
- D – trabalho individual em tarefas diferentes.

Materiais

Origem:

- P – pedagógica
- At – autêntica
- Ad – adaptada

Tipo:

- V – visual
- A – auditivo
- T – texto escrito

O número de episódios – elevado na aula 1 (turma A) e reduzido na aula 4 (turma B) – fica bem próximo nas aulas 2 (turma A) e 3 (turma B), que são as únicas em que ocorre o trabalho dos alunos em dupla ou grupo. Por outro lado, a atuação constante da professora na organização dos participantes é semelhante nas aulas 1, 2 e 4, sendo menos centralizadora na aula 3. A participação da turma em coro (também orientada pela professora) é proporcionalmente similar em três aulas, mas não é registrada na aula 4, que, por sua vez, apresenta o maior índice de trabalho individual, ocorrendo em metade dos episódios. A interação iniciada pelo aluno (presente apenas na aula 1) e o trabalho em dupla ou em pequenos grupos (registrado nas aulas 1, 2 e 4) são tipos de organização mais característicos da abordagem comunicativa, mas são bem menos frequentes que a interação dirigida pela professora.

O material utilizado é sempre de origem pedagógica, inexistindo o uso de material autêntico ou mesmo adaptado, o que contribuiria para o grau de comunicatividade das aulas. Os textos (no quadro de giz, no livro-texto ou em folhas avulsas) são o tipo de material mais utilizado, mas também há alguns exemplos de gravações em áudio e exploração de material

visual. Embora não haja grande variedade quanto ao tipo de material ou à sua origem, as atividades são razoavelmente diversificadas, especialmente de uma aula para outra. O conteúdo é geralmente trabalhado de forma contextualizada (especialmente através de diálogos), facilitando a compreensão e a consequente utilização pelo aluno em situações significativas, apesar da falta de autenticidade.

Os próximos aspectos analisados – sempre tendo o número de episódios como referência – são a utilização da língua materna ou da língua-alvo e o conteúdo, englobando o manejo de turma, o aspecto da língua em foco, a abrangência do tópico e o controle do conteúdo (pelo professor, pelos alunos, ou compartilhado).

Quadro 4.6: Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P1 – Parte B

Aula	No. de episódios		Língua											Conteúdo		
	L1	L2	Manejo		Língua				Tópico			Controle				
			P	D	Fm	Fç	D	S	L	A	P	PA	A			
1	17	10	17	3	3	12	10			4	11	14	3			
2	8	4	8	3	4	8	7			1	6	6	1			
3	7	3	7	3	2	7	6			2	4	5	2			
4	4	3	4	4	4	3	4			1	4	4				

Língua

- L1 – língua materna
- L2 – língua-alvo

Conteúdo

Manejo:

- P – procedimentos; instruções.

- D – disciplina.

Língua:

- Fm – forma (gramática, vocabulário, pronúncia ...)
- Fç – funções ou atos comunicativos.
- D – aspectos ou categorias do discurso.
- S – sociolingüística

Tópico:

- L – tópicos limitados
- A – tópicos amplos

Controle:

- P – controle do tópico exercido pelo professor
- P/A – controle dividido entre o professor e os alunos.
- A – controle exercido pelos alunos.

O predomínio da língua-alvo em todas as aulas só é possível, segundo P1, devido ao bom nível de inglês da maioria dos alunos. De fato, as atividades fluíram naturalmente sem o uso do português, apenas necessário em algumas situações de manejo de turma e em explicações mais detalhadas de determinados aspectos gramaticais. A questão disciplinar esteve mais presente na aula 4, em que a professora administrou o problema de um aluno específico. Na aula 1, a utilização da língua materna deveu-se principalmente à novidade do conteúdo apresentado e à necessidade de inclusão dos alunos mais fracos. Apesar de necessário em vários momentos, seu uso não foi excessivo, permitindo o bom andamento da aula em inglês na maior parte do tempo.

Além do manejo, em que interferências em relação aos procedimentos e à disciplina foram bem distribuídas (exceto pelo número elevado na última aula), o conteúdo abrange também a língua, o tópico e o controle. A língua é analisada segundo o aspecto focalizado na atividade: formal, funcional, discursivo ou sociolingüístico. Os dois últimos não aparecem nas aulas observadas, indicando uma falta de preocupação com a pragmática (sociolingüística) e com a coesão e a coerência (discurso), talvez abordadas em outros tipos de aula. O foco é dividido entre a forma e a função na maioria das atividades, com um ligeiro predomínio da forma nas aulas 1, 2 e 3, situação que é invertida na aula 4. Embora não se possa dizer que a forma seja enfatizada em detrimento do significado, já que a estrutura é apresentada em contextos que valorizam o significado, a abordagem comunicativa prevê uma preocupação maior com aspectos funcionais da língua.

O tópico é amplo na maior parte das atividades, tratando das experiências dos alunos e do seu ambiente imediato apenas em uma pequena parcela. O conteúdo é controlado pela professora em quase todos os episódios, havendo pouco espaço para a contribuição dos alunos; o controle partilhado ocorre nas aulas 1, 2 e 3, mas sempre em número reduzido.

4.3.4 – Relatório das aulas da turma C

As aulas observadas na turma C giram em torno das diferenças entre o *Present Perfect* e o *Past Simple*. A aula 1 é composta de 8 episódios, começando por uma revisão da aula anterior e prosseguindo com exercícios do livro. O inglês predomina em todas as atividades, mas em metade delas a língua materna é utilizada no esclarecimento de aspectos gramaticais de maior complexidade. A professora centraliza as interações em 6 episódios (em uma delas a turma participa em coro), agindo apenas como monitora em 2 atividades em que os alunos trabalham

individualmente na mesma tarefa. As intervenções curtas de manejo (procedimento e disciplina) não quebram o ritmo da aula. A forma e a função estão associadas em todos os episódios. O tópico – sempre controlado pela professora – é amplo em todos os exercícios do livro, sendo limitado apenas nas explicações gramaticais que remetem à realidade dos alunos. Embora os exemplos abordem situações significativas, não há uso de material autêntico ou adaptado, mas somente de origem pedagógica. O único tipo de material utilizado é o escrito, seja no quadro de giz ou no livro do aluno.

Apesar de observada no mesmo dia da aula 1 (dois tempos seguidos), a segunda aula da turma C apresenta uma dinâmica bastante diversa. A professora coordena a maior parte das atividades, mas outras formas de organização são frequentes. Metade dos episódios (do total de 8) estão ligados a uma atividade central em que os alunos precisam interagir com outros colegas da turma e inclusive com a professora, que atua como uma participante do mesmo nível, apesar de interferir em alguns momentos. Os alunos trabalham em dupla em dois episódios de prática oral, fazendo perguntas e relatando suas descobertas, além de participar em coro em outros dois. Enquanto na primeira atividade o tópico é limitado, com valorização da função (geralmente associada à forma), o restante da aula aborda apenas tópicos amplos, com predomínio da forma. O manejo está mais ligado aos procedimentos (em 3 episódios) do que à disciplina (2 intervenções). Embora o controle do conteúdo seja partilhado entre a professora e os alunos em 3 atividades, na maioria dos casos é a primeira que detém o monopólio. O inglês continua sendo utilizado em todas as atividades, enquanto o português está presente em mais episódios (5) do que na primeira aula, mas com intervenções mais breves. Novamente o material escrito – sempre de origem pedagógica – é o único tipo em uso.

4.3.5 – Relatório das aulas da turma D

A aula 3 é voltada para a prática da compreensão auditiva, trabalhando várias atividades de *listening* a partir da mesma situação. As atividades de *pre-listening* envolvem a introdução ao tópico, a explicação de vocabulário desconhecido e a orientação sobre o exercício. Apesar da ocorrência da organização dos participantes em turma coordenados pela professora em 9 dos 12 episódios (respondendo em coro em um deles), outras formas de organização aparecem em diversos momentos da aula. Além do trabalho individual dos alunos na preparação e correção da atividade de compreensão auditiva (totalizando 5 episódios), também ocorre a comparação das respostas em dupla (1 episódio). A língua-alvo é utilizada em todas os episódios, enquanto a língua materna aparece em 3 deles. Em metade ocorrem intervenções disciplinares, sendo apenas 3 as que tratam de procedimentos. A função é o foco principal em 10 episódios, enquanto a forma é exclusiva em apenas um episódio e associada à função em outro. No episódio inicial o tópico é limitado, mas é amplo em todos os outros. A professora controla o conteúdo em 11 episódios, existindo uma divisão com os alunos em dois deles. O material utilizado é de origem pedagógica. Embora predomine o material escrito, o tipo de aula exige o uso de gravações em áudio (4 episódios), ocorrendo também a exploração de material visual do próprio livro do aluno.

A segunda aula da turma D também gira em torno do desenvolvimento de uma habilidade, que desta vez é a leitura. Todos os episódios estão ligados ao texto: a introdução ao tópico e à atividade principal, os exercícios de compreensão escrita, a correção, seguida ou não de discussão, e mesmo o exercício gramatical. Os participantes trabalham como turma dirigidos pela professora em cinco episódios, em dupla em um episódio e individualmente em dois. A língua-alvo predomina em todos os episódios, mas o uso da língua materna, embora breve, é bastante frequente (6 dos 8 episódios). Enquanto a disciplina é tratada em 4 episódios, os procedimentos

são citados apenas duas vezes. O foco lingüístico é novamente a função em duas atividades, sendo apenas a última atividade voltada para a forma. O tópico é amplo em todos os episódios, sendo também limitado no primeiro. O conteúdo é controlado pela professora em todos os episódios, sendo dividido com os alunos em somente dois. O material (sempre escrito) é todo de origem pedagógica.

4.3.6 – Análise de aulas e entrevistas de P2

As ocorrências registradas nas aulas de P2 são apresentadas em dois quadros (fig. 4.7 e 4.8) como já foi feito anteriormente em relação às aulas de P1 (cf. seção 4.3.3). A análise das características mais significativas começa pela organização dos participantes e pelos materiais.

Quadro 4.7: Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P2 – Parte A

Aula	No. de episódios	Organização dos participantes						Materiais						
		Turma			Grupo		Individual		Origem			Tipo		
		P	A	C	M	D	M	D	Pd	At	Ad	V	A	T
1	8	6		1			2		8					6
2	8	5		2	2		1		8					6
3	12	9		1	1		5		11			1	4	10
4	8	5			1		2		7					7

As aulas apresentam uma uniformidade quanto ao número de episódios, com exceção da aula 3, em que a extensão e a complexidade do *listening* levam à necessidade de desmembramento, resultando em mais episódios. As aulas giram em torno de um tema central, sendo a maioria voltada para o desenvolvimento de habilidades específicas: prática oral (primeira parte da aula 2), compreensão auditiva (aula 3) e leitura (aula 4). Embora a organização dos

participantes seja geralmente direcionada pela professora, o trabalho individual ou em grupo consome a maior parte do tempo nessas aulas. Na aula 1, em que a gramática é focalizada, as intervenções da professora são mais longas e não ocorre a participação dos alunos em grupo, presente em dois episódios da aula 2 e um episódio das aulas 3 e 4. O trabalho individual, registrado em dois episódios das aulas 1 e 4 e um episódio da aula 1, é mais freqüente na aula 3 (cinco episódios) por ser característico das atividades de compreensão auditiva.

O material escrito é exclusivo em nas aulas 1, 2 e 4. A exceção é a aula 3, em que ocorrem também os tipos visual e auditivo, com o uso de gravações em áudio para as atividades de *listening* e a exploração de figuras do próprio livro para a explicação de vocabulário. A origem do material é sempre pedagógica e, mesmo quando o tema da aula é próximo do aluno, não são utilizados materiais autênticos ou adaptados.

O próximo quadro (fig. 4.8) resume as ocorrências referentes à utilização da língua materna ou da língua-alvo e de aspectos ligados ao conteúdo da aula (manejo, língua, tópico e controle).

Fig 4.8: Resumo das ocorrências registradas nas aulas de P2 – Parte B

Aula	No. de episódios		Língua												
			L1		L2		Conteúdo								
					Manejo		Língua			Tópico			Controle		
				P	D	Fm	Fç	D	S	L	A	P	PA	A	
1	8	4	8	3	3	8	8			2	6	7	1		
2	8	5	8	3	2	7	6			4	4	5	3		
3	12	3	12	3	6	2	10			1	11	11	1		
4	8	6	8	2	4	2	5			1	8	5	3		

A língua-alvo predomina em todas as atividades, sendo a língua materna utilizada no detalhamento de pontos gramaticais, especialmente na aula 1 e na segunda parte da aula 2, e em

algumas questões disciplinares, principalmente nas aulas da turma D, mais agitada. Não surpreende, portanto, o registro de intervenções ligadas à disciplina em metade dos episódios das aulas 3 e 4, enquanto nas aulas 1 e 2 as ocorrências (geralmente mais breves) limitam-se a 3 e 2 episódios, respectivamente. As orientações sobre procedimentos estão bem distribuídas.

A professora revela uma grande preocupação com o equilíbrio entre a forma e a função nas aulas da turma C, em que novos aspectos gramaticais são apresentados e/ou fixados. Na turma D, observada posteriormente, a gramática não precisa ser tão trabalhada, ocorrendo apenas dois episódios que focalizam a forma, sendo um deles associado à função. A ênfase na comunicação é ainda mais destacada na aula 3, em que apenas um dos doze episódios não focaliza a função lingüística.

4.3.7 – Os componentes da pedagogia das línguas nas aulas e entrevistas de P1

Os dados obtidos através da observação de aulas e das entrevistas de P1 são analisados à luz do referencial teórico adotado neste estudo, revelando o papel dos componentes da pedagogia das línguas de Prabhu no trabalho da professora focalizada. Nesta etapa são consideradas todas as suas entrevistas (a entrevista coletiva, as pequenas entrevistas após cada aula observada e a entrevista final), resultando num perfil mais detalhado da profissional em relação aos pontos pesquisados.

A análise de aulas e depoimentos mostra que P1 é uma defensora da abordagem comunicativa que acredita na possibilidade do desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) no contexto escolar investigado, mesmo que apenas até o nível intermediário. Além de refletir suas concepções sobre o ensino de idiomas, esta crença tem um caráter ideológico, já que a professora está preocupada com a importância do inglês na

formação do aluno. P1 julga que a compreensão e a produção oral são mais importantes para o futuro profissional do aprendiz, enquanto a compreensão e a produção escrita estão mais relacionadas à sua vida acadêmica. O uso do inglês em sala de aula – que, apesar de bastante intenso nas aulas observadas, vem decrescendo a cada ano – depende muito do número de alunos que têm experiência em cursos de idiomas. Reconhecendo a necessidade da utilização da língua-alvo para o desenvolvimento dos alunos, a professora tem o cuidado de incluir aqueles que não fazem curso fora da escola, acreditando que também podem alcançar um bom nível de proficiência dentro da proposta pedagógica. O desenvolvimento de potencialidades está ligado à ideologia, mas também à operacionalização. P1 tenta promover o engajamento de toda a turma, seja dando atenção especial aos alunos mais fracos ou problemáticos, seja abrindo espaço para a expressão dos alunos mais criativos, o que valoriza as capacidades e contribuições individuais e torna as aulas mais dinâmicas e motivadoras, com melhores resultados para a aprendizagem.

Apesar da grande participação dos alunos, sua autonomia é relativa, já que a maioria precisa de constante orientação para cumprir as tarefas e atingir os objetivos. A professora age como facilitadora em alguns momentos, mas geralmente tem um papel controlador, evitando que os alunos se dispersem. P1 procura manter a turma ocupada com atividades geralmente não muito longas, intervindo diretamente no início e no final e monitorando a realização da tarefa, auxiliando os alunos sempre que solicitada ou quando julga necessário. Os alunos, por sua vez, demonstram depender do comando da professora para participar das atividades, embora algumas vezes ajam por iniciativa própria e tenham liberdade para isso. A preocupação com o gerenciamento da aula tem grande influência na determinação dos papéis de professor e aluno, mas a ideologia também pesa muito. P1 parece acreditar que sua função seja a de transmitir conhecimentos, criar oportunidades para o crescimento do aprendiz e estabelecer limites, enquanto os alunos aparentam uma certa acomodação, participando na medida em que são

exigidos, com exceção daqueles mais criativos e ousados. Apesar de ser um avanço em relação aos moldes tradicionais, a delimitação de papéis não pode ser descrita como ideal dentro da perspectiva da abordagem comunicativa, que coloca o aluno no centro do processo, numa postura mais ativa e responsável.

Outro ponto fundamental da abordagem proposta é a relação do conteúdo com as experiências dos alunos, facilitando a compreensão das novas estruturas e criando oportunidades de expressão de significados reais. P1 procura sempre abordar aspectos gramaticais em contextos familiares aos alunos, estabelecendo relações tanto com suas vivências fora da escola, quanto com materiais trabalhados em sala de aula, como é o caso do livro paradidático utilizado desde o segundo bimestre. A inclusão de diálogos para introduzir e fixar novos conteúdos é uma tentativa de trabalhar de forma comunicativa apesar das limitações do livro adotado. Os exercícios extras também são contextualizados, associando aspectos formais a significados facilmente reconhecidos. Filmes, séries e músicas (usados em aulas não observadas nesta pesquisa) são outros meios para envolver os alunos, fazendo com que reconheçam e utilizem as novas estruturas em situações que façam sentido para eles. Lançando mão de todos estes recursos para tornar o conteúdo significativo e mais próximo do aluno, P1 alcança um resultado pedagógico positivo, mas aquém dos objetivos da proposta comunicativa. A interação entre os componentes ideativo e operacional revela que a resposta da turma e as limitações da instituição moldam a visão da professora sobre a adequação e o sucesso de suas práticas, criando uma abordagem própria.

Como coordenadora, P1 tem que lidar com um problema gerencial com implicações ideológicas: a diferença de carga horária entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. A questão é resolvida através do estabelecimento de conteúdos mínimos para cada semana de aula, sendo o tempo a mais do Ensino fundamental dedicado a atividades extras. Embora o Ensino

Médio seja privado de certas atividades que enriqueceriam as aulas, ao menos fica em condições de igualdade em relação à avaliação e ao cumprimento do programa, que são os mesmos para todas as turmas do nível. P1 ressenha-se apenas dos efeitos no desenvolvimento das quatro habilidades, pois alguma delas sempre é comprometida pela falta de tempo. A professora conclui que geralmente a leitura e a escrita (habilidades com maior peso na avaliação do aluno) acabam inconscientemente relegadas a segundo plano, com atividades que deveriam ser trabalhadas em aula sendo deixadas para casa, quase sempre feitas em condições insatisfatórias.

4.3.8 – Os componentes da pedagogia das línguas nas aulas e entrevistas de P2

Assim como foi feito em relação a P1, os aspectos significativos encontrados nas aulas e em todas as entrevistas de P2 serão considerados conjuntamente e analisados sob a ótica dos componentes ideativo, operacional, ideológico e gerencial.

A professora apóia a versão eclética da abordagem comunicativa, fugindo de seus radicalismos iniciais e abrindo espaço para adaptações que não comprometam seus princípios norteadores. Mesmo com toda esta flexibilidade, P2 tem uma visão bastante crítica da proposta pedagógica, reconhecendo as dificuldades de implementação da abordagem comunicativa no contexto escolar. Um dos fatores que mais causam atritos entre a idealização e o gerenciamento é a falta de tempo, que acaba resultando em aulas mais estruturais do que comunicativas. Embora as turmas observadas tenham 3 aulas semanais, a maioria das turmas que coordena tem apenas 2 tempos, o que limita a prática comunicativa. P2 considera que este é um ponto fundamental, já que seu modelo ideal de aula (segundo o formato APP) prevê um controle menor do professor a cada etapa até chegar às atividades mais livres, em que os alunos conseguem produzir com qualidade e sem a interferência do professor. A apresentação e a fixação do conteúdo tomam todo

o tempo de aula no Ensino Médio; o tempo extra no Ensino Fundamental é bem aproveitado, mas não pode causar um distanciamento muito grande entre os dois segmentos, que são avaliados da mesma forma. Como coordenadora, P2 depara-se com um problema tanto gerencial quanto ideológico, tendo que cumprir o mesmo programa e aplicar os mesmos testes em grupos com condições desiguais. Na sua visão, o peso dos testes de compreensão e produção oral acaba sendo injusto, pois estas habilidades não são suficientemente trabalhadas em sala de aula. A professora gostaria de ter mais autonomia para lidar com esta questão, mas a decisão cabe a instâncias superiores.

A resposta dos alunos é outro fator que afeta a implementação da proposta pedagógica, mostrando a relação entre as concepções da professora e suas experiências em sala de aula. P2 ressalta a importância da participação dos alunos para o seu desenvolvimento lingüístico, embora seja difícil manter a sua atenção e interesse no ambiente escolar. Numa atitude de autocrítica, a professora reconhece a necessidade de uma reformulação do planejamento, incluindo atividades mais atraentes e motivadoras. Outra questão operacional é decorrente da desigualdade entre os alunos de uma mesma turma, já que os mais fracos não têm os requisitos mínimos para acompanhar uma aula dada de acordo com o nível em que se encontram. A resposta do aprendiz depende não só do seu interesse, mas também da sua capacidade de compreender o conteúdo das atividades que exigem a sua participação. A professora defende um maior rigor no teste de nivelamento para a formação de turmas mais homogêneas.

A inclusão de atividades extras que mantenham a atenção e o engajamento dos alunos esbarra em problemas gerenciais, às vezes com implicações no campo ideológico. P2 lamenta a escassez de recursos no colégio e a burocracia para se obter o material disponível. Outra dificuldade é a elaboração de materiais extras para várias turmas, sobrecarregando a coordenadora, que não acha justo demandar esta tarefa dos professores coordenados. Enquanto a

incorporação do uso do DVD é inviável, dada a insuficiência de aparelhos para todas as turmas do mesmo horário, a utilização de músicas (com escolha criteriosa, sem perder de vista a questão ideológica da qualidade do conteúdo) é um meio acessível de tornar as aulas mais envolventes. P2 valoriza atividades que maximizem a interação (como trabalhos em dupla ou em grupo, jogos, debates), mas acredita que muitas delas podem ser adaptadas do próprio livro didático que os alunos são obrigados a adquirir e que, portanto, deve ser bem utilizado.

A formação continuada e o papel do professor dentro da instituição são outros aspectos ligados ao componente ideológico. Apesar de avaliar como positiva a padronização do trabalho, a coordenadora julga importante a existência de oportunidades para discussões e trocas de experiências. P2 acredita que muitas das melhorias pretendidas podem ser mais facilmente alcançadas se houver intercâmbio entre os professores da própria seção (com o aproveitamento do tempo dedicado à capacitação dentro do colégio) e entre as diversas escolas que compõem o sistema em rede nacional. Embora a instituição ofereça condições para que os professores busquem aprimorar a sua formação fora da escola, há pouco espaço para que os resultados do seu aperfeiçoamento profissional retornem como contribuição para todo o grupo.

5 – DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados sob a perspectiva do referencial teórico utilizado neste estudo permite que sejam respondidas as perguntas de pesquisa. Os questionários, as entrevistas e a observação de aulas fornecem uma grande riqueza de elementos que fundamentam as conclusões sobre o papel dos componentes da pedagogia das línguas de Prabhu na determinação do grau de comunicatividade no contexto escolar focalizado e a viabilidade de desenvolvimento da prática comunicativa. Os pontos mais relevantes abordados nesta pesquisa são retomados, mostrando os conflitos entre práticas inovadoras e tradicionais e seus desdobramentos no ambiente em que a investigação foi conduzida, além de apontar caminhos para estudos semelhantes em outros contextos.

5.1 – AS CONDIÇÕES DO AMBIENTE E A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A abordagem comunicativa é a base da proposta pedagógica adotada na escola investigada. A idéia de modernizar o ensino de inglês, tentando recriar em sala de aula a atmosfera dos cursos de idiomas de modo a envolver o aluno e tornar a aprendizagem mais eficaz e significativa demandou investimentos em recursos humanos e materiais. As condições para o bom funcionamento do Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) implantado em 1994 precisam de constante manutenção, revisão ou até mesmo ampliação, já que novas exigências surgem com o passar do tempo, acompanhando as transformações ocorridas desde então.

A criação do SEAN estabelece requisitos para que o ambiente de sala de aula favoreça o ensino comunicativo de inglês, com um número compatível de alunos enquadrados por nível de proficiência e disponibilidade de recursos materiais necessários ao novo modelo. Segundo a proposta, o efetivo de cada turma não deve ultrapassar 20 alunos, mas este limite, além de nem sempre ser respeitado, não atende aos requisitos de atenção individualizada e desenvolvimento gradual do aprendiz dentro dos princípios da abordagem. Os professores se ressentem da dificuldade de oferecer oportunidades de prática comunicativa monitorada quando a turma excede 15 alunos. Outro problema é o desnível registrado em várias turmas, que devem ser relativamente homogêneas para que o trabalho seja conduzido dentro da proposta. A revisão dos testes de nivelamento e formas de avaliação deve tornar o enquadramento mais eficaz de modo a proporcionar condições para que as aulas sejam adequadas ao nível em que o aluno se encontra.

Prejudicado pela precariedade das instalações (que sofrem com a falta de manutenção), o ambiente também está abaixo da qualidade desejada em relação aos recursos disponíveis, que não acompanham a velocidade dos avanços tecnológicos encontrados nos cursos privados. Além dos gravadores já existentes em todas as salas, seriam necessários mais aparelhos de DVD para que sua utilização pudesse ser incorporada à prática cotidiana, possibilitando a criação de atividades mais atraentes e motivadoras para os alunos. Mesmo o acesso a materiais mais simples, como cópias para atividades extras, esbarra em obstáculos que comprometem o enriquecimento das aulas. O problema é agravado pela inadequação do livro didático à abordagem comunicativa, conforme apontado pelas críticas das professoras entrevistadas. Além da maior disponibilidade de recursos básicos que facilitem a elaboração e a utilização de materiais complementares, a escolha de um novo livro didático parece ser um caminho óbvio, mas trata-se de uma mudança que só pode ser feita a médio prazo.

5.2 – O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação do professor é outra importante condição para a implementação da proposta pedagógica. A adoção da abordagem comunicativa no contexto escolar é uma inovação que exige constante investimento na capacitação dos profissionais envolvidos, seja para a manutenção da proposta seja para uma revisão que aponte novos caminhos. O cuidado com o treinamento de pessoal nos primeiros anos de implantação do novo sistema foi sendo gradativamente negligenciado. Apesar da relativa flexibilidade no horário de trabalho que permite que o professor busque capacitação fora da escola (o que efetivamente ocorre, seja através de palestras e seminários, seja através de cursos de Mestrado e Doutorado), a instituição não proporciona boas oportunidades de formação continuada. As entrevistadas criticam a superficialidade do treinamento oferecido pelas editoras que, além de apresentar poucas novidades práticas, também não atinge a dimensão teórica adequada ao contexto.

Driblando a escassez de recursos que impede a reedição de cursos conduzidos por profissionais externos (como um bem-sucedido treinamento constantemente citado), várias professoras sugerem um novo modelo de capacitação. Uma formação continuada eficiente deveria aproveitar o tempo sem aula já dedicado à instituição e o conhecimento acumulado pelos profissionais de inglês tanto em sala de aula quanto em cursos de aprimoramento. A troca de experiências permitiria que questões teóricas e práticas pudessem ser discutidas e aprofundadas por todo o grupo, apontando soluções apropriadas ao contexto focalizado. Tais encontros deveriam ter uma regularidade suficiente para que seus resultados pudessem ser sentidos, mas com o cuidado de não desgastar demais os profissionais e provocar o efeito contrário. As respostas do questionário demonstram que as professoras acreditam nos benefícios da capacitação para o seu trabalho individual e todo o ambiente. O grande interesse pelas tarefas comunicativas e

por outras atividades adequadas ao contexto de ensino revela a disponibilidade do grupo para renovar seus conhecimentos e crescer profissionalmente.

5.3 – A INCORPORAÇÃO DAS INOVAÇÕES

Para que uma mudança seja implementada e incorporada à prática do professor, certas condições devem ser preenchidas. Os atributos da inovação apresentados por Ellis (2004) resumem os principais pontos que devem ser levados em conta (cf. seção 2.3.1).

A insatisfação inicial com práticas tradicionais em que o ensino de inglês se dava de forma mecânica e descontextualizada é o primeiro requisito que justifica a adoção de uma nova proposta pedagógica. A mudança determinada por instâncias superiores a partir da iniciativa de uma das unidades escolares do sistema nacional é apoiada pela maioria das entrevistadas. Além desta visão positiva, a abordagem comunicativa – já amplamente utilizada há vários anos em cursos de idiomas – também é familiar aos professores, que conhecem a teoria que fundamenta a proposta, suas principais características e seus benefícios para os alunos, atendendo aos requisitos de complexidade, explicitação e relevância. A originalidade exigida pelo novo formato de aula inicialmente também não apresenta dificuldades. A inovação é aceitável para a maioria do grupo, não entrando em conflito com sua abordagem pessoal, além de apresentar resultados observáveis. De certa forma, a mudança pode ser experimentada em vários estágios, já que alterações significativas vêm ocorrendo desde a implantação do sistema, especialmente em relação à avaliação do aluno.

Aparentemente, todos os atributos mencionados estão presentes no ambiente focalizado, mas uma análise mais profunda revela certas inconsistências que vem se agravando com o tempo. O conhecimento de alguns professores parece estagnado, não acompanhando a evolução da

abordagem comunicativa e seus desdobramentos. O que parecia suficiente no início do SEAN hoje não dá conta das transformações registradas tanto no campo da teoria quanto no contexto escolar. A falta de uma capacitação teórica apropriada e as dificuldades práticas presentes na sala de aula e na estrutura institucional parecem ter levado a uma certa acomodação; conceitos importantes foram esquecidos ou relativizados sem que discussões aprofundadas pudessem gerar questionamentos pertinentes. Mesmo que algumas alterações tenham sido tomadas por decisão conjunta da chefia e do corpo docente, a deficiência no embasamento frequentemente limita a experimentação a adaptações feitas segundo o senso prático de cada professor ou coordenador. Neste cenário, a viabilidade da implementação da proposta pedagógica é um atributo bastante comprometido. Apesar de existirem condições mínimas para o funcionamento do sistema, certos aspectos importantes para a qualidade da aula estão ausentes: manutenção e melhoria das instalações e dos recursos materiais; investimento na capacitação de pessoal; maior interesse dos alunos. Diante destas dificuldades, os professores se acomodam ao que é possível em lugar do que é desejável e acabam por se distanciar da essência da transformação, não alcançando o requisito da apropriação da inovação.

5.4 – O FOCO NA COMUNICAÇÃO

As metodologias utilizadas em escolas tradicionalmente focalizam as estruturas gramaticais e a aquisição de vocabulário ou, mais recentemente, as estratégias de leitura. A implantação de um sistema de ensino baseado na abordagem comunicativa é uma mudança radical no contexto escolar. Além de todo o investimento em recursos humanos e materiais que permitam a implantação do novo formato de aula, é necessário lidar com os conflitos e as

contradições decorrentes desta transformação, evitando que a proposta pedagógica fique apenas no papel.

A adoção de um programa de ensino que almeja o desenvolvimento da competência comunicativa altera as rotinas de aula, exigindo uma nova postura do professor e do aluno. Apresentadas na seção 2.1.2 desta pesquisa, duas características fundamentais da abordagem comunicativa descritas por Brown (1994) estão diretamente relacionadas a estes novos papéis. O ensino centrado no aluno e a aprendizagem cooperativa exigem mais autonomia dos aprendizes, que frequentemente trabalham de forma colaborativa em dupla ou grupo, cabendo ao professor monitorar as atividades. Agindo como facilitador, ele deve criar oportunidades de interação que valorizem o esforço conjunto, além de promover atividades que contemplem os objetivos e necessidades individuais e os diferentes estilos de aprendizagem. Se, por um lado, o professor deve se policiar para não retomar a tradicional postura centralizadora, por outro, os aprendizes precisam se tornar responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, assumindo um papel mais ativo. Esta mudança é especialmente difícil no ambiente escolar, em que os alunos estão acomodados a uma certa passividade e preocupam-se mais com as notas do que com a aprendizagem. O professor, obrigado a cumprir o programa em determinado prazo e a manter a disciplina, entre outras exigências da instituição, acaba também afetado pela resposta dos alunos, num círculo vicioso que retoma posições inadequadas à abordagem comunicativa. As dificuldades relatadas pelas professoras entrevistadas mostram que, mesmo quando conseguem a participação da maior parte da turma, o esforço costuma ser mais delas do que dos aprendizes, que não chegam a assumir uma atitude autônoma. A análise das aulas observadas confirma a constante necessidade da interferência do professor (especialmente de P1) para que os alunos produzam. Mesmo quando o trabalho em grupo ou dupla é mais freqüente (como com P2), é quase impossível envolver toda a turma.

As outras duas características da abordagem comunicativa mencionadas neste estudo dizem respeito à comunicação de significados reais. O primeiro ponto é a abordagem interativa, que enfatiza a necessidade de exposição ao uso autêntico da língua alvo, que também deve ser utilizada pelo aluno em situações do mundo real e não para atingir objetivos limitados à sala de aula. O trabalho em pares ou pequenos grupos é considerado favorável à negociação de significados típica da conversação espontânea e genuína. O segundo ponto também prioriza a produção lingüística verdadeira, em contextos reais e para um público legítimo e não inventado. A aprendizagem com base em tarefas envolve os alunos no uso genuíno da língua, gerando um produto que pode ser apreciado por outros (Willis, 1998). Seu desdobramento gerou o ensino por tarefas, que as coloca no centro do processo de aprendizagem. Uma versão menos radical propõe a utilização das tarefas como um meio de ativar o conhecimento pré-existente do aluno e desenvolver a fluência (Ellis, 2004). Mesmo em caráter complementar, o uso das tarefas comunicativas representa uma grande transformação por se estender além da prática artificial de aspectos lingüísticos. Nas aulas observadas, o foco na comunicação genuína é raro e o uso de material autêntico é inexistente, contrariando dois importantes pontos da abordagem comunicativa.

Apesar de ter abandonado as posições extremas que privilegiavam apenas a função e resultavam em pouco domínio das estruturas gramaticais, a abordagem comunicativa representa uma grande alteração nas rotinas de aula e nas expectativas do aluno e da escola. O objetivo central é a competência comunicativa, englobando a correção formal, mas também considerando a propriedade do conteúdo em relação à situação e aos papéis e intenções dos participantes (Richards, 2006). A preocupação imediata com a nota compromete o desenvolvimento desta competência de várias formas. Fazer o aluno perceber que não basta ser gramaticalmente correto, mas apropriado, é uma tarefa que se torna mais árdua quando entra em cena a avaliação, pois

muitos apenas valorizam o que conta pontos, mantendo uma relação com a nota comum às diversas disciplinas. Inserido na organização institucional, fortemente condicionada pelas expectativas dos alunos e de seus pais, o professor acaba priorizando os componentes lingüísticos, mais facilmente mensuráveis, em detrimento da comunicação. Apesar da preocupação com a contextualização, a necessidade de selecionar e testar conteúdos que podem ser medidos conforme os parâmetros da instituição resulta em provas que oscilam entre os princípios do estruturalismo e da abordagem comunicativa. A avaliação nos moldes desta abordagem é um problema também existente nos cursos privados de idiomas, mas que se agrava no ambiente escolar focalizado.

5.5 – O PAPEL DOS COMPONENTES DA PEDAGOGIA DAS LÍNGUAS

A análise do grau de comunicatividade e da viabilidade do desenvolvimento da prática comunicativa no contexto pesquisado tendo como base os componentes da pedagogia das línguas de Prabhu (2001a; 2001b) proporciona uma visão detalhada de diversos aspectos do trabalho do professor. Dentre os fatores refletidos na sua prática pedagógica, destacam-se: suas concepções sobre o ensino, seus valores, as pressões do ambiente, seu grau de autonomia e o papel da formação continuada. O referencial teórico oferece uma perspectiva adequada para o aprofundamento destas questões.

O componente ideativo revela que os conceitos do professor sobre a aprendizagem ainda estão muito ligados aos moldes tradicionais, que privilegiam o domínio de estruturas lingüísticas e a aquisição de vocabulário. Uma importante novidade trazida pela criação do SEAN é a contextualização, que torna o conteúdo mais significativo para o aluno, mas que raramente atinge o nível de comunicação espontânea e genuína. A abordagem é, portanto, muito mais situacional

do que propriamente comunicativa. A principal inovação do sistema implantado é a preocupação com o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas. Apesar das limitações de tempo para a prática da compreensão e da produção oral e da dificuldade de trabalhar a leitura e a escrita de forma comunicativa, o planejamento é organizado para que o aluno tenha um domínio mínimo destas habilidades, que têm inclusive um peso proporcional na avaliação. O modelo APP é o formato ideal de aula para os professores, pois permite a apresentação do conteúdo de forma comunicativa, oferece oportunidades de prática controlada e culmina com a produção do aluno em condições mais livres. Modelos menos controlados de aula, como as primeiras versões da abordagem comunicativa, causam desconforto e insegurança, indo contra as suas percepções sobre o processo de aprendizagem e os papéis de professor e aluno. As propostas de ensino por tarefas – sobre as quais as profissionais pesquisadas têm pouco ou nenhum conhecimento – provavelmente teriam o mesmo efeito. Não se pode dizer que o ensino funcional esteja realmente implementado, já que as concepções do professor e as condições do contexto escolar acabam priorizando a competência gramatical. Justificando a necessidade de atividades estruturais como um meio de fixar e organizar o conteúdo, a maioria das entrevistadas afirma utilizar a abordagem eclética, sem, entretanto, demonstrar um conhecimento mais detalhado do ecletismo vigente no cenário atual (cf. subseção 2.1.3). Uma capacitação adequada, com a combinação de aprofundamento teórico e apresentação de novidades práticas, poderia reformular as concepções do professor ou, pelo menos, torná-lo mais consciente das suas escolhas.

A operacionalização e a ideação mantêm uma estreita relação de reciprocidade. A prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é fruto das concepções do professor, também cria novos conceitos. Brown (1994) aponta que a implementação das atividades em sala de aula gera resultados que reformulam o conhecimento do professor sobre os processos de ensino e aprendizagem. No contexto focalizado neste estudo, muitas professoras mostram-se insatisfeitas

com a resposta dos alunos, que tem um papel determinante na escolha das atividades pedagógicas mais adequadas. Enquanto para algumas esta resposta tem um efeito limitador, restringindo não só as opções de atividades, mas também a qualidade da aprendizagem do aluno, outras sentem-se compelidas a estabelecer novos desafios que motivem o aprendiz. No segundo caso, as professoras normalmente decidem incrementar ou até mesmo substituir as atividades do livro (pouco atraentes e produtivas) por outras que tenham mais apelo para os alunos e criem mais oportunidades para a comunicação. A dinâmica entre a ideação e o conhecimento originado na experiência de sala de aula – chamado por Prabhu (2001a) de senso de plausibilidade – é mais atuante em determinados profissionais. As professoras queixam-se do baixo nível de conteúdo dos alunos e percebem o crescente distanciamento entre a teoria da proposta pedagógica e a prática de sala de aula, mas algumas se empenham mais para combatê-lo, enquanto outras apenas diminuem suas expectativas. Entretanto, uma visão crítica revela que mesmo os profissionais mais engajados não conseguem alcançar um grau desejável de comunicatividade em suas aulas.

A ideologia trata de questões de poder e autonomia, considerando vários aspectos do desempenho dos participantes do processo de ensino. Na presente pesquisa os professores são analisados nas suas relações com o aluno, os colegas, a instituição e até com o material adotado. O trabalho de coordenação de cada nível é considerado positivo, pois existe um certo grau de padronização necessário para o bom funcionamento do sistema, mas também flexibilidade suficiente para permitir adaptações. A falta de autonomia torna-se um problema na esfera institucional (em que os professores freqüentemente se queixam da falta de prestígio da disciplina); decisões como a escolha do livro didático e as formas de avaliação percorrem caminhos burocráticos que adiam por anos as soluções propostas. O livro é um material muito importante na condução do planejamento, facilitando o trabalho do professor e do coordenador; quando se revela inadequado à proposta pedagógica, como foi apontado por metade das

entrevistadas, compromete a qualidade das aulas e o alcance dos objetivos. A relação do professor com o material didático é complexa, resultando em reações variadas que passam por questões como uso obrigatório, insatisfação e formas de complementação, podendo também revelar uma certa dependência. Este outro aspecto da autonomia refere-se à falta de iniciativa, que faz com que alguns profissionais se limitem às atividades propostas e às orientações da coordenação. Além de sobrecarregar a coordenadora, às vezes explorada além dos limites da sua função, este comportamento revela uma acomodação ao desempenho de um papel menor do que lhes cabe. Em sala de aula, entretanto, o professor geralmente extrapola os limites determinados pela proposta pedagógica, que prevê uma postura menos controladora. As dificuldades de atuar como facilitador derivam das suas crenças e valores, mas também da resposta dos alunos, que geralmente exigem um esforço muito grande do professor para mantê-los interessados e envolvidos na atividade. As questões de poder e autonomia que permeiam esta relação têm diversas implicações, que geralmente conduzem o professor à tradicional posição centralizadora e comprometem a qualidade da participação do aprendiz e o desenvolvimento da competência comunicativa.

O componente gerencial é afetado por estas e outras preocupações que envolvem o trabalho pedagógico. Na tentativa de administrar conflitos envolvendo a preservação da sua auto-imagem, o seu senso de plausibilidade, as pressões institucionais e as expectativas dos alunos, entre outros fatores, o professor precisa tomar decisões que se refletem no grau de comunicatividade das aulas. O gerenciamento do tempo tem um papel fundamental, especialmente nas turmas de Ensino Médio, com apenas duas aulas semanais. A necessidade de reduzir o conteúdo ao mínimo necessário leva em conta não só os objetivos, mas principalmente a avaliação, que é a mesma para todas as turmas de cada nível. O resultado é que a prática comunicativa fica comprometida, sendo a maior parte do tempo de aula dedicado a explicações e

exercícios de gramática e vocabulário. Mesmo no Ensino Fundamental, com três aulas por semana, este problema também ocorre por vários motivos, tais como: alterações imprevistas no calendário, exigindo reformulações que afetam a qualidade da aula; número elevado de alunos, quando consideradas as necessidades da abordagem comunicativa; constantes intervenções disciplinares, que quebram o ritmo da aula e diminuem o tempo para atividades de uso mais espontâneo da língua. A falta de tempo e a precariedade das condições materiais – citadas por 80% das professoras que responderam o questionário – aparecem como os maiores obstáculos gerenciais à utilização das tarefas comunicativas. As limitações de recursos também impedem que muitos professores lancem mão de outros tipos de atividades que poderiam motivar os alunos e criar oportunidades de prática significativa. Neste cenário, a adoção de um livro considerado inadequado à proposta pedagógica é ainda mais grave, já que demanda maior esforço do professor – e do coordenador – para aproximar as atividades do modelo comunicativo.

6 - CONCLUSÃO

Sustentada pela literatura revisada neste estudo, a discussão dos dados coletados permite que sejam respondidas as perguntas propostas sobre o grau de comunicatividade e a viabilidade do desenvolvimento da prática comunicativa no contexto escolar investigado. Os conflitos entre a tradição e a inovação permeiam as conclusões apresentadas.

6.1 – A COMUNICATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A abordagem comunicativa no contexto escolar encontra um ambiente diverso daquele oferecido pelos cursos privados de idiomas. As múltiplas exigências da instituição, as deficiências na formação continuada do professor e as expectativas dos alunos são alguns dos fatores que interferem no grau de comunicatividade das aulas. Estes e outros aspectos mencionados na pesquisa se refletem nos componentes da pedagogia das línguas de Prabhu, mostrando como a dinâmica entre a ideação, a operacionalização, a ideologia e o gerenciamento determinam não só a preocupação com a comunicação, mas também a viabilidade da utilização das tarefas comunicativas.

A análise dos componentes da pedagogia das línguas revela que cada um deles tem um importante peso em determinados aspectos das questões discutidas. A ideação mostra que, apesar da visão positiva sobre a abordagem comunicativa, as concepções do professor sobre a aprendizagem são bastante influenciadas por teorias tradicionais. A noção de que as estruturas lingüísticas podem (e devem) ser ensinadas – e conseqüentemente assimiladas – gradativamente é mais forte do que a crença no ensino funcional. Este modelo conceitual é mais confortável para o

professor e mais próximo das expectativas dos alunos e da instituição. Sendo o inglês um idioma estrangeiro e não uma segunda língua no Brasil, as condições de ensino (especialmente no ambiente escolar) são bastante adversas à implementação da abordagem comunicativa. Embora tenha sido criada uma proposta inovadora no contexto focalizado, o inglês não deixa de ser mais uma disciplina, com todas as cobranças e limitações institucionais. Na tentativa de adaptar as exigências da abordagem comunicativa à realidade escolar, o professor opta por uma abordagem eclética, que (mesmo conhecida superficialmente) apresenta um grau de flexibilidade compatível com seu senso de plausibilidade decorrente da interação entre os componentes ideativo e operacional. A experiência de sala de aula muitas vezes limita suas percepções devido à ausência de uma capacitação profissional que traga novas idéias e questionamentos.

Apesar de considerado ultrapassado no contexto atual de ensino de idiomas, o formato APP é o modelo ideal de aula para o grupo pesquisado, pois, além de ser ainda uma novidade no ambiente escolar, permite que o professor exerça seu papel com segurança. Como geralmente não se chega ao estágio de produção mais livre, a comunicatividade fica restrita à prática mais ou menos controlada. A prática significativa (cf. subseção 2.1.2) é o estágio máximo alcançado, o que parece satisfatório para a maioria das professoras, mas inquieta algumas. Os alunos geralmente acomodam-se a uma postura mais passiva, seja à espera do comando do professor, seja através de um comportamento disperso. O desempenho dos papéis de professor e aluno, assim como outros aspectos ligados à ideologia, como a importância do livro didático e da avaliação, afetam o grau de comunicatividade das aulas. Outro componente bastante influente é o gerenciamento, pois a necessidade de administrar conflitos como falta de tempo, defasagem de recursos tecnológicos, burocratização do acesso a materiais básicos e variadas pressões institucionais diminuem as atividades que envolvam os alunos na expressão de significados reais em situações motivadoras.

Neste cenário, torna-se difícil o desenvolvimento da prática comunicativa. Além de transformações nas condições do ambiente, é preciso uma postura mais crítica do professor, levando ao desempenho de sua função de acordo com os princípios da abordagem comunicativa e das orientações gerais apresentadas pelas correntes que defendem um ecletismo fundamentado. O papel dos alunos também deve ser reformulado, fazendo com que tenham uma atitude mais ativa, responsável e autônoma. A revisão da proposta também poderia incluir a utilização das tarefas comunicativas em caráter complementar. Estas mudanças provavelmente teriam um efeito inovador nas práticas escolares, tornando as aulas mais envolventes e aumentando o grau de comunicatividade. Outro caminho possível seria uma abordagem eclética embasada por princípios norteadores, seguindo as novas correntes do ensino de língua estrangeira. Em quaisquer das opções, os professores teriam a oportunidade de fazer escolhas conscientes que tornariam o processo de aprendizagem mais eficaz. Entretanto, para que a transformação possa ser implementada, é preciso haver espaço para o aprofundamento do conhecimento teórico e a troca de experiências sobre questões práticas de modo a que as mudanças preencham os requisitos da inovação.

As conclusões apresentadas neste estudo reforçam a importância da formação continuada na renovação das práticas escolares, interferindo positivamente na dinâmica entre os componentes da pedagogia das línguas. A capacitação profissional consistente e produtiva oferece oportunidades para a reformulação e o aprimoramento do conhecimento pedagógico, afetando não só a ideação, mas os demais componentes. Os resultados são mais positivos se acompanhados de melhorias nas condições do ambiente escolar, o que facilitaria o gerenciamento e também teria efeitos sobre a ideação, a operacionalização e a ideologia. A formação verdadeiramente continuada oferece oportunidades de crescimento que proporcionam um equilíbrio saudável entre os componentes da pedagogia das línguas.

6.2 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apresenta limitações, já que focaliza questões específicas de uma parcela mínima do universo do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. As particularidades do contexto investigado, entretanto, não invalidam a importância dos resultados e das conclusões alcançadas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o estudo não se fundamenta em uma grande quantidade de dados objetivos que podem ser reproduzidos em outras situações, mas na análise do fenômeno contextualizado. Para dar consistência e sustentação à investigação, vários instrumentos de coleta de dados são utilizados, proporcionando uma visão bastante detalhada, com múltiplas perspectivas. A incorporação das percepções dos sujeitos envolvidos, que atribuem sentido ao objeto, é outro fator que enriquece este tipo de estudo.

Diante da impossibilidade de generalizações com bases estatísticas que resultam das pesquisas experimentais, a contribuição da etnografia assenta-se na maior compreensão do fenômeno estudado e na possibilidade de transferência e comparação. Apesar das especificidades da pesquisa realizada, a preocupação com a abrangência e o aprofundamento dos dados obtidos assegura a qualidade e a confiabilidade dos resultados. Assim, a investigação conduzida apresenta conclusões importantes para o contexto focalizado, auxiliando a repensar as práticas vigentes. Além de representar para mim um grande aprofundamento na relação teoria-prática, esta pesquisa pode contribuir para tornar mais crítica a visão dos profissionais nela envolvidos e de outros em situações semelhantes, podendo também sugerir caminhos para aqueles interessados em conduzir estudos que relacionam os avanços da lingüística aplicada ao contexto escolar de ensino de língua estrangeira no Brasil.

No campo pessoal, o trabalho realizado proporcionou não só a possibilidade de crescimento profissional através de uma maior compreensão do ambiente em que atuo, mas também um conhecimento mais aprofundado sobre as relações entre os estudos lingüísticos, a prática pedagógica e a capacitação de professores, incluindo as tendências do panorama atual. A utilização do referencial teórico de Prabhu aliado a uma metodologia que fez uso de uma adaptação do esquema COLT para observação de aulas (além dos questionários e entrevistas) foi uma combinação proveitosa, assegurando ao estudo um caráter qualitativo enriquecido por dados quantitativos, mantendo a análise do fenômeno dentro do recorte desejado. A experiência instigadora despertou o interesse pela pesquisa de outros aspectos da prática escolar no âmbito da lingüística aplicada.

Os resultados obtidos fornecem elementos para aqueles que se interessam por questões ligadas à aula de língua estrangeira, podendo tanto originar novos estudos no mesmo ambiente como auxiliar outras pesquisas em situações em que haja conflitos entre teoria e prática ou se queira fazer uso do mesmo referencial teórico em relação a outras questões. Dentro da instituição, novos estudos poderiam focalizar a perspectiva do aluno; outra possibilidade seria a experimentação com tarefas comunicativas; a prática reflexiva poderia provocar inúmeros questionamentos que gerariam diferentes pesquisas. A combinação da fundamentação teórica com o aparato metodológico também poderia ser utilizada em outros contextos, norteados o estudo sobre as dificuldades de implementação da proposta pedagógica, os conflitos entre as concepções do professor e sua prática, bem como outras questões pertinentes. Outro caminho seria a investigação do grau de comunicatividade das aulas sob outros pontos de vista ou com instrumentos diversos. O ponto essencial é manter uma postura reflexiva que permita analisar os variados aspectos que envolvem o problema focalizado, partindo de situações locais para chegar à compreensão mais ampla dos fenômenos que envolvem o ensino de línguas.

7 - BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: CUNHA, M. J. C. & STEVENS, C. M. T. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BEALE, J. Is communicative language teaching a thing of the past? *Babel*, vol. 37, no. 1, 2002.

BROWN, D.H. *Teaching by principles. An interactional approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUMFIT, C. *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: CUP, 1984.

BRUMFIT, C. & FINOCCHIARO, M. *The functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford: OUP, 1983.

CELCE-MURCIA, M., DORNYEI, Z. & TURNBULL, S. Direct approaches in L@ instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, vol 31/1, 1997.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: CUP, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

ELLIS, R. Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, 2005.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2004.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, 2002.

FROLICH, M. & SPADA, N. *COLT – Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: coding conventions and applications*. Sydney: NCELTR, 1995.

JOHNSON, K. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.

KALISKI, K. & KENT, D. Implementing a TBL paradigm on pre-service teacher training courses. *IATEFL TT Ed SIG Newsletter*, no. 2, jul. 2001.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas do interior paulista. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

KRAMSCH, C. The applied linguist and the foreign language teacher: can they talk to each other? In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 28, no. 1, 1994.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: CUP, 1981.

LITTLEWOOD, W. The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, vol. 58/4, outubro de 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1994.

MITCHELL, R. & MYLES, F. *Second Language learning theories*. London: Arnold, 2002.

MCDONOUGH, J. & SHAW, C. *Materials and methods in ELT*. A teacher's guide. Oxford: Blackwell, 2003.

NUNAN, D. *Aspects of task-based syllabus design*. The English Centre, University of Hong Kong, dez/2001.

_____. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.

OXFORD, R. Task-based language teaching and learning: an overview. *Asian EFL Journal*, vol.8, no. 3, 2006.

PICA, T. Research on language learning: How can we respond to classroom concerns? In: *Penn working papers in educational linguistics*, vol. 5, n. 2, 1989.

_____. Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, vol. 28, no. 1, 1994.

PRABHU, N. S. Concept and conduct in language pedagogy. In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (Org.) *Principle and practice in applied linguistics. Studies in Honor of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP, 2001a.

_____. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

PRABHU, N. S. Ideação e ideologia na pedagogia das línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, nº 38, jul/dez 2001b.

RICHARDS, Jack. *Beyond training*. Cambridge: CUP, 1998. Caps. 3 e 4.

_____. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS, 2006

_____ & LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.

ROONEY, K. Redesigning non-task-based materials to fit a task-based framework. *The internet TESL Journal*, vol. VI, no. 12, dez. 2000. Disponível em: < <http://iteslj.org/Techniques/Rooney-Task-Based.html>>.

SALAS, M. R. 2004. *English teachers as materials developers*. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/teachers.pdf>>.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, vol, 25/2, 1991.

SHEHADEH, A. Task-based Language Learning and Teaching: Theories and applications. In: EDWARDS, C. & WILLIS, J (org.). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Palgrave Macmillan, 2005

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP, 1998.

THOMPSON. G. Some misconceptions about communicative language teaching. In: *ELTJ*, vol. 50/1, 1996.

TSUI, A. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1994.

WILLIS, J. Task-based learning: What kind of adventure? *JALT Journal*, 1998. Disponível em <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html>>.

_____. Adapting your textbook for task-based teaching. *IATEFL Conference Harrogate 2006*. Disponível em: <http://www.willis-elt.co.uk/downloads/IATEFL_JW.doc>.

7 – ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objetivo oferecer uma visão inicial sobre a postura do professor em relação ao uso das tarefas comunicativas no contexto escolar e está sendo realizada por aluna do Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês da Universidade Federal Fluminense. Como pesquisadora, comprometo-me a utilizar os dados de forma ética, garantindo sigilo e respeito aos informantes. Se você tiver interesse em receber os resultados da pesquisa, deixe o seu e-mail.

Desde já agradeço a sua participação.

Glauce R. S. de Souza (Pesquisadora)

PARTE A – DADOS PESSOAIS

Instituição: _____

Nível de escolaridade: _____

E-mail (opcional): _____

PARTE B – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1 – Há quanto tempo trabalha como professor? _____

2– Trabalha ou já trabalhou em outras escolas?

() Sim, trabalho. Há quanto tempo? _____

() Sim, já trabalhei. Por quanto tempo? _____

() Não.

3 – Assinale as alternativas referentes aos tipos de instituição e aos níveis em que já atuou:

() Curso privado de idiomas Em que níveis? () Básico
() Intermediário
() Avançado

10 – Que tipo de atividades diferentes desta proposta você costuma fazer por opção pessoal?

11 – Quanto à autonomia para conduzir o seu trabalho nesta escola, você:

- tem autonomia suficiente
- tem pouca autonomia, mas isto não prejudica o seu trabalho
- tem pouca autonomia, o que prejudica o seu trabalho

Se desejar, faça seu comentário:

12– Você considera a avaliação realizada nesta escola:

- totalmente adequada ao trabalho desenvolvido
- parcialmente adequada ao trabalho desenvolvido
- inadequada

Se desejar, faça seu comentário:

PARTE C – ABORDAGEM COMUNICATIVA

13 – Você está familiarizado com a abordagem comunicativa para o ensino de línguas?

- sim
- não

14 – Qual a sua posição quanto às tarefas comunicativas?

- considera-as importantes e geralmente as utiliza
- considera importantes, mas não as utiliza
- considera-as importantes, mas não neste contexto de ensino
- não as considera importantes

15 – Assinale o(s) fator(es) que interfere(m) no seu uso das tarefas comunicativas nesta instituição

- falta de conhecimento sobre o uso destas tarefas
- inadequação das tarefas a este contexto escolar
- falta de tempo para execução das tarefas
- falta de tempo para planejamento das tarefas
- falta de condições materiais
- falta de apoio da instituição
- outros _____

16 – Quanto à sua experiência com tarefas comunicativas fora desta instituição:

- Você as utiliza com sucesso
- Você as utiliza com dificuldade
- Você já as utilizou com sucesso
- Você já as utilizou com dificuldade
- Você nunca as utilizou

PARTE D – FORMAÇÃO CONTINUADA

17 – Assinale a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) a sua situação quanto à formação continuada:

- Tenho interesse em capacitação sobre o uso de tarefas comunicativas.
- Tenho interesse em capacitação sobre outras atividades adequadas a este contexto.
- Tenho capacitação profissional nesta instituição.
- Gostaria de ter capacitação profissional nesta instituição.
- Busco capacitação profissional fora desta instituição.
- Não sinto necessidade de buscar uma maior capacitação profissional.

Se desejar, faça seu comentário:

18 – Quais os efeitos da capacitação no seu exercício profissional e neste contexto de ensino?

- Melhora o meu trabalho individual e todo o contexto
- Melhora o meu trabalho individual, mas não influi no contexto .
- Não afeta o meu trabalho individual nem o contexto.

ANEXO B – FICHAS DE OBSERVAÇÃO DE AULA

FICHAS DE OBSERVAÇÃO DE AULA