

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

LILIANA COVINO

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA: SINTONIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA?

São Paulo
2006

LILIANA COVINO

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA: SINTONIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA?

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana
Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção
do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos

São Paulo
2006

LILIANA COVINO

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA: SINTONIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA?

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana
Mackenzie como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Regina Helena Pires de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Ana Maria Navajas
Universidade de São Paulo

C873p Covino, Liliana

Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino da língua inglesa: sintonia entre teoria e prática? / Liliana Covino. - - São Paulo, 2006.

163 p. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

Orientação: Profª Drª Maria Lúcia M. C. Vasconcelos.

Bibliografia: p. 114-116

1. Parâmetros Curriculares 2. Ensino fundamental
3. Língua inglesa I. Título.

CDD: 372.981

AGRADECIMENTOS

À Dr^a Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, os meus especiais agradecimentos pela orientação que, com muita paciência, me ajudou a concluir esta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Ana Maria Navajas pelos comentários e sugestões apontadas no decorrer do exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Regina Helena Pires de Brito, que me acompanhou desde o início deste mestrado.

Ao fundo Mackenzie de Pesquisa, Mackpesquisa, pelo incentivo à realização deste estudo, por meio da Reserva Técnica.

À Prof. Messiota Lima Pires, que com muito carinho me acolheu, fazendo a revisão desse trabalho.

À minha mãe Rosa, minha tia Carmela, e ao meu pai Raffaele que me incentivaram e apoiaram durante todo este percurso.

Ao Marco Aurélio, pelo apoio emocional e ajuda prestada com muito amor e carinho.

À você, que apesar de não saber o seu nome, me inspirou e me auxiliou na realização dessa conquista.

RESUMO

O Ministério da Educação lançou, em 1998, um documento com orientações didáticas e pedagógicas para que os professores adotassem um novo sistema de ensino, tornando-o mais relevante e significativo para o aluno: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eles sugerem que os professores adotem uma abordagem sociointeracional para o ensino da língua estrangeira. Como professora do curso de Letras Português/Inglês de instituição de ensino Superior da Grande São Paulo, lecionando a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, a pesquisadora sentiu a necessidade de um estudo mais aprofundado para, ao entender melhor a questão, poder implementar melhorias em sua própria prática docente. Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo verificar até que ponto a prática docente dos professores de Língua Inglesa, nas escolas de ensino fundamental da Grande São Paulo, se aproxima do preconizado pelo documento “Os Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs). A pesquisa traz uma breve retrospectiva da educação no Brasil com o propósito de esclarecer como a situação do ensino de línguas chegou ao ponto em que se encontra hoje e faz uma reflexão sobre os aspectos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental, comparando essa teoria com a prática docente. Notou-se que, na teoria, o fazer docente tornou-se mais complexo, pois foi atribuído ao professor uma série de papéis e, na prática, ele ainda assume o papel de simples “transmissor” do conhecimento, como observado na análise dos relatórios de observação de estágio.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais; Abordagem Sociointeracional, Ensino Fundamental

ABSTRACT

In 1998, the government launched a document called “Parâmetros Curriculares Nacionais”, (PCNs), to help teachers make their teaching practice more meaningful and relevant. The document emphasises the importance of a sociointeractional approach when it comes to teaching a foreign language. This research paper looks into the theoretical aspects of the document and tries to analyse up to what extent primary and high school teachers are able to put into practice the suggested approach.. A brief explanation of the development of the educational system in Brazil is given so that the reader can understand how the teaching of foreign languages has gotten to the point where it is nowadays. It reaches the conclusion that although the role of the teacher, in theory, has become more complex because it is expected that teachers take the part of facilitators and collaborators, when it comes to practice they still rely on the traditional approach, transmitting skills and knowledge.

Keywords: Parâmetros Curriculares Nacionais; Sociointeractional approach, Primary Education

SUMÁRIO

0	INTRODUÇÃO.....	8
1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	22
1.1	Língua Estrangeira: direito de todo cidadão.....	22
1.2	Panorama do ensino de Língua Estrangeira no Brasil.....	31
1.3	Concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.....	36
2	A ABORDAGEM SÓCIOINTERACIONAL NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA.....	67
3	DA TEORIA À PRÁTICA DOCENTE	90
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
6	ANEXOS.....	118

1. INTRODUÇÃO

A autora desta pesquisa é professora do curso de Letras Inglês/Português de instituição de Ensino Superior da Grande São Paulo e leciona a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado para os dois últimos semestres do curso. Um dos objetivos principais deste curso é colocar, em prática, o embasamento teórico estudado durante os semestres anteriores do curso para que os futuros professores sintam-se seguros no que se refere ao exercício da profissão. Esta prática está apoiada nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) por se tratarem de orientações gerais a respeito do básico a ser ensinado e aprendido no ensino fundamental e médio, elaboradas pelo próprio Ministério da Educação (MEC) do país. Mas como se chegou aos PCNs? Vale a pena fazer uma breve retomada para melhor entender esse processo.

A educação, no século XVIII, estava baseada no "modelo cartesiano" que se apoiava nas idéias do filósofo francês René Descartes, estabelecendo paradigmas para as diversas áreas do conhecimento e da vida humana. Acreditava-se que, se a natureza e o ser humano fossem divididos e estudados em pequenas partes, finalmente se entenderia o todo. Assim o conhecimento foi dividido em diversas disciplinas, estudadas separadamente. A formação de especialistas em cada uma das disciplinas favorecia estudos aprofundados e levava a descobertas que propiciaram condições para que muitos mistérios relacionados a fenômenos do universo, da matéria, da vida humana e dos seres vivos pudessem ser desvendados. Apesar de colaborar com as descobertas e o progresso científico e tecnológico ocorridos no decorrer dos séculos, este modelo científico trouxe inúmeros inconvenientes, pois houve uma superespecialização, fazendo

com que os estudiosos tivessem conhecimentos limitados sobre apenas um determinado assunto, uma vez que o fenômeno a ser estudado era isolado do todo.

Para Morin (2000, p. 37) o conhecimento das informações ou dados isolados já não faz mais sentido, pois “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário.” O autor exemplifica como o significado da palavra “amor” adquire significados diferentes em cada contexto no qual é enunciado. Ele, ainda esclarece que o global (as relações entre o todo e as partes)

[...] é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas uma das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN, 2000, p. 37).

Além do mais, acrescenta que o cidadão do novo milênio tem um sério problema, pois, somente por meio de uma reforma do pensamento ele conseguirá articular e organizar os conhecimentos; reconhecer e conhecer os problemas do mundo; perceber e conceber a relação todo/partes. Para isso, a educação não pode apresentar os saberes desunidos, divididos, compartimentados, pois as “realidades ou problemas se apresentam cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2000, p. 36).

Porém, no século XVII, esta separação do conhecimento em disciplinas foi a mais adequada e aplicada na educação. Dessa maneira, as escolas passaram a dividir as aulas em momentos: um para desenvolver a mente, outro para aprender os conteúdos e outro momento para movimentar o corpo. Acreditava-se que, reduzindo a realidade em partes mais simples, a compreensão destas levaria à compreensão de sua totalidade.

Os educadores apresentavam aos alunos o conteúdo de uma maneira distanciada da realidade concreta, separando o sujeito do objeto de conhecimento, fazendo com que a educação formal se distanciasse das reais necessidades, dos interesses e dos desejos dos educandos.

Araujo (2003, p. 16) assinala que

[...]desta forma, o aluno acaba deixando de ser considerado um ser complexo, que possui uma história de vida, que traz conhecimentos específicos, que possui desejos e emoções, e passa a ser conhecido como a pessoa que aprende ou não aprende o conteúdo, que faz isto ou aquilo na sala de aula. Muitas vezes, passa a ser tratado como um número em algumas escolas. É considerado 'normal' que professores não saibam nada da vida de seus alunos, o que pensam, o que sentem, como vêm a escola etc. – é a "abstração levada à dimensão das relações humanas.

Segundo Araujo (2003, p. 18), na medida em que os avanços científicos foram sendo produzidos ao longo do século XX, notou-se que os pressupostos das áreas disciplinares tradicionais não conseguiam explicar a complexidade dos fenômenos estudados. Por essa razão, foi necessária buscar a união de especialistas de diferentes áreas, complementando saberes até então fragmentados. Para estudar o genoma humano, por exemplo, tem sido necessária a colaboração de especialistas das áreas das ciências físicas, biológicas e humanas, reunidos num trabalho integrado. Isso mostra que as disciplinas isoladas, estruturadas a partir do paradigma cartesiano, não fazem mais sentido, pois não são suficientes para explicar os fenômenos da vida humana e da natureza em sua diversidade.

Embora o ensino tradicional, baseado no modelo cartesiano de explicar o mundo, já tenha perdido força teoricamente, no Brasil ele se encontra enraizado na prática dos professores. Vale a

pena, então, entender melhor o ensino tradicional, pois talvez a sua compreensão torne possível “ultrapassá-lo ou fazê-lo melhor” (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Buscou-se em Mizukami (1986) detalhes sobre a caracterização do ensino tradicional, bem como as implicações decorrentes dele para a ação pedagógica do professor.

Nessa abordagem,

O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos. O homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de tábula rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente. (MIZUKAMI, 1986, p.8)

O mundo é externo ao indivíduo e, como esclarece Mizukami (1986, p. 9), o indivíduo vai, gradativamente, ampliando sua compreensão do mundo na medida em que se “confronta com os modelos, com os ideais, as aquisições científicas e tecnológicas, os raciocínios e demonstrações, as teorias elaboradas através dos séculos.”

Este tipo de ensino tem como objetivo perpetuar os valores apregoados pela sociedade e sua cultura. Também visa à produção de pessoas eficientes que consigam impulsionar a sociedade em direção a um maior domínio sobre a natureza, ampliando e aprofundando as áreas de conhecimento. Assim, os programas de ensino estão baseados nos níveis culturais que devem ser adquiridos pelos alunos em cada série. Caso o aluno não atinja o mínimo cultural exigido, ele é reprovado e o diploma passa a ser visto como um “instrumento de hierarquização dos indivíduos num contexto social”(MIZUKAMI, 1986, p. 10).

No aspecto social, Mizukami (1986, p.10) explica que a sobrevivência das gerações mais novas e das sociedades encontram-se vinculadas às experiências e aquisições das gerações adultas. A autora ainda afirma que esta abordagem possui uma visão individualista do processo educacional e, portanto, não possibilita trabalhos de cooperação “ nos quais o futuro cidadão possa experienciar a convergência de esforços”

O conhecimento é cumulativo e adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, ou seja, o ser humano deve ser capaz de incorporar informações sobre o mundo. Para facilitar essa incorporação, há uma decomposição da realidade, que, às vezes, leva a uma organização de um ensino dedutivo. Somente os resultados são apresentados aos alunos para que sejam armazenados, desconsiderando-se o processo. Desta forma, o sujeito (aluno) não tem participação ativa na elaboração e na aquisição do conhecimento; compete a ele memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são fornecidos pelo professor.

Segundo Freire (1987, p..58), neste caso, tem-se uma concepção “bancária” da educação, pois

[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] e portanto não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e como os outros.

A educação é entendida, portanto, como um *produto* e durante o período em que o aluno frequenta a escola, é confrontado com modelos que devem ser seguidos porque poderão ser úteis no futuro. Estes modelos já estão pré-estabelecidos através de idéias selecionadas e organizadas logicamente e, por isso, não existe a necessidade de se considerar o processo de aprendizagem na educação.

A escola, então, “é o local onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa”. (MIZUKAMI, 1986, p.12)

A relação social estabelecida é vertical, do alto para baixo, partindo do professor para o aluno. Cabe ao professor decidir tudo: metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc. Ele também deve conduzir e informar seus alunos quanto aos objetivos escolhidos pela escola ou sociedade em que vive. O professor exerce, então, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais, e uma vez que as tarefas a serem executadas pelos alunos exigem participação individual, as possibilidades de trabalho em pares ou grupos são reduzidas.

Para este tipo de abordagem, a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas pelo professor, que é o modelo pedagógico. Vale ressaltar um aspecto positivo desta abordagem: quando o professor domina o conteúdo e ministra uma aula expositiva de qualidade, o conhecimento é realmente transmitido e o aluno é poupado de horas de pesquisas desnecessárias. Porém, são formadas reações estereotipadas, de automatismos – hábitos – freqüentemente isolados uns dos outros e aplicáveis somente às situações semelhantes em que foram adquiridos. Assim, o aluno que adquiriu o hábito – ou que “aprendeu” – tem apenas uma compreensão parcial, e dificilmente conseguirá transferir seus conhecimentos.

Este tipo de ensino dedica-se mais com a variedade e a quantidade de conceitos do que com a formação do pensamento reflexivo e crítico, existindo uma preocupação com a

sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. As tarefas são padronizadas e, para se obter a fixação do conteúdo, recorre-se à rotina nos procedimentos didáticos.

A metodologia, nesta abordagem, baseia-se nas aulas expositivas onde o professor traz o conteúdo pronto e o aluno limita-se a escutá-lo, passivamente. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. Se o aluno reproduzir automaticamente o conteúdo apresentado pelo professor, isso indicará que houve aprendizagem. O aluno limita-se a ouvir o professor e somente iniciará seu trabalho intelectual após a sua explicação, realizando os exercícios propostos (de repetição, aplicação e recapitulação). O professor, então, prossegue com a matéria “nova” e somente uma avaliação posterior mostrará se houve compreensão ou não.

Todos os alunos são tratados igualmente: o material didático e o ritmo de trabalho são os mesmos e, como só há espaço para a fala do professor, dificilmente saberá se algum aluno está necessitando de explicações adicionais. Quanto à avaliação, ela mede a quantidade e a exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir. Conforme Mizukami (1986, p 17), “as notas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural” por ela acumulado.

Embora muitas abordagens tenham surgido ao longo do século XX, nenhuma delas conseguiu se sobrepor à abordagem tradicional na prática docente até os dias de hoje. Embora, não seja objetivo deste trabalho fazer um estudo aprofundado sobre as diversas abordagens de ensino, vale a pena fazer uma breve retomada a respeito das mais importantes para situar o leitor:

Abordagem comportamentalista

Skinner pode ser considerado o representante desta abordagem que acredita que o homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente. “O conhecimento é uma ‘descoberta’ e esta é nova para o indivíduo que a faz. Mas, o que foi descoberto, já se encontrava na realidade anterior” (MIZUKAMI, 1986, p. 19). Os comportamentalistas afirmam que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente e consideram o conhecimento como resultado direto da experiência. Assim, a educação se preocupa em transmitir conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente. “O sistema educativo tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, mudanças estas desejáveis e relativamente permanentes, às quais implicam tanto a aquisição de novos comportamentos quanto à modificação dos já existentes” (MIZUKAMI, 1986, p. 28). Desta forma, ensinam-se padrões de comportamento por meio de treinamento, que envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações de sala de aula. Como consequência, o que não é programado como conteúdo, não é desejável e, é evitado. Nesta abordagem, a ênfase está no produto obtido, assim como na abordagem tradicional, desta vez porém, não em uma prática cristalizada através dos tempos, mas em resultados das experiências obtidas com o planejamento de contingências de reforço. Outro aspecto que diferencia esta abordagem da tradicional é a ênfase dada ao individual, embora seja apenas para se alcançar os comportamentos a que a disciplina ou o professor considerarem desejáveis. A avaliação é feita pelo professor e, ocorre no final do processo com o objetivo de verificar se os alunos adquiriram os comportamentos desejados.

Abordagem humanista

Conforme explica Mizukami, (1986), nesta abordagem, há uma ênfase no “eu”, que inclui todas as percepções que o indivíduo tem da sua própria experiência, ou seja, uma das condições prioritárias para o desenvolvimento do indivíduo é o ambiente. O enfoque predominante desta teoria no Brasil é o de Carl Rogers. “Esta abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade, do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada” (MIZUKAMI, 1986, p. 38). Sendo assim, o ensino será centrado no aluno. Mizukami (1986, p. 45) acrescenta que “tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar é educação”. A escola, por sua vez, deve possibilitar a autonomia do aluno, respeitando-o, oferecendo condições para que ele se desenvolva. Como o ensino está centrado no ser humano, há que se descobrir meios ou técnicas de dirigir a pessoa à sua própria existência para que, desta forma, ela possa estruturar-se e agir. A competência básica do professor consiste, unicamente, na habilidade de compreender-se e compreender ao outro, assumindo a função de facilitador. O aluno deve ser compreendido como um ser que se auto-desenvolve e cujo processo de aprendizagem deve ser facilitado. Assim, não é possível determinar técnicas ou métodos para ensinar. Também, cabe ao aluno, assumir a responsabilidade de controlar sua própria aprendizagem, definindo e aplicando os critérios para avaliar se está atingindo os objetivos que pretende. Portanto, nessa abordagem, opta-se pela auto-avaliação.

Abordagem cognitivista

Mizukami (1986, p. 59) explica que as teorias cognitivistas se preocupam em estudar os “processos centrais” do indivíduo, os quais são dificilmente observáveis, como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc. Além disso, estudam cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do meio ambiente, das pessoas ou de fatores externos aos alunos. Mesmo que se note uma preocupação com as relações sociais, a ênfase é dada na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. Este tipo de abordagem é interacionista, já que o conhecimento é produto da interação entre o sujeito e objeto, sem ênfase em nenhum deles, ou seja, ambos possuem o mesmo grau de importância. A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. Dentre os maiores teóricos nessa perspectiva encontra-se Piaget que descreve o desenvolvimento do ser humano ao passar por fases que se inter-relacionam e se sucedem até que atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade.

O conhecimento é considerado como uma construção contínua, pois ao passar pelas fases vão se formando novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Mizukami (1986, p. 70) aponta que “o processo educacional tem um papel importante ao provocar situações desequilibradoras para os alunos (desequilibradoras adequadas aos níveis em que os alunos se encontram), de forma que seja possível a construção progressiva das noções e operações, ao mesmo tempo em que a criança vive intensamente cada etapa de seu desenvolvimento.” Assim, o objetivo da educação não consiste em seguir modelos ou transmitir verdades, informações, demonstrações, mas sim em ensinar o aluno a aprender, por si próprio, a conquistar essas verdades. A cooperação também possui um papel muito importante nessa abordagem, pois não poderia existir, na escola, uma verdadeira atividade intelectual baseada em ações, investigações e

pesquisas espontâneas, sem que houvesse uma livre cooperação dos alunos entre si e não apenas entre professor e alunos” (MIZUKAMI, 1986, p. 73).

O ensino compatível com esta teoria tem que admitir o erro, basear-se na pesquisa e na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, no trabalho em grupos e na liberdade de ação. A aprendizagem verdadeira dá-se no exercício operacional da inteligência. Como conseqüência, a avaliação deve ser apoiada em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas.

Abordagem sócio-cultural

Nesta abordagem, destaca-se Paulo Freire, que considera o homem como sujeito da educação, “situado no tempo e no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização, onde o homem, ao refletir sobre sua realidade conscientiza-se e a modifica. Portanto, a educação se dá em um contexto, onde é fundamental que se supere a relação opressor-oprimido na relação de ensino-aprendizagem. Essa superação exige condições tais como: “reconhecer-se, criticamente, e solidarizar-se com o oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora”. (MIZUKAMI, 1986, p. 97). Deve haver, por parte do professor, uma preocupação com cada aluno, com o processo. Os alunos participam do processo de aprendizagem juntamente com o professor, onde o diálogo é essencial. Desse modo, o processo de avaliação, consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Como já mencionado, o tipo de abordagem ainda praticado pela maioria dos professores no sistema educacional brasileiro é o tradicional. A atual legislação educacional brasileira já adotou medidas para a implementação de um novo sistema de ensino, porém as resistências a esta implementação são enormes, pois como afirma Araujo (2003, p. 23), “tem sido muito difícil romper a estrutura disciplinar em todo o sistema educacional” O autor acredita que parte desta resistência é justificada pelos exames vestibulares, pois estes se baseiam nas disciplinas tradicionais e, devido à forte seleção para o ingresso nas poucas vagas oferecidas nas universidades públicas e gratuitas, tais exames foram ficando cada vez mais fragmentados, especializados e exigentes em termos de quantidade de conteúdos.

Na tentativa de auxiliar os professores a implementarem mudanças na sua prática docente, surgiram os PCNs, pois, frente às transformações científicas, econômicas, sociais e tecnológicas que estão acontecendo no mundo, não é mais possível uma educação tradicional.

Sabe-se que só consegue emprego quem tem uma boa formação escolar, pois estamos numa era marcada pela competição e pela excelência, quando a ciência e a tecnologia exigem dos jovens novas habilidades para ingressar no mundo do trabalho. Assim, o papel essencial da educação seria formar cidadãos com uma ampla visão ética, moral e social. Para isso, os conteúdos e o ensino das disciplinas exigiram adaptações, pois

O conceito de cidadania atual é diferente daquele de 2 mil anos atrás, ocorre um problema que muitos não percebem, nosso currículo, com tais conteúdos e disciplinas, exerce a função apenas de instruir os alunos e as alunas sobre os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, e não de formar eticamente o cidadão e a cidadã que vivem nas sociedades contemporâneas.(ARAUJO, 2003, p. 32)

Na edição especial da Revista Nova Escola (1998, p. 4), o artigo “Parâmetros Curriculares Nacionais - Fáceis de entender” esclarece o papel desse documento como sendo

“uma nova forma de educar alunos para o próximo milênio, aproximando o que se ensina na sala de aula do mundo tal como ele é nos dias de hoje.”

Assim, os PCNs se prestam a orientar o planejamento escolar, as ações de reorganização de currículos e as reuniões com professores e pais. Eles não são obrigatórios, e como afirma o Ministro da Educação de 1998, Paulo Renato Souza, na apresentação dos PCNs :

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando de um lado respeitar, as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.(PCN, 1998, p.3)

Todos os aspectos citados, nos levam a inferir que os cursos de graduação em Letras devam ter estruturas flexíveis, que facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho e criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional. Desta forma, a escolha dos Parâmetros Curriculares Nacionais para dar embasamento teórico à prática docente dos futuros professores de Língua Inglesa é justificável.

Porém, o constante questionamento por parte dos alunos - futuros professores - com relação à péssima qualidade das aulas de Inglês ministradas nas escolas públicas, bem como a leitura dos relatórios finais de estágio, abordando a falta de preparo didático - pedagógico desses profissionais, fizeram com que esta pesquisadora realizasse um estudo mais aprofundado,

buscando compreender até que ponto a prática docente dos professores de Língua Inglesa na escola pública se aproxima do preconizado pelos PCNs.

Para tanto, nesta pesquisa, solicitou-se aos alunos de 5º e 6º semestres do curso de Letras Inglês/Português de uma instituição de ensino Superior da Grande São Paulo, onde a pesquisadora ministra a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, que elaborassem relatórios de observação das aulas assistidas durante o período de estágio junto às escolas públicas e privadas de ensino fundamental da Grande São Paulo, no ano de 2005. É por meio da análise desses relatórios que a autora pretende responder a questão central desta pesquisa.

O presente trabalho está organizado em três capítulos.

O Capítulo 1 apresenta os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, que embasa a pesquisa e está dividido em três seções. A primeira delas, intitulada *Língua Estrangeira: direito de todo cidadão* explica como, finalmente, o ensino de Língua Estrangeira tornou-se obrigatório e foi incluído nos currículos do ensino fundamental e médio. A segunda seção, denominada *Panorama do ensino de Língua Estrangeira no Brasil* traz uma breve retrospectiva a respeito da educação no Brasil com o propósito de esclarecer como a situação do ensino de línguas chegou ao ponto em que se encontra hoje. Em seguida, a terceira parte, denominada *Concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira* apresenta a teoria que apóia a natureza sociointeracional da linguagem.

O capítulo 2 trata da **Abordagem sociointeracional na prática docente de língua Inglesa**, explicitando de modo prático como ensinar as habilidades comunicativas de acordo com esta abordagem.

O capítulo 3, **Da teoria à prática docente**, subdivide-se em dois itens: o primeiro, *Metodologia*, que justifica a escolha da metodologia feita, relatando as fases da pesquisa, descrevendo seu contexto e identificando os participantes e os procedimentos para a coleta e análise dos dados. No segundo, *Análise e Discussão dos Dados*, são relacionados os resultados alcançados com os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, bem como os objetivos e as questões que a motivaram.

Na seção, **Considerações Finais**, a pesquisadora aponta conclusões alcançadas e sugestões práticas que visam contribuir para um ensino de Língua Inglesa melhor e mais digno.

CAPÍTULO 1 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

1.1 Língua Estrangeira: direito de todo cidadão

No final de novembro de 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu o primeiro encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e, ao final do evento, divulgou a Carta de Florianópolis, propondo um plano emergencial para o ensino de línguas no país. O documento apontava que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, e propunha a elaboração de um plano emergencial de ação a fim de garantir ao aluno o acesso ao estudo de Línguas Estrangeiras, proporcionado por meio de um ensino eficiente. O documento defendia, ainda, que a aprendizagem de línguas não deveria visar apenas a objetivos instrumentais, mas também precisaria fazer parte da formação integral do aluno.

Em dezembro de 1996, é promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tornando o ensino de uma Língua Estrangeira obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental. O Art. 26, parágrafo 5º dessa lei dispõe que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (MENEZES, 2003, p. 3)

Quanto ao Ensino Médio, o art. 36, inciso III da LDB, estabelece que “será incluída uma Língua Estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.”

Além disso, o artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos afirma que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão:

1. Todas as pessoas têm direito a aceder ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem.
2. Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território. (Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, 1996)

Deste modo, a escola tem obrigação de incluir uma Língua Estrangeira como disciplina obrigatória e não pode se omitir a esse respeito.

De acordo com os PCNs (1998, p. 19), a aprendizagem de uma Língua Estrangeira deve dar oportunidade ao aluno de se construir como sujeito do discurso e isso significa desenvolver

sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em Língua Estrangeira, nas várias habilidades comunicativas.

Sabe-se que o processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira demanda tempo, não se aprende de uma hora para outra, assim, existe a necessidade de se garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino, por isso não é viável incluir no currículo uma língua em cada série.

Desta forma, o aluno começa a aprender uma língua a partir dos 11 anos e, ao concluir o ensino médio, terá estudado essa língua por sete anos. Este tempo deveria ser suficiente para tornar o aluno competente no domínio das habilidades - oral, escrita, auditiva e leitura - da língua estudada. Mas isso não acontece no Brasil, e os próprios PCNs reconhecem este fato como uma fragilidade do ensino e sugerem, então, que se trabalhe pelo menos uma das habilidades

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das Línguas Estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (PCN, 1998, p. 21)

Acrescenta Lopes (1996) que uma das dificuldades enfrentadas pelas Línguas Estrangeiras no currículo é justamente a de justificar socialmente sua presença

Ao contrário do que os meios de comunicação de massa explicitam ao divulgar a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo, só uma pequena minoria da população terá a chance de usar o Inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país. Além disso, não há empregos (de intérpretes, recepcionistas etc.) suficientes no mercado para os quais o desempenho em habilidades orais em LE seja necessário. A pesquisa, na verdade

mostrou que nem mesmo os professores de inglês têm chance de usar o Inglês tanto dentro de sala de aula quanto fora dela. (LOPES, 1996, p. 130)

É freqüente, na realidade da escola brasileira, que, após sete anos de curso de inglês para manter –se fluente no que se refere à habilidade oral da língua inglesa muitos professores comecem a lecionar em cursos de idiomas, por não terem necessidade e nem oportunidade de praticá-la fora da sala de aula, somente utilizando a habilidade oral para lecionar em cursos de idiomas. É, portanto, relevante o que Lopes (1996, p. 131) diz a respeito da habilidade de leitura no Brasil “ é a única habilidade em Língua Estrangeira que parece ser justificada socialmente.”

Prosseguindo, Lopes (1996, p. 131) aponta que os únicos exames formais de LE, em nível de graduação e pós-graduação, envolvem o domínio de uma única habilidade: a de leitura. Além disso, desenvolver estratégias de leitura em Língua Estrangeira ajuda no desenvolvimento da habilidade de leitura em língua materna, que de acordo com Albuquerque(1993) é, na verdade, a fonte de muitos problemas com os quais crianças se deparam na escola em todas as disciplinas. Conforme esclarece Lopes (1996, p.134)

O ensino de Língua Estrangeira desta perspectiva envolve o ensino de uma habilidade específica, mas tem um objetivo educacional geral, pois centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de sim mesmo como ser humano [...] além de fornecer ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde através do discurso oral, caso necessário.

Desta maneira, fica claro que dependerá das condições de cada escola o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados e as habilidades a serem trabalhadas:

Importa, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma Língua Estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas.(PCN, 1998, p. 21)

No que se refere à escolha da língua a ser estudada, também não existe obrigatoriedade. De acordo com os PCNs, devem ser levados em consideração:

- os fatores históricos;
- os fatores relativos às comunidades locais ;
- os fatores relativos à tradição.

Os fatores históricos consideram o papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, tornando-se necessário o aprendizado com a finalidade de gerar trocas interacionais nos campos da cultura, educação, comércio, etc.

Até o início do século XX, a Língua Estrangeira predominante nas escolas públicas, as melhores na época, era o Francês. Tal opção devia-se ao fato de a elite intelectual brasileira do início do século fazer sua formação acadêmica nas escolas européias, onde, devido ao predomínio dos franceses no plano intelectual até o século XIX, transportava para o Brasil o cabedal de conhecimentos lá adquiridos. Dessa forma, livros, tratados e literatura recorrentes eram de origem franco-européia.

Segundo o historiador Hobsbawm (1999), após a Primeira Grande Guerra, os países europeus enfrentaram uma profunda crise político-econômica, e os Estados Unidos passaram a integrar o cenário internacional. Com o nazismo, na Alemanha, e a prerrogativa de guerra iminente no

continente europeu, os Estados Unidos passam a articular uma resistência ao predomínio germânico.

O Brasil, durante a década de 20, atravessava uma profunda crise econômica ocasionada pela crise internacional do café, e a Revolução de 30 leva ao poder Getúlio Vargas, que na verdade era simpatizante do governo alemão, e, por isso, deflagrada a Segunda Guerra Mundial, o Brasil tinha uma forte tendência a se alinhar aos alemães. Percebendo que o país poderia ser um ponto estratégico militar importante, os americanos impõem um pacto ao Brasil, pelo qual, em troca de benefícios financeiros e culturais, o país passava a integrar as forças de resistência.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos tornaram-se a maior potência militar do mundo, graças à sua demonstração de domínio da tecnologia atômica em Hiroshima e Nagasaki. Desde então, a influência daquele país, no Brasil e no resto do mundo, não parou de crescer e atingiu seu apogeu na sociedade globalizada e de alto nível tecnológico em que vivemos. Atualmente, o Inglês é a língua mais usada no mundo dos negócios e alguns países já têm o Inglês como segunda língua oficial.

Os PCNs, em 1998, já consideravam o papel do Espanhol relevante devido ao aumento das negociações econômicas entre os países que integram o Mercosul. Interessante observar que mesmo mantendo proximidade geográfica com países de expressão espanhola, no Brasil, não houve grande interesse em seu aprendizado. No entanto, a oferta do ensino da língua espanhola, assim como o da língua Inglesa, tornou-se obrigatório. Lorenzoni (PORTAL MEC, 2005 explica que , o Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI), foi aprovado pelo Congresso Nacional, no dia 7 de julho de 2005. Essa lei prevê a implantação

gradativa do ensino do Espanhol, no prazo de cinco anos e atribui, aos Conselhos Estaduais de Educação, a responsabilidade pelas normas que viabilizem sua execução de acordo com as condições e peculiaridades locais.

O artigo 1º da Lei 3.987/2000 diz que a escola é obrigada a oferecer a disciplina, mas ao aluno é facultada a matrícula. Quando trata da oferta nas redes pública e privada, a lei faz distinções: os sistemas públicos devem oferecer a língua espanhola em centros de ensino de Língua Estrangeira, em horário regular de aula; já a rede privada pode ofertar a disciplina de duas formas: nas salas de aula e em horários normais ou em escolas de idiomas conveniadas.

De acordo com Lorenzoni (PORTAL MEC, 2005), Lúcia Lodi, a diretora do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), aponta que esta lei especifica o artigo 36, inciso 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino do Espanhol na educação média. O inciso 3º da LDB diz que “será incluída uma Língua Estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das prioridades da instituição”. (BRASIL, 1996)

Lorenzoni (PORTAL MEC, 2005) esclarece que um levantamento preliminar realizado pela SEB indica que, para implantar o ensino da Língua Espanhola nas 1.354 escolas de Ensino Médio nos 11 Estados que fazem fronteira com países que falam espanhol, serão necessários 1.411 professores. A simulação da SEB é que cada um desses professores dará 20 horas de aula por semana para, no máximo, dez turmas. Os Estados que integram essa região fronteiriça são:

Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá e Pará.

Lorenzoni (PORTAL MEC, 2005) informa que a SEB e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) estão examinando a produção de materiais didáticos que possam apoiar os sistemas públicos de Ensino Médio dos Estados para a implantação da língua espanhola, como determina a nova lei. A análise envolve o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar. O Pró-Licenciatura, que atua na capacitação de professores, também vai reforçar a formação de professores para o ensino do espanhol.

Também os fatores relativos às comunidades locais podem ser considerados critérios relevantes para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. De acordo com os PCNs (1998, p. 23.)

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas justifica-se pelas relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos nas quais a língua materna não é o Português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Outro fator que pode ser considerado um critério para a escolha da língua a ser estudada refere-se à tradição, onde se leva em conta o papel que certas Línguas Estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países, como, por exemplo, o Francês, que exerceu importante papel no passado com relação às trocas culturais conforme já mencionado. Assim considerado, em São Paulo, e em muitas outras regiões do Brasil, a maioria das escolas optam, por enquanto, por incluir o Inglês como Língua Estrangeira obrigatória.

É interessante observar que os PCNs, documento elaborado pelo próprio MEC, mostram claramente a situação precária em que se encontra o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Foi desenvolvida uma pesquisa pelas Secretarias Estaduais de Educação de oito Estados, de quatro regiões brasileiras para se ter um panorama geral e o documento aponta as seguintes conclusões:

1. O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, é considerada como simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns Estados, ainda, ela é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola - fora, portanto, do contexto da educação global do aluno;
2. A maioria das propostas de ensino tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita e percebeu-se que existe falta de clareza na opção priorizada para os conteúdos e atividades sugeridos;
3. Existem contradições também no que diz respeito à abordagem pedagógica escolhida. A maioria das propostas, situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados;

4. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados.

Os pesquisadores das Secretarias Estaduais de Educação concluíram que

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (PCN, 1998, p.24)

Assim, o professor é colocado face a face com a dura realidade que terá que enfrentar. Os PCNs não mostram como resolver estes problemas. Cabe ao professor, coordenador ou responsável, fazer uma análise da situação em que se encontra o ensino de Língua Estrangeira na sua região e então tentar encontrar alternativas para lidar com sua realidade.

1.2 – Panorama do ensino de Língua Estrangeira no Brasil

Vale a pena ressaltar que os problemas até aqui mencionados não vêm de agora. Uma breve retrospectiva a respeito da educação no Brasil é importante porque mostra como a situação do ensino de línguas chegou no ponto em que se encontra hoje.

Leffa (1999) mostra o percurso percorrido pelo ensino de Línguas Estrangeiras no contexto nacional, deixando claro como, ao longo de sua história, o Inglês foi perdendo seu espaço nas grades curriculares. Aponta que com a chegada da Família Real, em 1808; a criação

do Colégio Pedro II, em 1837, e, finalmente, a reforma de 1855, a escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. Já nessa época, o ensino das línguas modernas parecia sofrer de dois graves problemas:

[...]a falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para as línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e gramática; e a administração estava centralizada nas mãos dos colégios, que aparentemente tinham muito poder e pouca competência para administrar a crescente complexidade do ensino de línguas. (LEFFA, 1999, p. 13)

Também, conforme relata Leffa (1999, p. 13), foi durante o Império que se iniciou a decadência do ensino de línguas, junto com o desprestígio crescente da escola secundária, onde predominava a idéia do ensino livre, seguido de exames - os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado- geralmente realizados “ às pressas e sem qualquer rigor científico” (CHAGAS, 1957, p.89).

De 1890 a 1931, durante a República, há uma redução muito grande na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. De 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se, em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. A freqüência livre continuou e, portanto, para serem aprovados, os alunos precisavam realizar uma prova de estudos . Chagas (1957, p. 89) critica severamente o ensino desta época: “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas.”

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, a reforma de Francisco Campos propunha-se a “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (CHAGAS, 1957, p. 89). Assim, os alunos foram obrigados a

freqüentarem as aulas e a educação passou a ter como objetivo a formação integral do adolescente e a sua preparação para a universidade.

Com relação ao ensino de línguas, diminuiu-se a carga horária do latim e deu-se mais ênfase ao ensino das línguas modernas. A grande mudança aconteceu em termos de metodologia, com a introdução oficialmente, no Brasil do método direto, aplicado na França desde 1901, e que trabalhava o ensino da língua através da própria língua. Nesta época, destacou-se o Professor Carneiro Leão que, dentro do espírito da reforma, introduziu o método direto no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1931, experiência relatada em detalhes no livro que publicou em 1935, o ensino das línguas vivas.” Além das instruções metodológicas, foram tomadas medidas complementares como a divisão das turmas, a seleção de novos professores e a renovação dos materiais de ensino. Para Chagas (1957, p. 92), o trabalho do Professor Carneiro foi “uma experiência magnífica que até hoje não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau.”

Em seguida, a reforma Capanema de 1942, teve uma preocupação especial com o ensino de Línguas Estrangeiras. Juntamente com a Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, levou em conta a questão metodológica e recomendava o uso do método direto, com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático” também deixando claro, que o ensino de línguas, além de ensinar a compreender, ler, falar e escrever, tinha também objetivos educativos e culturais.

Também foram determinados os instrumentos e os procedimentos metodológicos que os professores utilizariam em sala de aula para atingir esses objetivos: leitura de manuais ilustrados - dentro e fora de sala de aula - começando com histórias fáceis e progredindo até a leitura de obras

literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, cartazes, objetos, até discos gravados e filmes. A educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, que decidia praticamente tudo o que deveria ser ensinado assim como a metodologia que deveria ser aplicada.

Leffa (1999) afirma que a reforma Capanema foi a que mais deu importância ao ensino das Línguas Estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio, atual Ensino Fundamental, até o científico ou clássico, hoje Ensino Médio, estudavam Latim, Francês, Inglês e Espanhol.

Mais tarde, em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciando a descentralização do ensino com a criação do Conselho Federal de Educação. Leffa (1999) aponta que a LDB, em seu artigo 35, parágrafo 1º estabelecia que:

Ao Conselho de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (LEFFA, 1999, p.15)

Dessa maneira, o Latim foi retirado do currículo; o Francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o Inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. De acordo com Leffa (1999, p 20), a LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de dois terços do estabelecido pela Reforma Capanema.

Em 11 de agosto de 1971, foi publicada a Lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, reduzindo mais uma vez o ensino de 12 para 11 anos, enfatizando a formação especial com

ênfase na habilitação profissional. O artigo 4º parágrafo 3º da lei, determina que “ o Conselho Federal de Educação fica encarregado de fixar além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.”

Assim, a necessidade de se introduzir a habilitação profissional e a redução de um ano de escolaridade, provocaram grande redução na carga horária do ensino de Língua Estrangeira. Muitas escolas acabaram por retirar a Língua Estrangeira do primeiro grau e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes, somente durante um ano. No supletivo, muitos alunos passavam pelo 1º e 2º graus sem nunca terem estudado uma Língua Estrangeira.

Em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a lei 9.394 e o ensino de 1º e 2º graus é substituído por Ensino Fundamental e Médio. Uma base nacional comum continua existindo, porém foi complementada de acordo com o artigo 26: “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” O parágrafo 5º desse artigo 26 deixa bem claro a necessidade da Língua Estrangeira no Ensino Fundamental: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da Quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Em relação ao ensino médio, o artigo 36, inciso III estabelece que “será incluída uma Língua Estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”

Leffa (1999) esclarece que a partir de então, a implementação do método é deixado de lado, uma vez que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Art 3º, Inciso III), dentro de uma flexibilidade curricular conforme estabelecido no artigo 23,

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LEFFA, 1999, p. 15)

O inciso IV do Artigo 24 complementa que “poderão organizar-se classes ou turmas com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria para o ensino de Línguas Estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.” (LEFFA, 1999, p. 15)

Finalmente, chegamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental de Língua Estrangeira que complementam a LDB.

Esta breve retrospectiva mostra-nos que a carga horária reduzida, a pouca importância dada ao ensino de Língua Estrangeira e as dificuldades metodológicas vêm desde o século XIX.

1.3 Concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira

Os PCNs têm como temas centrais:

a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (PCN, 1998, p. 24)

Para que o professor consiga colocar os PCNs em prática é muito importante que ele tenha uma compreensão teórica da linguagem como natureza sociointeracional e entenda o processo de aprendizagem também como sociointeracional.

A maneira como o professor concebe a linguagem e a língua é uma questão fundamental, pois é justamente isso que vai estruturar o seu trabalho em termos de ensino. Para melhor entender o que vem a ser a natureza sociointeracional da linguagem, vale a pena retomar as concepções de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação.

De acordo com Travaglia (2002), na concepção de linguagem como expressão do pensamento, as pessoas não conseguem se expressar porque não pensam bem. A expressão é construída no interior da mente e a sua exteriorização é apenas uma tradução que se utiliza das regras e normas gramaticais do falar e do escrever bem para organizar o seu pensamento. Assim,

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.(TRAVAGLIA, 2002, ,p. 21)

Portanto, o modo como o texto está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) ou para quê se fala. O que se leva em consideração, nessa concepção, são as regras e normas que devem ser seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Neste ponto, então, se

encontram os estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional.

Na concepção que vê a linguagem como instrumento de comunicação,

A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. (TRAVAGLIA, 2002, p.22)

Essa concepção levou ao estudo da língua como código virtual e isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua. O indivíduo, falante do processo de produção, foi afastado do que é social e histórico na língua e, dessa forma, o estudo ficaria limitado ao funcionamento interno da Língua, separando-a do homem no seu contexto social. O falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código e a remete para o outro, por meio de um canal (ondas sonoras ou luminosas): o outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações), num processo de decodificação. Para que a comunicação possa ser efetivada é necessário que o código seja dominado pelos falantes.

Essa concepção fez com que a língua fosse estudada como um código virtual, isolado de sua utilização na fala ou no desempenho. “Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, e afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 2002, p 22). Essa visão limita o estudo ao funcionamento interno da língua e a separa do homem no seu contexto social.

Finalmente, na terceira concepção de linguagem, a sociointeracional, o indivíduo, ao usar a língua, não está só traduzindo ou exteriorizando um pensamento ou transmitindo informações a outrem, mas está realizando ações, está agindo, atuando sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores, interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2002, p. 23)

Assim, ter uma visão sociointeracional da linguagem significa entender que, ao se engajarem no discurso¹, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado.

No que se refere à aprendizagem, os PCNs (1999, p. 55) explicam que as concepções teóricas, que têm orientado os processos de ensinar e aprender Língua Estrangeira, têm se baseado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias lingüísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem lingüística. As percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional. Para melhor entender esta última, que é a concepção que o professor precisa considerar em seu fazer pedagógico, daremos antes uma rápida explicação sobre as teorias behavioristas e cognitivistas, para que as características da teoria sociointeracional, que nos interessam neste trabalho, possam a elas ser comparadas.

¹ Discurso é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.

O Behaviorismo foi uma abordagem que surgiu de idéias de teóricos que tentavam explicar todo o aprendizado como uma forma de condicionamento. O exemplo mais famoso é o do Russo Pavlov que demonstrou com cachorros e outros animais que a resposta – (no caso, a salivação) causada pelo estímulo (a comida) poderia ser produzida por meio da introdução de um segundo estímulo (o sino) na mesma hora. Assim, todo o comportamento humano tentou ser explicado através de ESTÍMULO e RESPOSTA.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) é considerado o mais famoso representante da corrente do behaviorismo e embora não tivesse interesse em compreender a mente humana, preocupava-se em explicar o comportamento. Acreditava que o comportamento era causado por forças externas e tudo o que fazemos e somos seria moldado pela nossa experiência de punição e recompensa. Seu princípio baseava-se no fato de que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável.

A edição 176 da Revista Nova Escola (2004) traz um apanhado sobre a influência das idéias de Skinner. O conceito principal de sua teoria foi o de condicionamento operante, que acrescentou à noção de reflexo condicionado, formulada por Pavlov. Os dois conceitos estão essencialmente ligados à fisiologia do organismo, seja animal ou humano. O reflexo condicionado é uma reação a um estímulo casual. Enquanto o condicionamento nos experimentos ordinários era obtido com a interferência do pesquisador, que premiava o animal depois de induzi-lo a realizar uma certa tarefa, no condicionamento operante, o animal era premiado depois de realizar casualmente um certo comportamento, o qual era reforçado pelo prêmio.

A diferença entre o reflexo condicionado e o condicionamento operante é que o primeiro é uma resposta a um estímulo puramente externo e o segundo, o hábito gerado por uma ação do indivíduo. No operante de Skinner, o ambiente é modificado e produz conseqüências que agem de novo sobre ele, alterando a probabilidade de ocorrência futura semelhante. O condicionamento operante é um mecanismo de aprendizagem de novo comportamento e Skinner denominou-o “modelagem”. O instrumento fundamental da modelagem é o reforço – a conseqüência de uma ação percebida por quem a pratica – que pode ser positivo (uma recompensa) ou negativo (ação que evita uma conseqüência indesejada). Em suma, os principais conceitos da teoria behaviorista são:

- *Condicionamento operante* - baseado na lei do efeito. De acordo com essa lei, o comportamento que produz bons efeitos tende a se tornar mais freqüente, enquanto que o comportamento que produz maus efeitos tende a se tornar mais raro.
- *Contingência* - que é aquilo que estabelece uma conseqüência para a ocorrência de determinado comportamento.
- *Reforço* - fortalecimento do comportamento. Há reforçadores positivos e negativos, os positivos ocorrem com o surgimento de um estímulo reforçador e os negativos ocorrem com o término de um estímulo aversivo.
- *Fuga* - reação obtida depois que um evento aversivo aparece.
- *Esquiva* - envolve uma prevenção antes que surja um evento aversivo.
- *Extinção* - interrupção de qualquer reforçamento, seja positivo ou negativo, que venha mantendo um dado comportamento.

Williams e Burdens (1997, p. 9), explicam que com base nesses princípios, Skinner voltou sua atenção à educação., defendendo que o aprendizado poderia ser melhorado consideravelmente com a adoção de quatro procedimentos simples:

1. Os professores deveriam deixar bem claro o que seria ensinado.
2. As tarefas deveriam ser divididas em passos seqüenciais menores.
3. Os alunos deveriam ser encorajados a trabalhar no seu ritmo, por meio de programas individualizados de ensino.
4. O aprendizado deveria ser programado, incorporando-se os procedimentos anteriores e dando reforço positivo imediato quando o aluno se aproximasse dos 100 por cento de sucesso.

Esses princípios foram amplamente utilizados pelo professores de língua e exerceram grande influência no desenvolvimento do método áudio-lingual.

Assim, na visão behaviorista,

a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da Língua Estrangeira. Isso seria feito por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria ESTÍMULO, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática etc. a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; RESPOSTA do aluno; REFORÇO, em que o professor avaliaria a resposta do aluno. Essa visão na sala de aula de Língua Estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição.(PCN, 1998, p. 56)

Para adquirir novos hábitos lingüísticos, o professor deve primeiro expor o aluno ao item que ele deve aprender, dar um estímulo para levar o aluno a responder corretamente, feito geralmente por meio de exercícios de repetição e reforçar essa resposta

de modo a consolidar o aprendizado. Um exemplo desse tipo de abordagem pode ser encontrado no livro de L. G. Alexander (1968, p. 159), *Look, Listen and Learn*, um livro para curso infantil., que propõe este exercício cujo objetivo é ensinar a estrutura *there's a./there's some*. Nesta tarefa, os alunos devem repetir as sentenças faladas pelo professor, e mesmo sem entender o significado, conseguem executar a tarefa sem problemas.

Chorus and Group Repetition. Ask the pupils to repeat the following statements after you first, in chorus then in groups:

TEACHER: Look at the 1st picture.
 There is a plate on the table. *All together!*
 (students repeat)
 Look at the 2nd picture:
 There is some tea in the pot. *All together!*
 (students repeat)
 Look at the 3rd picture:
 There is a cup behind the pot. *All together!*
 (students repeat)² (ALEXANDER, 1968, p 159)

Vale ressaltar um outro exemplo para apontar como a abordagem behaviorista, ou comportamentalista, foi aplicada na prática. O exemplo abaixo foi extraído de um livro para curso de adultos, (*Kernel Lessons Intermediate*). onde há exercícios de substituição e o professor apresenta uma frase e os alunos devem completar a sentença corretamente, usando a estrutura sugerida. Por exemplo, o professor diz: *the theatre on weekends*, e os alunos devem dizer *He often goes to the theater on weekends*. Mais uma vez, este exercício pode ser completado pelos alunos mesmo sem entender o significado da frase:

MODEL:

He	Often	
She	Never	does that

² Repetição em coro e em grupos. Peça aos alunos para repetirem as sentenças depois de você, primeiro em coro e depois em grupos: PROFESSOR: Olhem para a primeira figura.

Há um prato na mesa. Repitam. (todos repetem)

Olhem para a segunda figura

Há chá na jarra. Repitam. (todos repetem)

Olhem para a terceira figura. Há uma xícara atrás do pote. Repitam (todos repetem) tradução nossa

	Always	
--	--------	--

PROMPT football on Saturdays
RESPONSE He always plays football on Saturdays.
Or He never watches football on Saturdays.
Prompts:
a) the theatre at weekends
b) jazz
c) tea without sugar
d) to work by bus³ (O'NEIL et al., 1975, p 6)

Atualmente, sabe-se que esta abordagem tem uma série de limitações. Primeiro, porque o aluno é passivo, é direcionado para responder corretamente a um estímulo. Não existe uma reflexão sobre a estrutura da língua ou sobre que estratégias desenvolver para aprender melhor, também não há espaço para discussões nem negociação de sentidos. Segundo, porque é dada pouca importância para aos processos mentais envolvidos na aprendizagem, ou seja, pouco importa o processo cognitivo. Sabe-se que o uso consciente de estratégias facilita o processo de aprendizagem. Terceiro, porque nesses exercícios de repetição, pouca importância é dada para o significado. Quarto, porque cometer erros faz parte do processo de aprendizagem e o erro nesta abordagem não é permitido, pois deve-se enfatizar e reforçar respostas corretas.

Apesar de todas estas falhas, o método áudio-lingual dominou o ensino de Língua

³ MODELO

Ele	geralmente	faz aquilo
Ela	nunca sempre	

SUGESTÃO: jogar futebol aos Sábados

RESPOSTA: Ele sempre joga futebol aos Sábados ou Ele nunca assiste ao jogo aos Sábados. Substituições:

- a) teatro nos finais de semana
- b) jazz
- c) chá sem açúcar
- d) trabalhar de ônibus

Tradução nossa

Estrangeira ao redor do mundo. Existem algumas explicações para isso:

- Em muitos países, os professores não tinham treinamento profissional adequado;
- É muito mais rápido e fácil treinar alguém quando existem procedimentos metodológicos a serem seguidos: apresentação da matéria, prática, repetição e exercícios de substituição;
- Professores despreparados e inseguros sentiam-se mais confiantes seguindo passos e técnicas, pois uma abordagem onde o aprendizado é construído por meio da interação na sala de aula é imprevisível e, portanto, necessita de professores com melhor desenvolvimento profissional;
- Professores com pouco domínio da língua a ser ensinada ainda assim conseguem ministrar aulas.

Williams e Burden (1999, p. 12) esclarecem que uma das razões mais prováveis desse método ter dominado o ensino deve-se ao fato de estar sustentado numa perspectiva psicológica coerente que explique a aprendizagem: o behaviorismo, enquanto que abordagens mais comunicativas não deixam tão claros os pressupostos nos quais se baseiam. Além disso, também é relevante a noção do reforço como algo que exerce grande poder na formação do comportamento humano.

Porém, muitos psicólogos e educadores vêem o behaviorismo como uma forma de manipulação, ou lavagem cerebral e não como educação (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 13). Talvez, a falha esteja no fato de o behaviorismo estudar somente questões observáveis,

esquecendo que paralelamente a elas existem várias estratégias mentais utilizadas pelos alunos para que o aprendizado ocorra.

A segunda concepção que tem influenciado o ensino de línguas no Brasil é a visão cognitivista de aprendizagem que desloca “[...] o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira.” (PCN, 1998, p. 66). Ao contrário do behaviorismo, a psicologia cognitivista está preocupada com o modo com que a mente humana pensa e aprende. Os psicólogos cognitivistas interessam-se pelos processos mentais que estão envolvidos na aprendizagem e isto inclui aspectos voltados para o como as pessoas memorizam e a maneira pela qual elas se envolvem no processo de aprendizagem.

Esses estudos também têm influenciado as metodologias de ensino de línguas. Na abordagem cognitiva, o aluno é visto como participante ativo no processo de aprendizagem, usando várias estratégias mentais para elaborar o sistema da língua que está sendo aprendida. Um exemplo de atividade dentro desta abordagem pode ser encontrado no livro *Cobuild English Course Book 1* (WILLIS AND WILLIS, 1988, p. 15)

29 Language Study

Words ending in s

Look at the transcripts below of David and Bridget talking about their families (section 26b and 19)

How many words are there ending in s or ‘s’?
Does the s or ‘s’ always mean the same?

Some words always end in s, for example, **his**.
What about this one?
I’ve got one brother and he’s got two daughters.
Put the words ending in s or ‘s’ into 4 categories.

Bridget's family

DF: If we look at, erm , your mother Sheila. Has she got any brothers and sisters?

BG: Yes, she's got one sister.

DF: No brothers?

BG: No.

DF: OK. What about your father?

BG: He's got three sisters.

DF: Oh, and no brothers?

BG No.

David's family

BG: Now it's my turn. Your father's called John? And your mother's called Pat?

DF: That's right.

BG: and your brother's married – to.... Jane?

DF: Jane. Good.

BG: Jane. And they've got two daughters called ... Emma and – Sarah.

Now look at the text in section 24. Find thirteen more words that end in s and put them into categories.⁴

Para resolver este exercício, os alunos precisam observar, pensar, categorizar , levantar hipóteses e assim, gradualmente, eles começam a entender como a língua opera. Essa compreensão de como a língua opera é decorrente do pensamento humano que vem sendo estudado de várias maneiras. Williams e Burden (1999, p. 13) dividem os estudiosos em dois grupos. O primeiro grupo de estudiosos são chamados de *teóricos da informação (information theorists)* e se preocupam com a maneira pela qual as pessoas recebem a informação, processam-

⁴ 29 Estudo da Língua : Palavras terminadas em s

Olhe para as transcrições abaixo onde David e Briget falam sobre suas famílias

Quantas palavras estão terminadas em s ou 's?

O s ou 's sempre tem o mesmo significado?

Algumas palavras sempre terminam em s. Por exemplo his.

E nesta frase: Eu tenho um irmão e ele tem duas filhas.

Classifique as palavras terminadas em s ou 's em quatro categorias

Família de Bridget:

DF: Sheila, sua mãe tem irmãos?

BG; Sim, ela tem uma irmã.

DF: tem irmãos?

BG: Não.

DF: E o seu pai?

BG: Tem três irmãos.

DF: Não tem irmãos?

BG: Não.

Família de David.

BG: Agora é minha vez. Seu pai chama-se John e sua mãe Pat?

DF: Isso mesmo.

BG: E seu irmão está casado... com Jane

DF: Sim. Jane.

BG: Jane. Eles têm duas filhas chamadas... Ema e Sara

Agora leia o texto na seção 24

Encontre 13 palavras que terminem em s e as classifique em suas respectivas categorias. Tradução nossa

na e respondem-na. Eles entendem o cérebro como um computador complexo e tentam compreender seu funcionamento formando regras e modelos para os diferentes aspectos de como a aprendizagem acontece. Exemplos desta abordagem podem ser encontrados nos trabalhos de sistemas de inteligência artificial e, particularmente, nos modelos de memória e processos de leitura. Fatores como atenção, percepção e memória tornam-se o foco do trabalho desses estudiosos e geralmente, constroem modelos para dar conta de explicar como a mente humana trabalha. Assim, são capazes de predizerem os tipos de processos mentais necessários para que a aprendizagem aconteça e, quando existe alguma deficiência na aprendizagem, têm condições de identificar onde está o problema. Como se percebe, este tipo de abordagem também é mecânico não leva em consideração significados ou emoções. Muitas das pesquisas sobre estratégias de aprendizagem no ensino de línguas, que envolvem estratégias de memória, estão baseadas nesses modelos de processamento de informação.

O outro grupo de estudiosos são chamados *construtivistas* e surgiram a partir do trabalho de Jean Piaget e George Kelly. Dentro desta abordagem, os pesquisadores preocupam-se com a maneira pela qual os indivíduos interpretam o mundo. Para melhor entender esta abordagem é necessário compreender a visão de Jean Piaget. Um dos principais aspectos do trabalho de Piaget baseou-se na natureza dos problemas de aprendizagem. Em contraste com as visões tradicionais que entendiam a aprendizagem como um acúmulo de fatos ou desenvolvimento de habilidades, o cognitivismo entende que os indivíduos estão ativamente envolvidos, desde o nascimento, na construção de um significado pessoal, ou seja, através de sua própria experiência é que o indivíduo constrói significados e sua visão de mundo. Desta forma, o aluno é o foco principal no processo de aprendizagem.

Williams e Burden (1997, p. 21) esclarecem que Piaget se interessava em observar como as pessoas aprendiam as coisas nas diferentes fases do desenvolvimento – da infância até a fase adulta e por isso, sua teoria está mais preocupada com o processo de aprendizagem do que com o conteúdo. Segundo o modelo proposto por Piaget, existem dois processos sobre os quais o ser humano vai organizar suas experiências e adaptá-las ao que foi experimentado, constituindo assim o perfil de sua consciência. Estes processos seriam a *adaptação* e a *organização*.

A *adaptação* é um processo de ajustamento ao ambiente existencial em torno do ser. No ser humano, ao contrário dos animais, essa adaptação não deve se reduzir exclusivamente às reações às agressões do meio e às respostas necessárias à sobrevivência do indivíduo e da espécie. No ser humano, a adaptação ao meio significa, sobretudo, a adaptação emocional ao meio.

A *Organização* da experiência inclui processos de combinação das informações provenientes dos órgãos dos sentidos e o desenvolvimento de uma tendência a classificar ou agrupar esses estímulos em conjuntos ou sistemas.

Conhecer a evolução do desenvolvimento do pensamento infantil é importante para o entendimento do paralelo desenvolvimento da consciência. Piaget dividiu o desenvolvimento da criança em quatro estágios de aprendizagem:

- 1) **Sensório motor** (0 a 2 anos) - caracteriza-se por mecanismos sensórios e motores, no contato com a realidade, e ainda não há manipulações simbólicas;

- 2) Pré-operacional (2 a 6 anos) - quando os pensamentos começam a ser mais flexíveis e a memória e a imaginação surgem;
- 3) Operacional concreto (6 aos 12) - nessa fase, a criança se habilita para o esquema das operações, tais como a soma, a subtração, a multiplicação, a ordenação serial. Ela consegue desenvolver um raciocínio indutivo, bem como superar mudanças imediatas, considerar a relação lógica envolvida nos acontecimentos.
- 4) Operacional-formal (dos 7 em diante) - fase do desenvolvimento macroscópico do cérebro e das micro-redes neurais. A principal aquisição desse período é aprender a pensar e lidar com as idéias e objetos. A criança começa a considerar conscientemente as coisas imaginárias e as possíveis, torna-se capaz de lidar com os problemas de forma sistemática e metódica.

Para Williams e Burden (1997, p. 22) os estágios da aprendizagem de Piaget trazem uma mensagem importante para os professores de língua: ao ensinar às crianças as regras de uma língua, não se pode exigir que pensem abstratamente a respeito delas. O professor deve levar em consideração a idade da criança e selecionar as atividades que estejam de acordo com a fase de seu desenvolvimento. O professor também deve estar atento ao fato de que as pessoas aprendem de maneira diferente e que muitas pessoas sempre terão dificuldades em lidar com o pensamento abstrato.

Os autores explicam que Piaget entendeu o desenvolvimento cognitivo como um processo de maturação onde a genética e a experiência interagem. O desenvolvimento da mente está sempre buscando *equilíbrio*, ou seja, o equilíbrio entre o que é conhecido e o que está sendo vivido.

Isto é conseguido através do processo de *assimilação* e *acomodação*. Em outras palavras, *assimilação* é o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes; é a incorporação de elementos do meio externo (objeto, acontecimento, etc) a um esquema ou estrutura do sujeito – estrutura que já possui. A *acomodação* é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. Ela pode ser de duas formas, visto que se pode ter duas alternativas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele. Após ter havido a *acomodação*, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema e aí ocorre a *assimilação*; por isso, a acomodação não é determinada pelo objeto e sim pela atividade do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo. O balanço entre assimilação e acomodação é chamado de *adaptação*.

De acordo com Williams e Burden (1999, p. 23), um professor que ensina línguas deve:

- 1) Entender que o aluno é um indivíduo ativamente envolvido na construção do significado, portanto, o professor deve encorajar e ajudar o aluno neste processo, e não os considerar como sujeitos passivos, simples receptores de uma língua;
- 2) Saber que o desenvolvimento do raciocínio e sua relação com a língua e experiência se tornam o foco central da aprendizagem, portanto, fica claro que um ensino baseado principalmente na memorização não levará a uma compreensão mais profunda;
- 3) Ter cuidado nas escolhas das atividades de modo que elas estejam adequadas ao nível cognitivo do aluno;

- 4) Perceber as aplicações das noções de assimilação e acomodação de Piaget no aprendizado de uma nova língua. Quando recebemos um novo input em uma Língua Estrangeira, como por exemplo, ao escutar uma conversa, precisamos modificar o que já sabemos sobre a língua (acomodação), de modo que ela se “encaixe” com a informação existente em nosso conhecimento anterior (assimilação). Desta forma, o nosso conhecimento de como o sistema da nova língua opera irá gradualmente se desenvolvendo. Isto está plenamente de acordo com a teoria da interlíngua no campo da aquisição de uma segunda língua, que propõe que o conhecimento a respeito da língua é gradualmente remodelado quanto mais próximo se estiver da língua alvo

This is entirely in keeping with interlanguage theory in the field of second language acquisition, which holds that a learner's knowledge of the language is gradually re-shaped as it more closely approximates to the target language.
(WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 23)

Assim, se, por um lado, os professores passaram a dar mais ênfase à sala de aula como um ambiente experimental para o aprendizado, por outro, muitos professores sentiram-se inseguros no que se refere a seu próprio papel. Tal insegurança acomete também os professores de línguas, pois, se os alunos aprendem interagindo com a língua, então qual é o papel do professor além de fornecer *input* apropriado para que o aprendizado ocorra? Daí, surgiram muitos estudos e teorias sobre os diferentes papéis assumidos pelo professor para promover a aprendizagem.

Além disso, é preciso ressaltar que Piaget se preocupou muito com o desenvolvimento individual, deixando de lado a importância do contexto social no processo de aquisição de conhecimento.

George Kelly foi psicólogo e psicoterapeuta e pouco escreveu sobre educação. Porém sua teoria da construção pessoal (*personal-construct theory*), influenciou muitos profissionais ligados à educação. Em sua visão,

People carry out their own personal experiences, construct hypotheses and actively seek to confirm or disconfirm them. In this way they build up theories about the kind of place the world is and the kind of people that live in it. (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p 27)⁵

Williams e Burden (1999, p. 27) apontam que Kelly discordava do behaviorismo e argumentava que as pessoas eram participantes ativos no que se referia às suas atitudes e às escolhas feitas com base no que fazia sentido para cada um pessoalmente; ou seja, cada construção individual de mundo depende de experiências prévias que também influenciarão os comportamentos em experiências futuras.

Esta visão fez com que surgisse uma distinção clara entre atividades significativas e não significativas na aprendizagem. Atividades significativas não incluem coisas prontas, mas envolve o processo de construção pessoal de significados e compreensão - somente assim a mudança e o desenvolvimento são possíveis. Portanto, uma língua não é aprendida somente por meio da memorização de itens gramaticais, discursos, funções ou qualquer outro aspecto lingüístico. Para que a aprendizagem ocorra é necessário envolver os alunos em atividades que os levem a um processo ativo e com sentido, de modo que ele construa sua própria compreensão do mundo lingüístico que o envolve. De acordo com Williams e Burden (1999, p. 27) uma atividade

⁵ As pessoas trazem suas próprias experiências pessoais, levantam hipóteses e ativamente buscam confirmá-las ou não. Desta maneira elas constroem teorias sobre o tipo de lugar que o mundo é e o tipo de pessoas que nele vivem. (tradução nossa)

significativa para Kelly é a aquela que encoraja o processo de fazer sentido, de relacionar o novo conhecimento ao velho para criar uma nova compreensão.

A visão de Kelly sobre a teoria da construção pessoal do conhecimento também leva em conta o relacionamento que se estabelece entre professores e alunos, ambos envolvidos num mesmo processo, o de se conhecerem e de tentarem alcançar juntos uma compreensão sobre o que ocorre em sala de aula. Na relação entre professor e aluno existe um encontro entre as construções pessoais das realidades subjetivas de cada um e isto significa que não é possível entender aprendizagem sem levar em consideração os dois tipos de realidade.

Daí a percepção de que, apesar de um conteúdo ou um programa ter sido estabelecido, inevitavelmente ele será moldado pelo professor que o aplicará, conseqüentemente refletindo suas crenças, sentimentos e pensamentos.

Nota-se então que a abordagem cognitiva enfatiza o envolvimento cognitivo do aluno no processo de aprendizagem. Isso causou um impacto significativo nas metodologias de ensino de línguas, pois fez com que as atividades desenvolvidas em sala de aula fossem significativas para os alunos e buscou-se explicar a gramática cognitivamente.

Nos anos 60, foram traduzidos e publicados os trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky que enfatizou a importância da língua na interação entre as pessoas através da fala, sinais e símbolos. Para ele, seria através da linguagem que a cultura é transmitida e o desenvolvimento do pensamento e o aprendizado ocorrem.

Williams e Burden (1999, p. 40) dizem que Vygotsky tinha uma visão holística e rejeitava a idéia de que o que deve ser aprendido pode ser dividido em pequenas partes e ensinado como itens e habilidades separadas. Ao contrário, o significado deveria constituir o aspecto central de cada unidade de estudo e cada unidade deveria ser apresentada com toda sua complexidade.

Os autores explicam que um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky é o conceito de zona de desenvolvimento próximo, que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los somente com a ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém de forma não-intrusiva para assistir e orientar a criança, (pais, professores, responsáveis, colegas) já tem desenvolvida a habilidade requerida.

Este conceito é de grande relevância educacional, pois sugere aos professores que elaborem atividades que estejam um nível acima da capacidade e conhecimento dos alunos, e que ensinem estratégias que os capacitarão a tomar o próximo passo sozinhos.

Apesar da simplicidade deste conceito, sua aplicação na prática é mais problemática. Vygotsky não ofereceu muitos conselhos práticos de como aplicar este conceito na sala de aula. Além disso, os níveis de aprendizagem não estão hierarquicamente ordenados, ou seja, não têm uma seqüência a ser seguida, o que dificulta ainda mais sua aplicação prática. No que se refere à aprendizagem de Língua Estrangeira, o conceito de zona de desenvolvimento próximo, complementa a teoria da interlíngua:

This theory conceives of each learner's understanding of the language system as being gradually reshaped as it develops and more closely approximates towards the target language system. The zone of proximal development (ZPD) can thus

be seen as the next level of understanding in the learner's interlanguage.” (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p.66)⁶

Outro princípio importante do sociointeracionismo é o conceito de mediação.

Mediation is a term used by psychologist of the social interactionist school to refer to the part played by other significant people in the learners' lives, who enhance their learning by selecting and shaping the learning experiences presented to them. Basically, the secret of effective learning lies in the nature of the social interaction between two or more people with different levels of skill and knowledge. The role of one with most knowledge, usually a parent or a teacher, but often a peer, is to find ways of helping the other to learn.[...] This important person in the child's learning is known as a *mediator*. (WILLIAMS; BURDEN; 1999, p.40)⁷

Este conceito foi mostrado na prática pedagógica por Reuven Feuerstein, um dos membros fundadores do Estado de Israel após a Segunda Guerra Mundial e um dos responsáveis pela educação das crianças judaicas de todo o mundo. Devido ao Holocausto, muitas destas crianças tinham passado por experiências traumáticas e que trouxeram conseqüências graves no que se refere a habilidade de aprender. Na mesma época, chegavam a Israel crianças de comunidades do Norte da África onde as abordagens ocidentais de ensino não tinham sido encorajadas. Todas essas crianças pareciam ser deficientes mentais e consideradas incapazes de aprender. Feuerstein acreditava que isso não era verdade, então desenvolveu maneiras de avaliar o potencial verdadeiro de cada criança e métodos para prover essas crianças com habilidades e

⁶ Esta teoria entende que a compreensão de cada um a respeito do sistema da língua, é gradualmente remodelada conforme se desenvolve e mais se aproxima do sistema da língua alvo. A zona de desenvolvimento próximo (ZDP) pode ser entendida como o próximo nível de compreensão na interlíngua do aluno. (tradução nossa)

⁷ Mediação é um termo utilizado pelos psicólogos da escola sócio interacional, para se referir ao papel desempenhado por uma outra pessoa importante na vida do aprendiz, que influencia seu aprendizado selecionando e moldando as experiências de aprendizagem que lhe são apresentadas. Basicamente, o segredo de um aprendizado efetivo se encontra na natureza da interação social entre duas ou mais pessoas com diferentes tipos de habilidade e conhecimento. O papel daquele com mais conhecimento, geralmente um dos pais ou professor, ou amigo, é encontrar meios para melhor ajudar o outro a aprender. Esta pessoa importante no processo de aprendizagem do outro é conhecido como mediador. (tradução nossa)

estratégias para superarem essas dificuldades de aprendizagem e desenvolverem a capacidade de aprender.

Assim, o aspecto central da teoria de Feuerstein é a crença de que qualquer pessoa pode se transformar em um “fully effective learner”⁸(WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 41). A noção de modificação cognitiva estrutural, ou seja, a crença de que o ser humano desenvolve suas estruturas cognitivas ao longo da sua vida, também é uma noção importante.

Deste modo, tanto Vygotsky quanto Feuerstein, consideram o papel de mediador o fator chave para uma aprendizagem eficiente; é o mediador quem vai escolher as atividades e moldar as experiências de aprendizagem dos alunos. Porém, estas atividades devem ter como objetivo preparar o aluno a aprender tanto individualmente quanto em cooperação. Um outro papel principal do mediador é o de transmissor de cultura.

Importante observar a diferença entre entender o professor como o transmissor de informação e o mediador. O primeiro está preocupado em passar conteúdo pré-estabelecido por um programa; o segundo está preocupado em dar poder ao aluno, ajudar o aluno a adquirir conhecimento, estratégias, habilidades, para progredir, detectar problemas, atuar ativamente em uma cultura, modificar a sociedade, lidar com imprevistos e também se preocupa em formar pessoas autônomas, capazes de assumirem o controle de seus aprendizados. Tem como objetivo primordial ajudar os alunos a se tornarem seres críticos e solucionadores de problemas.

⁸ Aprendiz eficiente (competente). Tradução nossa.

Além disso, é importante lembrar que a mediação pressupõe um papel ativo do aluno no processo de aprendizagem e com isso é necessário que haja “reciprocidade”- ou seja, o aluno deve estar pronto e disposto a executar as tarefas apresentadas pois existe um acordo sobre o que deve ser feito e o porquê. A reciprocidade pode acontecer no nível da aceitação e da disposição em cooperar, ou pode envolver um processo de negociação entre aluno-professor até chegar-se a um acordo que é alcançado como resultado de outras atividades de mediação. Finalmente, é importante ressaltar que, para desenvolver a autonomia do aluno, o mediador precisa ajudá-lo a interagir com os materiais de várias maneiras até que eles sejam capazes de fazerem suas próprias escolhas.

Para facilitar o trabalho do professor na sala de aula, Feuerstein descreveu doze características essenciais e que deveriam estar presentes nas atividades escolhidas pelo mediador, sendo que três delas devem estar presentes em todas as atividades. As outras nove não necessariamente se aplicam a todas as atividades, pois dependerão da situação e da cultura em que a aprendizagem está acontecendo.

Os três fatores essenciais são:

- Relevância – o professor precisa fazer o aluno entender a relevância da atividade para que ele entenda o valor daquilo para ele como indivíduo e dentro de um contexto cultural mais amplo;
- Propósito além do aqui e agora – o professor precisa fazer o aluno entender a importância que esse conhecimento lhe trará a longo prazo;

- Intenção compartilhada – ao apresentar uma tarefa, o professor precisa saber exatamente se a sua intenção é compreendida e compartilhada entre os alunos.

Além desses três fatores essenciais, o professor pode aumentar a relevância das atividades, se ele encorajar o aluno a:

- Sentir-se capaz de realizar a tarefa com sucesso - sensação de competência ;
- Ter habilidade de controlar e dominar seu próprio aprendizado, raciocínio e ações - controle de comportamento;
- Ter habilidade de estabelecer objetivos reais e meios de alcançá-los - estabelecimento de objetivos
- Sentir uma necessidade interna de buscar por desafios na vida- desafio;
- Compreender que seres humanos estão em constante modificações e ter habilidade de reconhecer e avaliar suas próprias mudanças - consciência da mudança;
- Acreditar que mesmo enfrentando um problema aparentemente impossível, há sempre uma solução - crença em resultados positivos ;
- Cooperar com seus amigos, pois entenderá que alguns problemas são mais facilmente resolvidos em conjunto - cooperação;
- Reconhecer-se como ser único com sua própria individualidade - individualidade;
- Reconhecer que pertence a uma comunidade e cultura- senso de pertencer .

Como o sociointeracionismo enfatiza a natureza dinâmica da relação entre professores, alunos e atividades e fornece a visão de aprendizagem como algo que surge a partir da interação com

outros, entende-se que a aprendizagem nunca acontece em isolado. Assim, o ambiente e o contexto em que a aprendizagem ocorre também são fatores relevantes a serem considerados.

De acordo com os PCNs, a visão sociointeracional da linguagem e a compreensão do processo de aprendizagem como sociointeracional “são os dois pilares essenciais na sustentação do processo de ensinar e aprender línguas” (PCN, 1999, p. 25)

Segundo os PCNs., ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de:

- Identificar no universo que o cerca as Línguas Estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana pelo uso de uma Língua Estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as várias visões de se próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de se próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da Língua Estrangeira que está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (PCN, 1998, p. 66, 67)

Esses objetivos, se alcançados, com certeza, auxiliariam no processo de formação de um indivíduo autônomo, crítico, capaz de exercer sua cidadania. Porém, como veremos mais adiante

neste trabalho, ao longo de quatro anos de ensino fundamental, pouco se consegue. O próprio documento elaborado pelo MEC (PCNs) enfatiza a necessidade de se refletir sobre as condições encontradas na maioria das escolas. Sabe-se que a carga horária não é suficiente e a administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira são inadequadas. O documento reconhece que essas limitações são inaceitáveis e propõe:

É importante que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las. No entanto, as se estabelecerem os objetivos, as limitações não podem deixar de ser levadas em conta para se determinar o que é possível fazer para se garantir condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno. Mínimo não deve significar o menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos.(PCN, 1998, p. 66)

Os conteúdos estão organizados em torno de quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.

O ponto de partida para o tratamento dos conteúdos deve basear-se no pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos etc) e no conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo).Portanto, o critério de gradação das unidades deve ser a familiaridade que os alunos têm com os conteúdos indicados.

O objetivo principal nas séries iniciais do curso (quinta e sexta séries) deve centrar-se na construção do significado, e não tanto no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. A partir da sétima e oitava séries se pode aumentar o conhecimento sistêmico, pois o aluno já terá “desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira” (PCN, 1998, p. 72). Vale ressaltar que pressupor que o aluno já tenha desenvolvido a capacidade de se engajar no

discurso a partir da sétima e oitava séries é um objetivo não realista, frente às limitações encontradas na prática docente do professor de Língua Estrangeira. Somente bem mais tarde o aluno terá condição de “engajar-se no discurso”.

Assim, o componente sistêmico vai sendo incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual, ou seja, a gramática, o léxico etc., serão escolhidos a partir das escolhas temáticas e textuais. Parte-se do conhecimento de mundo do aluno e dos tipos de textos com os quais esteja mais familiarizado como usuário de sua língua materna, para facilitar seu engajamento discursivo. Assim, cabe ao professor fazer esta escolha, pois devido a diversidade dos contextos de vida das crianças brasileiras, não é possível pré-estabelecer conteúdos.

Os PCNs sugerem conteúdos referentes ao conhecimento de mundo:

- à vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, ‘as atividades de lazer cm os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem;
- à determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão;
- à convivência entre meninos e meninas na cultura da Língua Estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias(étnicas e não étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da Língua Estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc.(PCN, 1998, p. 73)

Nota-se que, aos poucos, o aluno aproxima-se da realidade dos países em que a Língua

Estrangeira é usada ou de outras questões mais distantes de seu mundo. Os PCNs sugerem que os temas transversais devem ser explorados na sala de aula, de acordo com a faixa etária do aluno e que sirvam para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem.

Essas questões podem envolver tópicos como:

- Respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro;
- A preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho;
- A consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas;
- O respeito aos direitos humanos (incluindo os culturais e os lingüísticos);
- A preservação do meio ambiente
- A percepção do corpo como fonte de prazer
- A consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana;
- A mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade
- A organização política das minorias étnicas (os maoris na Nova Zelândia, os ianomâmis no Brasil e na Venezuela) e não étnicas (idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica). (PCN, 1998, p. 44)

Mais uma vez é importante lembrar que para escolher o tema, o professor deverá considerar o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico e organização textual do aluno. Porém, o professor não precisa esperar que o aluno adquira um tipo de conhecimento, para então introduzir o tema proposto. Por exemplo, ele pode tratar da questão da posição da mulher na sociedade em textos que envolvam pouco conhecimento sistêmico, aproveitando mais o tipo de conhecimento que o aluno tem. Portanto, o que é fundamental nesta questão é o objetivo proposto, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive. Assim, o professor estará contribuindo para aprimorar o conhecimento de mundo do aluno por meio da Língua Estrangeira.

Como mencionado, o conhecimento sistêmico deve estar relacionado com a escolha temática e o tipo de texto, e pouca ênfase é dada a esse conhecimento, pois o foco, neste ciclo deve estar na compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado. Assim, o professor deverá selecionar os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estrutura gramaticais etc.) necessários para que o aluno consiga resolver a tarefa, pois o aluno se deparará com mais itens nesse nível do que terá de aprender para resolver tarefas. Na verdade, o aluno terá que aprender a operar na Língua Estrangeira com um certo nível de imprecisão em relação ao significado, e isso ele já faz como usuário de sua língua materna em muitas situações de uso.

Este aspecto encontra-se também abordado por Krashen (1981) em sua teoria sobre a aquisição de uma segunda língua. Uma das hipóteses que explicam como uma pessoa desenvolve competência lingüística é chamada “the Input hypothesis”, onde afirma que alguém com um nível *i* de conhecimento de língua, deve estar exposto a um nível de input compreensível *i + 1*, ou seja, um nível acima do seu próprio, pois a aquisição somente acontece quando entendemos informações que contêm estruturas que estão em um nível um pouco acima daquele que temos. Esta compreensão é possível graças ao contexto e ao nosso conhecimento de mundo. Evidências que apóiam esta hipótese podem ser encontradas no diálogo de um adulto com uma criança, ou de um estrangeiro comunicando-se com um nativo que não fala muito bem sua língua.

Os PCNs sugerem, então, conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico:

- Atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
- Identificação de conectores que indicam uma relação semântica;
- Identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;

- Reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual;
- Compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito.(PCN, 1998, p.45).

Quanto aos conteúdos atitudinais, o documento sugere:

- A preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;
- A valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- O reconhecimento de que as Línguas Estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- O interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas (PCN, 1998, p. 75).

Esses conteúdos do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e os conteúdos atitudinais na construção social do significado devem ser viabilizados por meio de procedimentos metodológicos, que irão possibilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas escolhidas. Esses procedimentos, de acordo com os PCN, devem estar alicerçados em princípios de natureza variada:

- Sociointeracional da aprendizagem em sala de aula
- Cognitiva, em relação a como o conhecimento lingüístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna e outros) que o aluno traz;
- Afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma Língua Estrangeira;
- Pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender (PCN, 1998, p.76).

Encontram-se, também nos PCNs, orientações de procedimentos didáticos e, para facilitar a sua compreensão, é feita uma breve explanação sobre a noção de tarefa, uma vez que ela pode

ter várias definições. Tarefas são “experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula.” (PCN, 1998, p. 88).

Alguns tipos de tarefas podem ser, por exemplo, transferência de informação, preenchimento de lacunas, solução de problemas etc. É importante que a tarefa tenha propósitos bem definidos e que o foco esteja na atividade, no significado e na relevância da atividade para o aluno e não no conhecimento sistêmico envolvido. Elas devem corresponder a atividades comunicativas do mundo fora da sala de aula. Dessa maneira, as tarefas integram as dimensões interacional, lingüística e cognitiva da aprendizagem de Língua Estrangeira e funcionam como experiências que irão construir a aprendizagem.

Os componentes da tarefa são:

- Insumo – verbal ou não verbal; por exemplo, um diálogo ou uma seqüência de figuras;
- Atividade – o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- Meta – o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos, etc;
- Papéis – do aluno e do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- Organização – trabalho em pares, em pequenos grupos, ou a classe toda. (PCN, 1998, p.88)

De posse de todo esse conhecimento, o professor deveria estar pronto para colocar em prática a abordagem sociointeracionista. Vejamos a seguir, como isso pode ser feito.

CAPÍTULO 2– A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA

Após orientar o professor no que se refere aos objetivos, conteúdos e tarefas, os PCN apresentam orientações pedagógicas para colocar em prática o ensino das habilidades comunicativas. Os exemplos sugeridos não devem ser entendidos como um roteiro de aula, pois o professor deverá refletir e decidir sobre o que é mais adequado dentro da realidade em que seus alunos vivem. Além do mais, cabe também ao professor preparar sua aula tendo em mente os temas transversais.

As habilidades comunicativas são quatro: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral. O processo da compreensão, tanto da escrita quanto da oral é complexo e envolve os seguintes fatores:

- Fatores relativos ao processamento da informação - envolvem a atenção, a percepção e a decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico e a integração de uma informação a outra;
- Fatores cognitivos - envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual;
- Fatores sociais - envolvem a interação/ falante e escritor/ ouvinte, localizada na história, na instituição e na cultura.

É importante ressaltar que as pessoas envolvidas no processo de compreensão estabelecem objetivos quanto à finalidade do ato de compreender em que estão envolvidos, por exemplo: ler um jornal, uma bula, ouvir uma notícia no rádio, compreender instruções para montar um equipamento etc.

Como as pessoas envolvidas nesse processo diferem uma das outras, não raro têm propósitos interacionais divergentes e possuem conhecimento de mundo variado, resultando em processos de compreensão também variados. Na sala de aula, esse resultado envolverá, assim, as diferenças, crenças e valores dos participantes desse contexto na construção social do significado.

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, é necessário considerar o conhecimento de mundo e textual que o aluno tem como usuário de sua língua materna e, pouco a pouco, introduzir o conhecimento sistêmico. Assim, no terceiro ciclo, o foco deve ser a compreensão geral e, no quarto ciclo, encaminha-se o aluno para a compreensão detalhada.

Outro aspecto importante relacionado ao ensino da leitura é que ensinar a ler não envolve fazer ler em voz alta, pois a preocupação com a pronúncia, entonação e outros aspectos sobre a estrutura sonora, podem dificultar a compreensão. Vale lembrar que a leitura engloba outros elementos além do texto escrito, tais como gráficos, tabelas, figuras etc, também é essencial na construção do significado.

Harmer (2003) destaca, como apontamos em seguida, alguns aspectos que alicerçam o ensino da leitura e que devem estar bem claros para o professor a fim de que o aprendizado ocorra:

1. Ler é uma habilidade ativa.

Muitos consideram a leitura como uma atividade passiva, pelo simples fato de estarmos sentados quando o fazemos. Porém, ler é uma atividade muito ativa, pois envolve entender o que as palavras significam, enxergar figuras que as palavras desenham, compreender argumentos e refletir se concordamos ou não com eles. Se os alunos assim não o fizerem, passarão somente pela superfície do texto e logo o esquecerão.

2. Os alunos precisam estar envolvidos com aquilo que lêem.

Como qualquer outra atividade na sala de aula, se os alunos não estiverem interessados no que estão fazendo, pouco aprenderão.

3. Os alunos devem ser encorajados a responder ao conteúdo do texto, não somente à língua.

A mensagem do texto é tão importante quanto a gramática que nele se apresenta. É fundamental que os alunos sejam motivados a expressar seus sentimentos sobre o assunto, pois ao expressar o que sentem, envolvem-se intimamente com a língua.

4. O fator principal na leitura é a predição.

Quando lemos um texto em nossa língua materna, freqüentemente, já temos uma boa idéia do conteúdo antes mesmo de o lermos. Os livros nos dão uma série de indicações a respeito do assunto através do título, subtítulo, figuras e sabemos que se trata de um relatório antes mesmo

de lermos um. No momento em que nossos olhos passam por essas indicações, nosso cérebro começa a prever o que vamos ler. Expectativas são levantadas e o processo ativo da leitura está pronto para começar. Os professores devem ensinar seus alunos a observarem essas indicações para que eles possam predizer o que vão ler, pois isso os envolverá ativamente no processo de leitura.

5. Relacionar a tarefa com o tópico.

O professor poderia apresentar aos alunos a célebre frase de Hamlet “To be or not to be” e pedir que eles identificassem o uso do infinitivo. Poderia fornecer um menu de restaurante e pedir para listar os ingredientes na ordem alfabética. Há motivos relevantes para ambas as atividades citadas, porém elas parecem um pouco tolas. Provavelmente, seria muito mais interessante entender o que Hamlet quis dizer e que tipo de comida é servido naquele restaurante. Uma vez decidido sobre qual texto o aluno vai ler, é necessário que o professor escolha tarefas interessantes, formulando perguntas certas e propondo enigmas envolventes e úteis a serem resolvidos etc. O texto mais interessante pode se tornar cansativo e desinteressante, se seguido de questões inapropriadas e desmotivadoras. Por outro lado, uma passagem simples pode se tornar realmente interessante se seguida de tarefas desafiadoras e criativas.

6. Bons professores sabem explorar um texto.

Todo texto é composto de frases, palavras, idéias, descrições etc. Não faz sentido fazer os alunos lerem o texto e depois passarem para um conteúdo diferente. Bons professores sabem integrar a leitura com outras atividades em seu plano de aula, aproveitando o tópico para uma discussão e tarefas adicionais. É necessário levar o aluno a dialogar com o texto, percebendo sua polissemia e interdisciplinaridade.

Assim, considerando esses aspectos e , como mencionado, tendo em mente que o significado deve ser construído por meio da abordagem sociointeracional, ao preparar sua aula , o professor deve considerar três tipos de conhecimento: de mundo, de organização textual e sistêmico.

Na leitura, o conhecimento de mundo ajuda o aluno a criar hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. Por exemplo, ao deparar-se com a palavra “cinema” em um texto, o leitor aciona seu conhecimento sobre cinema e caminha pelo texto projetando coerência por meio da representação do mundo textual, que vai elaborando com base no que se sabe sobre cinema.

O conhecimento de organização textual facilita a leitura ao mostrar para o aluno como a informação está organizada no texto. Por exemplo, ao ler uma história, o leitor-aluno, conhecendo o modo como as histórias se organizam, apoiará sua compreensão nessa estrutura e, após encontrar a situação da história em que estão apresentados os personagens e o contexto em que atuam, o aluno se prepara para encontrar o problema e, em seguida, a solução e a avaliação.

O conhecimento sistêmico vai ativar e confirmar as hipóteses elaboradas pelo aluno ao longo da leitura. Nas séries iniciais, o conhecimento referente aos itens lexicais é fundamental, pois facilita a ativação de conhecimento de mundo. O conhecimento da morfologia da Língua Estrangeira, ao indicar o papel gramatical do item, colabora para a compreensão. Por exemplo, saber que *-mente* é um sufixo que, em Português, marca um advérbio, e que *-ly* é o correspondente em inglês, mostra para o leitor como a ação verbal está se desenvolvendo. Assim,

numa atividade de leitura o professor deve ajudar o aluno a tomar consciência do que já sabe ao explorar os itens lexicais cognatos.

De posse de todo esse conhecimento, o professor escolhe um texto e estabelece um propósito para a leitura, que pode ser decidido em conjunto com a classe. Esse propósito irá definir o nível de compreensão a ser alcançado, por exemplo, atingir compreensão geral em relação ao assunto tratado no texto, ou procurar uma informação específica – um nome, uma data etc. Para facilitar o trabalho do professor, pode-se dividir a aula em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na primeira fase, o aluno será sensibilizado em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Engloba:

- Ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte;
- Ativar o pré-conhecimento do aluno em relação a organização textual: explorar itens lexicais (“era uma vez”), cabeçalhos (de carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes) etc., reveladores da organização textual;
- Situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional.(PCN, 1998, p. 92)

Na segunda fase, a leitura propriamente dita, o aluno deverá utilizar o seu conhecimento de mundo e de organização textual. Considerando o nível de compreensão que o aluno deve atingir, o professor, então, guia os alunos para a utilização de estratégias de leitura, que já possui como leitor em sua língua materna, e chama atenção para os itens gramaticais e lexicais semelhantes aos da língua materna. Para uma compreensão mais detalhada é necessário que se

familiarize o aluno com elementos sistêmicos diferentes da língua materna. O professor também deve ensinar o aluno a “adivinhar” o significado de palavras que não conheça, por meio de pistas contextuais. Por outro lado, é essencial que o aluno aprenda a se libertar da necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. “São importantes as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência” (PCN, 1998, p. 92). É importante também que o aluno aprenda a distinguir entre as informações centrais e os detalhes na estrutura semântica do texto.

Finalmente, após a leitura, na terceira fase, o professor poderá elaborar atividades que façam o aluno refletir sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor.

Dessa forma, o professor estará dando condições ao aluno de construir o conhecimento a partir da reflexão. Sua relação com o aluno não será imposta. Ao contrário, o professor assumirá diferentes papéis de acordo com as atividades desenvolvidas: poderá ser um “gerente” quando administrar a sala de aula, poderá ser um “conselheiro”, ao responder as perguntas dos alunos e monitorar seus desempenhos e poderá ser um “educando”, quando se engajar nas atividades junto com os alunos, negociando significados. Para que essa negociação aconteça, é necessário que o aluno tenha competência comunicativa - um dos objetivos principais da abordagem sociointeracional:

Communicative competence involves being able to use the language appropriate to a given social context. To do this students need knowledge of the linguistic forms, meanings and functions. They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors.

They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors.(LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 131)⁹

Assim, é importante que o professor exponha o aluno a uma grande variedade de textos de diversos tipos, pois somente assim é que a habilidade de compreensão e escrita podem ser desenvolvidas. Para garantir o interesse do aluno, o professor deve envolvê-lo no processo de coleta de textos, pois com certeza trará para a sala de aula, textos que lhe são relevantes.

Alguns exemplos de tarefas de compreensão escrita:

- Exemplo 1
Meta: distinguir as idéias principais dos detalhes com base na organização textual.
Fase: leitura.
Atividade: identificar as idéias centrais em cada parágrafo de uma história de modo a produzir um resumo
- Exemplo 2
Meta: formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, usando-se o conhecimento prévio de mundo dos alunos.
Fase: pré-leitura
Atividade: responder perguntas, participar de discussão sobre determinado assunto, que será posteriormente encontrado em um texto.
- Exemplo 3
Meta: desenvolver atitude crítica.
Fase: pós-leitura
Atividade: identificar alguns sinais de preconceitos na maneira como pessoas ou lugares são tratados no texto.
- Exemplo 4
Meta: localizar e levantar informações em um texto.
Fase: leitura
Atividade: encontrar nomes de pessoas ou de lugares, datas. (PCN, 1998, p. 93)

⁹ Ter competência comunicativa significa ser capaz de usar a linguagem apropriada dentro de um dado contexto social. Para isso, os alunos precisam conhecer as estruturas lingüísticas, seus significados e funções. Também precisam saber que muitas estruturas podem ser usadas para expressar a mesma função e que uma simples estrutura pode ser utilizada para expressar várias funções. Também devem ser capazes de escolher as estruturas e formas apropriadas para se expressarem de acordo com o contexto no qual estão inseridos: formal, informal etc. Também precisam ser capazes de dominar o processo de negociação de significado com seus interlocutores. (Tradução nossa)

O primeiro exemplo trata da organização textual, ou seja, como o texto é organizado para tornar clara a informação por ele veiculada, o que possibilita distinguir as idéias centrais das idéias secundárias. O segundo, mostra que a construção do significado depende da contribuição dos leitores e mostra que ler é um ato social. O terceiro exemplo desenvolve a consciência no leitor de que as pessoas, quando usam a linguagem, fazem escolhas que refletem suas visões de mundo, preconceitos, etc. Finalmente o último exemplo mostra que leitores têm propósitos específicos e que nem sempre é necessário ler o texto todo para entendê-lo – tudo depende do objetivo do leitor.

Um outro exemplo de atividade de leitura pode ser apresentado, agora demonstrando as três fases juntas. O texto abaixo seria mais adequado para o quarto ciclo:

SANDFORD ORCAS MAIOR

Next to the church in the village of Sandford Orcas there is an old gatehouse. If you go through the gate you arrive at the sinister manor house which is famous for its large number of ghosts.

The present owner of the manor says that it is difficult to keep servants because the ghosts frighten them. Many people have seen the ghost of the previous owner. He was a farmer who committed suicide by hanging himself from the gatehouse, and he often appears in the garden wearing old working clothes.

Another ghost is an 18th century priest who used to kill visitors while they were asleep in their beds. He still sometimes frightens guests in the middle of the night by standing over their beds holding a knife.

The ghost of a servant sometimes walks along the dark corridors of the house. He murdered his master at Sandford Orcas, but nobody knows why.

But perhaps the most frightening story is of a young man who grew up in the house and then became a sailor. While he was at sea, he killed a boy, and then went mad. When he returned to Sandford

Orcas, they locked him in a room at the back of the house. He never left the room again and died there several years later. On some nights when the moon is full, you can hear him screaming and banging on the door. (HARMER, 1998, p. 74)

1ª Fase: Pré-leitura

Meta: Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, usando-se do conhecimento prévio, trazido da realidade os alunos.

Atividade: responder perguntas, participar de discussão sobre o assunto, que será explorado posteriormente no texto:

Procedimentos: dividir a turma em grupos para discutirem as seguintes perguntas:

- Vocês acreditam em fantasmas?
- Vocês já viram um?
- Vocês conhecem alguma história de fantasma? Conte para os seus amigos.

2ª Fase: leitura

Meta : localizar e levantar informações em um texto

Atividades:

Primeira leitura: ler o texto acima e responder a seguinte pergunta: Por que Orcas Manor é tão famosa?

Segunda leitura: completar o quadro abaixo com as informações solicitadas

Quem é o fantasma?	Ele matou....	Você pode vê-lo nos/nas.....
1 Proprietário anterior		

2	Visitantes	
3		Corredores
4		

Os alunos devem ler o texto e preencher o quadro. Na seqüência, antes de verificar com o professor, os alunos comparam suas respostas com as do colega ao lado, tentando solucionar as possíveis contradições. O professor, então, coloca o quadro na lousa e chama os alunos para preenchê-lo, sempre os questionando: Como vocês chegaram a essa resposta? Em que parte do texto você encontrou esta resposta? Durante a correção, o professor pode então mostrar como os referentes contribuem para construção do significado, por exemplo, chamando a atenção do aluno e perguntando : Vejam o pronome “it”, “them” e “He” no segundo parágrafo. A quem eles se remetem? E no terceiro parágrafo, a quem “they”, “their”, “he” se referem?

3ª Fase – Pós-Leitura

Meta: desenvolver atitude crítica

Atividade: identificar no texto aspectos que comprovem ou não a veracidade da história.

Essas atividades ajudam o aluno a desenvolver estratégias de leitura que serão utilizadas na leitura de textos na própria língua materna e em diferentes contextos: no trabalho, em uma viagem, em leituras acadêmicas etc. Também, por meio dessas atividades, o aluno terá a oportunidade de ver como a gramática e o vocabulário da Língua Estrangeira são utilizados dentro de contextos. Encontrará palavras e estruturas novas que, mesmo sem a explicação do professor, poderão ampliar seu conhecimento.

A leitura dos diferentes tipos de texto também auxilia o aluno a desenvolver sua habilidade de escrita, pois esclarecerá a respeito da estrutura dos textos narrativos, descritivos, argumentativos etc. Também é por intermédio da leitura que o aluno passa a observar as estruturas de um parágrafo, da frase e dos recursos de coerência e coesão. Além de conhecer diferentes tipos de texto, terá acesso a informações que poderão ser utilizadas como base para desenvolver atividades escritas e orais.

Outra habilidade comunicativa que pode ser trabalhada pelo professor envolve a compreensão oral. Neste caso, o professor deve considerar que o processo envolvido aqui é semelhante ao da compreensão escrita, porém tem dois aspectos principais que o distinguem: “a necessidade de utilizar conhecimento sistêmico ao nível fonético-fonológico e o fato de ser caracterizado por uma realização interacional imediata, que pode desaparecer sem deixar vestígios se não for gravada.” (PCN, 1998, p. 94). Além dos três tipos de conhecimentos mencionados anteriormente (de mundo, sistêmico e de organização textual), a compreensão oral requer o conhecimento dos padrões de interação social. Considerando esses conhecimentos, o usuário-ouvinte cria expectativas sobre o que o seu interlocutor vai dizer. Assim, o falante espera atingir sua proposta comunicativa, apoiando-se na expectativa do ouvinte em relação ao que deve esperar do discurso; e o ouvinte, por sua vez, projeta seu conhecimento na contribuição dos falantes na negociação e construção de significados.

Cabe ressaltar que nem toda comunicação oral envolve interação recíproca ou troca de turnos, por exemplo, numa conferência ou numa aula expositiva, existe a preocupação do falante com aquilo que vai ser dito, com a organização do texto, com os vários níveis de organização lingüística e com as expectativas dos ouvintes para facilitar a compreensão da informação.

Porém, não existe uma participação ativa no processo interacional por parte dos ouvintes, pois eles não podem intervir na situação. Assim, no ensino da compreensão oral, a construção de significado é determinada pelo modo como os interlocutores agem pelo discurso realizado num determinado momento e espaço.

Harmer (2003, p. 97 a 102) aponta alguns aspectos que permeiam o ensino dessa habilidade:

1 O equipamento (gravador / toca CD) é tão importante quanto o material (a fita/ CD)

- O professor precisa certificar-se de que o aparelho que será usado está em perfeitas condições de uso e que seu som pode ser escutado pelos alunos sentados no fundo da sala.

2 Preparação é fundamental

- Professor e aluno devem estar preparados para a atividade de compreensão oral por várias razões:

a) O texto gravado vai na mesma velocidade que a fala, ou seja, é a velocidade do falante que domina a interação e não a velocidade do ouvinte – (apesar do ouvinte ter sempre a possibilidade de parar a fita/CD e escutar novamente). Este aspecto é o que causa uma sensação de pânico nos alunos, pois ao se depararem com uma frase ou palavra que não entenderam, ao refletirem a respeito, geralmente perdem o resto do texto e conseqüentemente não conseguem compreender mais nada. Dessa forma, os alunos devem ser encorajados a escutar primeiro para obter compreensão geral e depois para detalhes específicos.

b) Assim como a língua falada, a compreensão oral envolve características da oralidade, tais

como frases incompletas, hesitações, repetições etc, que o aluno precisa dominar para conseguir compreender o que está escutando

- c) Fatores como tom de voz, entonação, ritmo, barulho de fundo – influenciam na construção do significado.

Devido a todos esses fatores, professores e alunos precisam estar bem preparados antes de escutar. Os professores precisam ter certeza de que não têm problemas com a entonação, sotaque etc que aparecem na gravação, e deverão preparar as atividades adequadas para o nível dos seus alunos. Os alunos, por sua vez, precisam olhar figuras, discutir o tópico ou ler as perguntas primeiro, por exemplo, para poderem prever o que virá em seguida. Cabe também ao professor envolver os alunos no assunto e na tarefa, de tal modo que eles fiquem realmente interessados em escutar.

3 Uma vez não é suficiente

O professor geralmente deverá tocar a fita/CD várias vezes para que os alunos tenham oportunidade de captar detalhes que não entenderam da primeira vez. Porém, o professor precisa tomar cuidado, pois os alunos se desinteressam rapidamente após escutarem o texto duas ou três vezes.

4 Os alunos devem ser encorajados a responder ao conteúdo e não apenas à gramática

Assim como na compreensão escrita, a parte mais importante de uma atividade de compreensão oral é entender o que a passagem quis dizer, que impressão ela causou nos alunos. Perguntas como “Você concorda?” são tão importantes quanto perguntas do tipo “ Que estrutura ele utilizou

para convidá-la?” , pois “ O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (MIZUKAMI, 1986, p.90).

5 Diferentes fases exigem diferentes tipos de tarefas de compreensão oral

- Ao escutar um texto pela primeira vez, a tarefa precisa ser direta e objetivar uma compreensão geral. Assim, o aluno consegue fazer a atividade e o stress, que geralmente é causado nesse tipo de atividade, diminui. Tarefas subsequentes podem enfatizar detalhes tais como informação específica, uso de língua, pronúncia etc.

6 Bons professores sabem explorar atividades de compreensão oral

- Bons professores conseguem encaixar a compreensão oral em seu plano de aula, formando uma seqüência lógica, coerente e significativa. Eles sabem integrar a leitura com outras atividades em seu plano de aula, aproveitando o tópico para uma discussão e tarefas adicionais

Para facilitar a preparação da aula, o professor pode organizar o seu trabalho em fases, conforme sugerido para a compreensão escrita. Seguem abaixo alguns exemplos de tarefas de compreensão oral:

- **Exemplo 1**

Meta: ativar o vocabulário que será encontrado no texto a ser compreendido para trazer à tona o conhecimento de mundo facilitador da compreensão oral do texto.

Fase: pré-compreensão oral.

Atividade: listar itens lexicais relativos à temática do texto que será ouvido.

- **Exemplo 2**

Meta: captar informações específicas

Fase: compreensão oral

Atividade: A partir de uma gravação, preencher, por exemplo, uma ficha de informações sobre determinado assunto.

- **Exemplo 3**

Meta: desenvolver condições para que os alunos percebam as possibilidades diferentes de padrões entonacionais: pergunta, afirmação e exclamações.

Fase: Compreensão oral

Atividade: preencher um quadro indicando quais falas de um diálogo gravado são perguntas, afirmativas ou exclamações.

- **Exemplo 4**

Meta: desenvolver consciência crítica de que os interlocutores ocupam posições diferentes na instituição.

Fase: pós-compreensão oral

Atividade: com base em uma gravação de um diálogo já trabalhado, identificar marcas da posição hierárquica na instituição, de formalidade ou informalidade etc., no modo como os participantes se referem uns aos outros (PCN, 1998, p. 96)

O primeiro exemplo mostra como ativar o conhecimento lexical que o aluno possui para ter acesso à temática do texto a ser ouvido; o segundo mostra como ensinar o aluno a desenvolver a habilidade de selecionar informação, com base no propósito do ouvinte; o terceiro chama a atenção para a natureza sociointeracional da linguagem, mostrando como a entonação contribui para a construção do significado; o último exemplo também enfoca a natureza sociointeracional da linguagem, mostrando como os participantes usam a linguagem de acordo com a sua posição no mundo social.

A seguir, trazemos um outro exemplo de tarefa de compreensão oral, mostrando as três fases que se adequa ao terceiro ciclo:

1ª Fase: pré-compreensão oral

Meta: ativar o vocabulário que será encontrado no texto para trazer à tona o conhecimento de mundo, facilitador da compreensão oral do texto.

Atividade: listar itens lexicais relativos à temática do texto que será ouvido respondendo a pergunta: What do you have for breakfast? (O que você come no café da manhã?)

Os alunos, então, vão falando as palavras em inglês que eles conhecem e, em português, as que não são do seu domínio, e o professor as coloca na lousa. Faz uma repetição em coro para praticar a pronúncia. Depois, o professor mostra três figuras: a primeira mostra uma mulher no balcão de uma casa de café, fazendo um pedido; a segunda mostra uma mulher em um escritório segurando uma jarra de café e, aparentemente, oferecendo café a um homem, e a terceira mostra uma mulher no restaurante sendo atendida por um garçom. Os alunos devem olhar para a figura e dizer onde estão as pessoas: a café, an office, a restaurant (em uma cafeteria, um escritório, um restaurante)

2ª Fase: Compreensão oral

Meta: captar informações específicas

Atividades:

- compreensão geral: escutar a gravação e associar os diálogos às figuras, por exemplo, o primeiro diálogo acontece no restaurante, o segundo no escritório etc.
- compreensão detalhada: os alunos escutam novamente os diálogos e marcam a resposta correta no quadro abaixo:

Conversation	1	2	3
Coffee			

Tea			
hot chocolate	X		
orange juice			

Os alunos irão escutar os seguinte diálogos:

Conversation 1

Waiter: Good morning, madam.

Woman: Good morning. An English breakfast, please.

Waiter: Tea or coffee?

Woman: Tea, please.

Conversation 2

Woman: Cup of coffee?

Client: Oh, yes, please. That'd be lovely.

Woman: Sugar?

Client: Just one, please.

Conversation 3

Customer: A tea, 2 black coffees and an orange juice, please.

Waiter: Anything else?

Customer: No, thank you.

(HARMER, 1998, p. 101)

3ª Fase: Pós-compreensão oral

Meta: desenvolver a consciência crítica de que os interlocutores ocupam posições diferentes e que de uma cultura para outra, os hábitos e costumes são diferentes

Atividades: identificar marcas de formalidade ou informalidade no diálogo estudado e discutir sobre as diferenças culturais a respeito de hábitos alimentares.

No que se refere às habilidades de produção escrita e oral, é preciso considerar o que se escreve ou fala, levando em conta para quem, por que, onde e quando se escreve ou fala. “Essas considerações refletem-se, nos textos produzidos, nas expectativas que o escritor ou falante têm

em relação aos leitores e ouvintes, que estão situados na cultura, na instituição e na história” (PCN, 1998, p. 97).

Existem duas diferenças entre a produção escrita e a oral devido à presença ou à ausência do interlocutor: o nível de planejamento e de envolvimento com o interlocutor que a tarefa de produzir acarreta. A produção escrita exige mais planejamento do que a produção oral, uma vez que quem escreve pode revisar o seu texto, antevendo as dificuldades possíveis na construção do significado que o leitor enfrentará, já que este não pode pedir esclarecimentos ao escritor sobre seu texto. Assim, quem escreve precisa expor informações/idéias de maneira mais clara, planejada e detalhada que na situação de interação face a face, de modo a evitar a ambigüidade.

Quanto ao nível maior ou menor de envolvimento com o interlocutor, na produção oral, como o interlocutor está presente, existe um maior envolvimento com ele. Perante o interlocutor, pode-se moldar o que se fala de modo a envolvê-lo mais diretamente na construção do significado.

A produção de textos orais e escritos apresenta diferenças relacionadas às modalidades oral e escrita, determinadas pelo uso da estrutura sonora das línguas, e pela representação escrita do que se tem a dizer. Porém, ambas, a produção de textos orais e de textos escritos, consideram o uso de conhecimento de mundo – sobre o que se fala ou escreve; conhecimento da organização textual – por exemplo, uma entrevista (na fala), um ensaio acadêmico (na escrita); conhecimento sistêmico – por exemplo, contrações (na fala), termos técnicos (na escrita).

Essas diferenças na organização textual, juntamente com as diferenças no nível sistêmico entre as línguas, desempenham papel fundamental em relação à produção de textos em Língua Estrangeira. Muitas dificuldades na produção de textos orais e escritos são causadas pelas diferenças entre os sistemas fonológico e sintático e pelo modo como as línguas organizam a informação em textos.

Dessa forma, se o objetivo do professor for o de desenvolver a habilidade comunicativa de produção escrita ou oral, ele deverá considerar alguns aspectos importantes. Um deles refere-se ao fato de que, no processo de produção escrita, se estabelece uma interação em ausência do interlocutor, então, o escritor deverá utilizar estratégias da língua escrita para suprir essa não presença e para organizar as informações e as idéias de maneira clara, detalhada e planejada, evitando, assim, a ambigüidade. Além disso, na situação de interação escrita, há o problema de que o conhecimento exigido do código lingüístico é de natureza diversa e os contextos socioculturais, importantes na constituição dos diferentes sentidos, precisam ser recuperados por quem escreve. No processo de produção oral, entretanto, devido à presença de ambos os interlocutores, os participantes podem juntos estabelecer as referências necessárias e evitar a ambigüidade e a falta de clareza.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, no nosso contexto social, é possível que os alunos dos terceiros e quarto ciclos não tenham tido oportunidade de conviver com a importância e com o papel social que a produção escrita desempenha, não por desconhecerem a modalidade, pois ela ainda se encontra em processo de construção de sua expressão escrita em língua materna, mas por falta de conhecimento prévio desse aluno em relação aos espaços sociais que requerem o seu uso. Para lidar com esse problema, os PCNs sugerem utilizar o

conhecimento de mundo dos alunos e mostrar diferentes formas de organizá-lo em textos, por meio da escrita. Essa aprendizagem, porém, requer que se tenha uma compreensão clara da relação entre o processo de escrita e um determinado produto, considerando seu objetivo e possíveis utilizações sociointeracionais. Também é importante que o professor oriente seu aluno para que ele saiba que na produção escrita é importante deixar bem claro a situação de comunicação: “quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado” (PCN, 1998, p. 99).

Além disso, cabe ao professor prestar atenção à motivação dos alunos (relacionada à faixa etária e ao grupo social); incentivar a criatividade e os trabalhos em grupo, entender o seu papel profissional em uma visão sociointeracional, onde é o responsável pela organização das interações que ocorrem dentro da sala de aula. Os PCNs sugerem dividir o ensino da produção escrita em etapas (planejamento, produção e revisão) que podem ser realizadas com a cooperação de um colega, uma vez que o significado é construído socialmente.

É importante que o professor forneça materiais de apoio (publicações, material elaborado pelo próprio professor, dicionários, livros de gramática, etc.) para consulta, até mesmo nos momentos formais de avaliação, pois deixar o aluno buscar saídas e soluções para dificuldades encontradas, durante o processo de escrita, é dar a ele condições de desenvolver sua autonomia na construção do conhecimento.

No que se refere ao ensino da pronúncia, o professor precisará conhecer alguns aspectos que lhe darão a oportunidade de evitar a repetição mecânica durante o processo de aprendizagem da produção oral. São eles :

- Interferência – uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões. São fonte de problemas:
 - 1) Fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna(e vice-versa);
 - 2) Fonemas que apresentam diferente distribuição na língua estrangeira e na língua materna;
 - 3) Fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas;
- A relação entre ortografia e pronúncia, que não é a mesma nas diferentes línguas. (PCN, 1998, p. 102)

É relevante também ensinar o aluno a utilizar processos metacognitivos, pois uma situação de interação oral, especialmente face a face, não é um “contínuo homogêneo e linear.” (PCN, 1998, p. 102). Dentre esses processos, o aluno deverá ser capaz de reconhecer entonações e variações da tonicidade que implicam significados; identificar os níveis de formalidade; perceber os marcadores de coesão e facilitadores da coerência típicos da linguagem oral; aprender a iniciar, manter e finalizar a fala; aprender a tomar o turno em contextos interacionais específicos.

Mais uma vez, é importante ressaltar que o professor deve ser claro ao estabelecer o objetivo da produção oral solicitada e deve contextualizar a tarefa, que deverá buscar contextos situacionais em sala de aula semelhantes aos de fora da sala de aula, lembrando que tanto a clareza do objetivo quanto a contextualização da tarefa devem estar ligadas à “definição de metas realistas para produção oral, suas condições de exeqüibilidade, necessidades, objetivos e características pessoais dos aprendizes.” (PCN, 1998, p. 103).

Como mencionado, no ensino da produção escrita e oral, é importante fazer com que o aluno perceba como os três tipos de conhecimento – de mundo, sistêmico e da organização textual – estão articulados na construção do significado. Também é importante fazê-lo perceber o ato interacional envolvido (quem usa linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado para agir no mundo social). Assim, os PCNs dão orientações didáticas de como proceder o ensino da produção oral e escrita através de dois quadros (Anexo 1). O primeiro quadro apresenta orientações a respeito da produção escrita e o segundo, da oral. Nesses quadros, encontram-se algumas possibilidades de articulação dos conhecimentos no uso da linguagem e um conjunto de tratamentos metodológicos facilitadores da aprendizagem dessas habilidades comunicativas.

As indicações em relação ao conhecimento sistêmico são apresentadas em (a) , (b), (c) e (d), de modo a oferecer um conjunto de elementos que possibilitem a abordagem de um determinado tema a partir da produção de um tipo específico de texto. Os quadros respondem as seguintes perguntas:

- Sobre o que se vai escrever ou falar? Qual é o tema?
- Que tipo de texto será produzido na escrita e na fala?
- Que elementos sistêmicos serão usados para tal?
- Qual o tratamento metodológico? (PCN, 1998, p.104)

Tem-se, portanto, sugestões de como trabalhar as quatro habilidades comunicativas dentro da abordagem sociointeracional, porém

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. Isso dependerá da compreensão que terão deste documento. É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. [...] É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participa, levando ao desenvolvimento na profissão. [...] Sugere-se que, ao implementar-se esta proposta, leve-se em conta a perspectiva aqui preconizada para a formação de professores como agentes reflexivos e decisórios.(PCN, 1998, p. 109, 110)

Foram, assim, dadas orientações para que o professor possa, em sala de aula, tornar a aprendizagem significativa e interessante. Essas orientações, porém, não devem ser tomadas como regras a serem seguidas. Como a aplicação da abordagem sociointeracionista depende da compreensão de cada professor e do contexto no qual ele está inserido, faz-se necessário um comprometimento com a sua formação que deve ser continuada, pois tanto melhor será sua compreensão quanto mais conhecimento ele tiver adquirido. Desenvolve-se, dessa forma, a necessidade de formar-se professores reflexivos e críticos, capazes de tomar decisões autônomas e adequadas.

CAPÍTULO 3 – DA TEORIA À PRÁTICA DOCENTE

Após o estudo sobre os aspectos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como sobre as sugestões de procedimentos metodológicos que devem subsidiar a prática pedagógica dos professores de Língua Estrangeira, buscou-se apresentar, neste capítulo, uma análise da realidade em salas de aula, já que este trabalho tem o intuito de verificar até que ponto os professores conhecem essa teoria e a aplicam, efetivamente, em suas aulas.

3.1 Metodologia

Considerando-se o objetivo deste trabalho, a pesquisa qualitativa etnográfica configura-se como a abordagem mais adequada. A presente pesquisa foi feita no ambiente natural em que ocorrem as ações dos professores, que é o contexto da sala de aula e tem o pesquisador como principal instrumento. Além disso, esse tipo de pesquisa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e se adequa a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. De acordo com Santos e Gamboa (2002, p. 43), o objetivo da pesquisa qualitativa é a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores, por meio da participação em suas vidas. Seu propósito fundamental é a compreensão, explicação e especificação do fenômeno.

Lüdke e André (1986, p. 16) esclarecem que as escolhas e os métodos na etnografia se fazem de acordo com o problema e, de modo geral, desenvolvem-se em três etapas:

1º) exploração: seleção e definição de problemas, escolha do local de estudo e contatos para imersão no campo, além das primeiras observações para familiarização com o fenômeno;

2º) decisão: busca sistemática dos dados que o pesquisador selecionou como mais importantes para compreender e interpretar o problema;

3º) descoberta: explicação da realidade e desenvolvimento de teorias.

Para esta pesquisa, foram considerados os relatórios de observação de estágio realizados por turmas de alunos de 5º e 6º semestres do curso de Letras Inglês/Português de uma instituição de ensino Superior da Grande São Paulo, onde a autora desta pesquisa leciona a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1 e 2. Tais relatórios foram produzidos durante o período de estágio junto às escolas públicas e privadas de ensino fundamental da Grande São Paulo, no ano de 2005. Será por meio da análise desses relatórios que a autora pretende “compreender, explicar e especificar o fenômeno”.

O pesquisador, na pesquisa qualitativa, tenta compreender o significado que os outros dão às suas próprias ações segundo uma tarefa interpretativa. Isto é feito através da abordagem hermenêutica, ou seja, analisando cada ação dentro do contexto em que ela acontece:

[...]a compreensão de uma ação em particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela ação particular. [...] o foco da pesquisa qualitativa é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o como (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 43).

Nesse sentido, a pesquisadora levará em consideração as ações particulares referentes a cada contexto, ou seja, cada escola e seu respectivo professor com seu grupo de alunos, sabendo, no entanto, que a *subjetividade* na análise e interpretação dos resultados estará presente, como assim o permite a pesquisa qualitativa. Vale ressaltar que, subjetividade, neste contexto, deve ser

entendido segundo a definição para a filosofia como se encontra no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001, p. 2624) “realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano, passível de manifestar-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletivo, e comprometida com a apropriação intelectual dos objetos externos”. Nunan (1992) propõe que todo o conhecimento é relativo, já que nele há um elemento subjetivo que torna único cada contexto de pesquisa, cujos resultados não podem ser generalizados para outras situações além daquelas em que os dados foram colhidos. Para isso, foi solicitado aos alunos-futuros professores que anotassem os seguintes itens em seus relatórios de observação:

- Tipo de escola: pública ou privada.
- Número de alunos em sala.
- Livro utilizado / material utilizado.
- Objetivo da aula.
- Habilidades desenvolvidas: oral / escrita / leitura / auditiva.
- Descrição detalhada da aula observada.
- Reflexão do aluno-futuro professor a respeito da abordagem de ensino, das técnicas, das atividades e qualquer outro aspecto relevante observado.

Finalmente, mais uma característica da pesquisa qualitativa etnográfica, que se ajusta ao objetivo deste trabalho, é relativa ao seu método,

[...] indutivo (partindo dos dados para a teoria) por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente, sendo o principal critério de pesquisa a validade (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 44, 45)

Sendo assim, argumenta-se que as conclusões na pesquisa etnográfica são subjetivas e muitos podem inadvertidamente considerá-la como sinônimo de pouco confiáveis. Porém, para a pesquisa etnográfica, neutralidade não existe, uma vez que qualquer observação pode ser interpretada distintamente por diferentes pesquisadores, pois que o ponto de vista e o próprio enxergar do objeto analisado é permeado por conhecimentos, sentidos e julgamentos de valor inerentes a ideologias pessoais (MENEZES DE SOUZA; GRIGOLETTO, 1993). Isso pode acontecer quando há envolvimento direto e proposital do pesquisador na tarefa de pesquisar. Sendo assim, não somente as metodologias de base interpretativa, como as etnográficas, podem resultar em interpretações subjetivas.

Com a finalidade de estabelecer confiabilidade em pesquisa de características etnográficas, este estudo segue sugestões de Lincoln e Guba (1980), atendendo aos critérios de credibilidade, transferência, dependência e confirmação ao:

- Fazer documentação detalhada e extensa da prática em foco: todos os relatórios de observação de estágio de alunos utilizados foram guardados;
- Confirmar a análise através de referenciais teóricos existentes na bibliografia, visando fundamentar os argumentos;
- Ter um contato próximo com o contexto da pesquisa: a pesquisadora fez parte do contexto, acompanhando e orientando seus alunos – estagiários, envolvendo-se diretamente em todo o processo;
- Deixar os dados disponíveis para re-exame aos interessados que o solicitarem: os dados foram devidamente arquivados e estão à disposição.

2.2 Análise dos dados coletados

Foram coletados dois relatórios de observação por aluno, perfazendo no total 664 relatórios. Destes, 643 foram observações feitas em escolas públicas e 21, em escolas particulares. Para a

presente pesquisa, reduziu-se, então, a amostra para 42 relatórios (Anexo 2) , 50% referentes a instituições públicas e os restantes a instituições privadas. O critério que norteou essa redução foi a de equilíbrio entre as duas amostras (21 escolas públicas e 21 escolas privadas).

As escolas públicas têm, em média, salas com 35- 40 alunos. Nenhum desses alunos possui livros ou apostilas para acompanhar as aulas. Essas escolas também não dispõem de materiais como toca CD, video-cassete ou computador.

As escolas particulares têm, em média, de 15 a 20 alunos por sala, utilizam livros, ou apostilas de cursinhos renomados ou elaborados pelo próprio professor; e a escola também dispõe de equipamentos como toca CD, video-cassete e computador para que o professor tenha as ferramentas necessárias em mãos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No caso das escolas públicas, o professor conta somente com giz e lousa para ministrar suas aulas. Isso, como se observa pelos relatos abaixo, faz com que se passe muito tempo da aula com cópia de textos e exercícios, não sobrando tempo para atividades mais produtivas e relevantes que tenham a finalidade de desenvolver habilidades e competência comunicativa. Tal problema, inclusive, já está previsto no documento oficial (PCN), prevenindo o professor e sugerindo que ele desenvolva somente uma habilidade: a de leitura.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das Línguas Estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.(PCN, 1998, p. 20)

Interessante observar que esta colocação apresenta uma justificativa conformista.

Menezes (2003, p. 3), aponta:

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino [...] O texto dos PCN, em vez de enfatizar a necessidade de se criarem condições para que a obrigatoriedade do ensino de LE na LDB de 1996 e a conseqüente necessidade de mudança nas condições de seu ensino alterem o contexto adverso gerado pela legislação anterior, fornece justificativas para a não realização do enunciado.

Isto demonstra que o ensino de idiomas no Brasil, ainda é visto como algo pouco relevante.

Menezes, no mesmo artigo, chama a atenção para o fato de que o texto dos PCNs nega a importância das habilidades orais e de escrita. Deve-se conhecer uma Língua Estrangeira não só para ler documentos, mas também para interagir com falantes na modalidade oral ou escrita, em função da presença da internet e do contexto globalizado em que vivemos. Além disso, a Constituição Federal do Brasil, no artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ter qualificação para o trabalho, no que se refere à Língua Estrangeira, inclui ter domínio das quatro habilidades e, como bem lembra, Menezes (2003, p 4) “Ao abrir os jornais, veremos nos classificados, a procura por profissionais que falem a língua. Nunca vi um anúncio que procure alguém que leia em inglês, mas que fale inglês, o que pressupõe conhecer essa língua como língua viva e não como uma língua morta com seus textos escritos.”

O próprio documento (PCN) reconhece essa colocação quando, na página 20, enumera as várias situações em que a Língua Estrangeira será fundamental. Entre essas

situações estão exemplos que demandarão as diversas habilidades: consulta a classificados, redação de currículos, entrevistas para emprego, compreender melhor filmes etc.

Menezes (2003, p..5) demonstra que o documento apresenta uma série de contradições “que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo.” De qualquer modo, com contradições ou não no documento, na sala de aula, o professor deve transformar os alunos em usuários competentes de uma Língua Estrangeira.

Nas transcrições dos trechos de relatórios que a seguir se apresentam, percebe-se que nas descrições das aulas observadas, os professores estão, no máximo, ensinando algumas estruturas gramaticais e um vocabulário de uso cotidiano. Frases soltas, descontextualizadas, sem uso prático na vida real. As atividades elaboradas não desenvolveram nenhuma habilidade comunicativa, revelando que os professores de hoje ainda reproduzem os modelos do século passado. A abordagem de ensino predominante em nossas escolas, seja ela pública ou privada, ainda é a tradicional – gramática-tradução: “O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo do aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa as prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”.(MIZUKAMI, 1986, p. 8)

Transcrição do relatório 1 A – 5ª e 8ª séries¹⁰

Objetivo da aula: que o aluno reconheça e saiba usar os verbos n tempo verbal simple present e present continuous.

Habilidades desenvolvidas: escrita

¹⁰ Por uma questão de fidedignidade, os relatórios foram transcritos sem qualquer alteração em seus textos.

Descrição da aula: quando a professora entrou na sala ela arrumou as carteiras e em seguida fez a chamada em inglês. Depois da chamada ela colocou na lousa exercícios de revisão do Simple Present e Present continuous e juntamente com os alunos ela resolveu os exercícios, sempre enfatizando as regras para que os alunos não ficassem com dúvidas. Depois que fizeram os exercícios ela passou mais exercícios para que os alunos fizessem com trabalho valendo nota. Na 5ª série ela procedeu da mesma forma, só que ela não passou o present continuous.

Transcrição do relatório 2 A – 5ª série

Objetivo da aula: Revisão dos pronomes pessoais e verbo to be na forma negativa com exercícios.

Habilidades desenvolvidas: não mencionou

Descrição da aula: A professora passou na lousa os exercícios abaixo:

1) Faça como o modelo:

- a) The butterflies are yellow = They
- b) My school is green = It
- c) The students are late = they
- d) Paula and Carla are sisters = They
- e) The policeman is Chinese = He
- f) My parents are polite = they

2) Mude para a forma negativa:

- a) I am an actor – I am not an actor.
- b) They are sailors.
- c) The girls are pretty.
- d) The kitchen is dirty.
- e) The boys are handsome.

A professora fez a correção na lousa e pediu aos alunos que foram corrigir os exercícios, falar as respostas em voz alta para treinar a pronúncia. Quando estava terminando a aula, a professora fez a chamada.

Transcrição do relatório 1 B – 8ª E.F.

Objetivo da aula: entendimento e domínio do tempo verbal Present Perfect..

Habilidades desenvolvidas: escrita

Descrição da aula: Cumprimentou os alunos com “Good morning” e pediu que abrissem os livros na página 50 (comando em inglês), leu as explicações gramaticais. Alguns alunos conversam, pediu silêncio, obteve por apenas alguns minutos. Os alunos ficaram curiosos e até um pouco incomodados com a minha presença. Encaminhou-se a lousa e resumiu o tempo verbal de maneira não muito clara, deu exemplos e pediu para um aluno, julgo ser aplicado, dar realmente um exemplo. O mesmo estava correto, ela escreveu na lousa e esperou que os alunos copiassem. Nem todos copiaram.

Após alguns minutos, entregou individualmente um exercício escrito. Cedeu dez minutos e começou a correção. Fim de aula

Transcrição do relatório 2 B – 6ª série

Objetivo da aula: Compreensão de texto / verbo to be

Habilidades desenvolvidas: leitura, escrita e compreensão auditiva

Descrição da aula: a professora pediu para os alunos traduzirem um texto, que estava na apostila, em forma de diálogo. Os alunos traduziram, depois ela leu o texto ressaltando a pronúncia, ela formou duplas para que os alunos treinassem a pronúncia do texto através de diálogo. Quando os alunos estavam pronunciando melhor, ela pediu para responderem às perguntas (formuladas pela professora) para compreensão do texto e destacar os verbos TO BE.

Infere-se que os professores observados ainda não entenderam o que é habilidade comunicativa e não sabem como capacitar seus alunos. Importante ressaltar aqui, o que se entende por competências e habilidades, pois para alguns há complementaridade entre os termos sendo difícil distinguí-los com exatidão. Segundo Perrenoud (1999, p. 13) “competência é a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo "mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento." Em outras palavras, conseguir mobilizar um conjunto de recursos cognitivos(saberes, capacidades, informações etc.) a fim de solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Já as habilidades, estas decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer” . Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências. (INEP, 1999, p. 7)

Assim, é competente aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada. A competência exige o saber, o saber fazer e o ser/conviver (conhecimentos, habilidades e atitudes). Por exemplo, quando aprendemos a andar de bicicleta, consideramos o “andar”, um desafio. Esta aprendizagem acontece a partir da mobilização de recursos cognitivos para a resolução do problema ou objetivo da aprendizagem. A competência é uma construção mental e não a mera resolução de tarefas. Quem sabe fazer deve saber porque está fazendo desta maneira e não de outra

Verifica-se que os alunos-futuros professores, não entendem a palavra habilidade dentro do conceito mencionado, pois, para a maioria deles, traduzir um texto corresponde a desenvolver habilidade escrita; repetir palavras corresponde a desenvolver habilidade oral; acompanhar a leitura de um texto enquanto o professor o lê em voz alta é considerado por eles como uma atividade para desenvolver compreensão auditiva.

Observe-se nos relatórios anteriores, como os alunos relacionaram as atividades com as habilidades. Abaixo seguem alguns outros exemplos, que mostram quão confusos estão os alunos-futuros professores:

Transcrição do relatório 3 A – 8ª E.F.

Objetivo da aula: Diagnóstica

Habilidades desenvolvidas:

Oral: a professora perguntou aos alunos, em que mês do ano nós estávamos.

Escrita: Após a resposta correta: outubro, ela escreveu na lousa em inglês.

Leitura: Ela ensinou a forma correta da leitura de acordo com a escrita da lousa.

Compreensão auditiva: Ela pronunciou várias vezes, os alunos repetiram várias vezes e aprenderam. (grifo nosso)

Em um outro relatório, o aluno observou:

Transcrição do relatório de observação de aula de Inglês 4 A

6ª série – O objetivo da aula foi praticar a **habilidade oral**. A professora entregou para os alunos folhas que possuíam frases formadas com o verbo to be e solicitou a leitura de cada aluno.(grifo nosso)

Mais uma vez, habilidade oral considerada como a capacidade de pronunciar palavras.

Este fato levou a autora desta pesquisa a questionar a atitude da coordenação e reitoria da instituição que cedendo aos apelos insistentes dos alunos, reduziram as aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado a um encontro mensal – ou seja 4 aulas no semestre. Os alunos alegaram que para pagarem seus estudos precisavam trabalhar e, portanto, não tinham como

cumprir o estágio fora do horário da aula. Após algumas manifestações e abaixo-assinados, eles conseguiram. Desta forma, foi sugerido que os alunos fizessem pesquisas, leituras, resenhas e elaborassem planos de aula, o que acabou mostrando não ser uma maneira eficiente de aprendizagem. Como afirma Freire (1987, p. 68) “Ninguém educa ninguém, , ninguém educa a si mesmo, **os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.**¹¹” É necessário, então, que exista um momento de diálogo, em sala de aula, onde ambos, professor e alunos construam o conhecimento a partir de uma reflexão crítica e “[...] vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo,” (FREIRE, 1987, p. 71).

“Trata-se, pois, da necessidade de articulação do aprender, do analisar, do discutir opções teóricas existentes à execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, destas opções teóricas, de forma a que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido, se aproximem cada vez mais” (MIZUKAMI, 1986, p. 108) , e isto precisa ser desenvolvido com aulas presenciais, pois leituras, resenhas, trabalhos em grupos e encontros mensais, não acrescentaram muito ao aprendizado do aluno-futuro professor, como se nota pelos comentários adicionados às aulas observadas.

Transcrição do relatório de observação de aula de Inglês 4 A

A professora trabalhou metodologia diferentes em cada série. (grifo nosso)

5ª série – O objetivo da aula foi ensinar o aluno a prender a utilizar o dicionário e praticar a tradução. A professora ensinou como eles deveriam encontrar as palavras desejadas. Posteriormente passou uma relação de palavras em inglês para que os alunos colocassem a tradução ao lado de cada uma delas.

6ª série – O objetivo da aula foi praticar a habilidade oral. A professora entregou para os alunos folhas que possuíam frases formadas com o verbo to be e solicitou a leitura de cada aluno.

¹¹ Grifo nosso

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

A professora passou uma boa impressão por seu comprometimento e atenção aos alunos. Fez com que a aula não se torne cansativa e prendeu bastante a atenção dos alunos. Ofereceu **atividades descontraídas** fazendo despertar o interesse dos alunos. Não demonstrou favoritismo em hipótese alguma, ouvia os alunos e demonstrava interesse no que eles diziam. De uma forma geral, acredito que a professora teve um bom desempenho em sua função. (grifo nosso)

Nesse caso, como a professora trabalhou com atividades diferentes, pois em uma série ela deu tradução e na outra, leitura de frases, por não entender direito o significado de metodologia, a aluna considerou que a professora se utilizou de metodologias diferentes. Interessante observar que a aluna descreveu essas atividades como: descontraídas e que despertam o interesse dos alunos. Isso reflete um quadro muito sério e preocupante: esses alunos, futuros professores, estarão formados, no máximo, em um ano, porém, despreparados para ministrar aulas de Língua Estrangeira.

Portanto, existe um problema muito grave, com os cursos de Bacharelado e Licenciatura de Letras – Inglês/Português. Os cursos de Bacharelado tem duração de três anos e a maioria dos alunos não tem o conhecimento básico do idioma quando iniciam a faculdade. Ao terminarem, terão adquirido as competências e habilidades necessárias para o ensino de uma Língua Estrangeira? As Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Letras (Parecer nº CNE/CES 492/2001) destacam:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em Língua Estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, [...], o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma Língua Estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática

Na teoria sabe-se que para ser um professor de Língua Estrangeira é necessário dominar o uso da língua nas manifestações oral e escrita. Porém, pouquíssimos alunos dos 5º e 6º semestres dominam o idioma. Vale ressaltar que o MEC, em suas avaliações (antes o provão, e hoje o ENADE), que têm como objetivo avaliar se a formação do bacharel e do licenciado em Letras está compatível com as necessidades do mercado de trabalho brasileiro, não inclui as Línguas Estrangeiras em suas avaliações.

Os relatórios mostram que os estagiários professores, não conseguiram, após as leituras e observações, relacionar a teoria à prática:

Transcrição do relatório de observação de aula de Inglês 5 A

Quinta -Série

- 1) Ao entrar na sala a professora esperou uns cinco minutos para que os alunos se acalmassem.
- 2) Fez a chamada para obter a atenção das crianças
- 3) Em seguida escreveu na lousa todos os membros da família.
- 4) Pediu a eles que copiassem
- 5) A professora leu e explicou
- 6) O sinal tocou e ela foi para a Sexta série.

Após a descrição da aula o aluno fez o seguinte comentário:

As atividades feitas em sala de aula foram feitas com o objetivo de reflexão e incentivo para os alunos. A professora utilizou o método Cognitivista, pois ela abria espaço para o aluno integrar suas informações e processá-las. Uma didática espetacular conseguindo êxito total com a turma.

Esse aluno, dentre muitos outros, acredita que copiar palavras da lousa faz o aluno refletir e os incentiva. Ele não percebeu que a postura da professora que observou é tradicional: ela tem o

conhecimento e transfere-o para o aluno ao passar as palavras na lousa. O aluno também não conseguiu distinguir abordagem de método.

Leffa (1998) explica que devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** ("approach" em inglês) e **método** propriamente dito.(grifo nosso) O autor esclarece que abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita a pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. Método se refere a um conjunto de procedimentos, a um sistema que esquematizaria o como se ensinar uma língua.

Não existe uma metodologia na abordagem cognitivista. Existe uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que considera que “a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio por meio das ações do indivíduo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 78). Não ficou claro para ele que a abordagem cognitivista propõe

[...] uma didática que considera que o ensino deva tender à construção de operações pelo aluno, sendo baseado na investigação (atividade intelectual em cujo curso se formam as novas operações.[...] A interação social decorrente do trabalho em grupo, assim como o fato dos indivíduos atuarem nos grupos compartilhando idéias, informações, responsabilidades, decisões, são imprescindíveis ao desenvolvimento operatório do ser humano.(MIZUKAMI, 1986, p. 79)

A última observação do aluno chama a atenção: **uma didática espetacular!**¹²Essa observação nos leva a questionar como uma aula cujo professor passa matéria na lousa e os alunos a copiam possa ser espetacular.

Um outro aluno destaca:

Transcrição do relatório de observação de aula de Inglês 6 A

Sétima série

- 1) A professora passou na lousa o texto “I am going to work.”
- 2) Depois que os alunos terminaram de copiar ela explica o texto, passa o vocabulário e dá um tempo para que eles traduzam o mesmo.
- 3) Em seguida ela traduz junto com os alunos e passa exercícios para serem resolvidos em sala.

Mais uma vez temos um exemplo de uma aula tradicional, onde a preocupação do professor está na tradução de um texto nada relevante para o aluno, pois da forma como foi abordado houve um estudo de vocabulário e de gramática. Porém, veja a que conclusão chegou esse estagiário:

As atividades em Inglês apresentada pela professora M.P. C. foram conduzidas com muito desempenho seguindo sempre uma linha construtivista. As atividades eram sempre preparados antes e aplicados de forma lúdica_fazendo com que todos participassem. A professora comportou-se como mediadora, preocupou-se com a preparação da aula, uma vez que levou material para os alunos, utilizou pouco a lousa, conseguiu envolve-los nas atividades de forma significativa. (grifo nosso)

Nota-se, mais uma vez, que o aluno não consegue entender a diferença entre a abordagem tradicional e a construtivista. Não se sabe ao certo o que ele entende por “forma lúdica” uma vez que a aula contou com atividades de cópia e tradução. Preocupa, também, o fato de o aluno ter considerado a postura da professora como mediadora nesse tipo de aula, pois, um professor mediador assume uma posição menos dominante na sala de aula, considerando os alunos como

¹² grifo nosso

responsáveis pelo processo de aprendizagem: escolhe as atividades adequadas e monitora os alunos durante o processo de construção do significado.

Para finalizar, o mesmo aluno comenta sobre a abordagem de ensino adotada:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência teoria/prática, ou seja os saberes fundamentais à prática educativa crítica ou progressista devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente; assim a professora agiu com mediadora na construção e desenvolvimento dos alunos.

O parágrafo acima foi acrescentado no relatório, na seqüência, fazendo uma reflexão sobre a abordagem de ensino utilizada pela professora. Porém, a impressão que se tem é a de que o aluno achou que deveria mostrar uma certa erudição, conhecimento e acrescentou no relatório o parágrafo mencionado, que não se concatena com o que estava sendo abordado.

Mizukami (1986, p. 108) conclui que um dos problemas do curso de Licenciatura é que os futuros professores não chegam a colocar em prática toda a teoria lida e discutida em sala de aula. Ela propõe:

Uma das soluções em que se pode pensar para superar tal problema é a da estruturação dos cursos de Licenciatura de forma a que teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que a partir da prática, se pudesse refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática.

A falta de conhecimento, tanto no que se refere ao domínio da língua quanto ao conhecimento teórico sobre as abordagens de ensino, papéis do professor e do aluno, compreensão do que vem a ser habilidade comunicativa, e competências, pode acarretar problemas como os descritos abaixo:

Transcrição do relatório de observação de aula de Inglês - 7 A

Sexta Série com 35 alunos em sala de aula – escola pública

Na sala de aula **após esperar quase dez minutos pelo silêncio o que é quase impossível**. A professora fez minha apresentação e deu início a aula. Nesta aula a habilidade trabalhada foi a escrita e compreensão auditiva. Transcreveu na lousa o verbo haver nas formas afirmativa, negativa e interrogativa e pediu para que os alunos copiassem. Em uma sala com trinta e cinco alunos, apenas 8 tinha dicionário. Depois de copiarem da lousa as formas verbais, foram passadas um exercício onde havia no meio das frases lacunas a serem preenchidas. A professora fez uma breve explicação e esclareceu dúvidas[...] Não só na Sexta série, como nas outras em que observei as aulas, notei que os alunos levam muito tempo para cópias, pois não sabem o que estão escrevendo e em consequência escrevem quase tudo errado. Somente dez alunos conseguiram terminar o exercício durante a aula. **Os demais conversavam assuntos não relacionados com a aula**. A professora fez uso de figuras para ajudar os alunos e ajudou-os a procurar palavras no dicionário, o que leva muito tempo, pois eles não sabem como manuseá-lo.

A aula foi interrompida por várias vezes com alunos conversando alto e andando na sala, tirando a atenção dos outros e interrompendo o trabalho da professora. (grifo nosso)

O fato de a professora valer-se de uma abordagem tradicional, ensinando apenas a gramática normativa, sem contextualizar a sua importância, necessidade e uso, justifica a falta de interesse dos adolescentes. O professor deve promover situações significativas de aprendizagem, pois é isso que garante a interação entre professor e aluno e a motivação para aprender algo. Além disso, nota-se falta de competência para gerenciar a sala de aula. Esta competência envolve o exercício conjunto de várias outras competências e habilidades, como organizar o tempo e o espaço, selecionar saberes, conhecer as diversas faixas etárias e as implicações psicológicas, socioculturais, psicopedagógicas, relacionar várias áreas do conhecimento, contextualizar as informações e entender a dinâmica do grupo, entre outras.

O despreparo total do professor aparece em outro relato:

Transcrição do relatório de observação de aula de Inglês – 9 A

7ª série – 35 alunos – escola pública

A professora iniciou a aula com exercícios – immediate future – forma interrogativa – os quais foram passados na lousa. Os alunos por sua vez, **sem nenhum interesse, grande parte deles, nem copiaram da lousa. Permaneciam de pé e bagunçando. Estavam terríveis e incontroláveis, desrespeitando a**

professora. Com isso, a professora se alterava e gritava com esses respectivos alunos, que era a maioria. (grifo nosso)

Mais uma vez, vemos o desinteresse dos alunos, devido a uma aula que não motiva e não desafia o adolescente. Com que finalidade o aluno precisa saber as regras do futuro?

O relato continua:

Pude observar apenas três alunos fazendo a lição em silêncio.

Em minha opinião a professora teve uma eficiência média, e sua aula teve um rendimento baixo. O que poderia melhorar a aula do professor seriam os alunos terem respeito pelo professor, terem interesse em aprender a matéria e se dedicarem com amor e zelo aos estudos. Lamentavelmente, com muito esforço para realizar exatamente o contrário, de tudo que possa contribuir para a melhoria do ensino, o nosso sistema educacional torna possível. (grifo nosso)

A aluna, futura-professora, ainda acredita que a responsabilidade do baixo rendimento da aula é do aluno, pois ele não tem respeito pelo professor e não tem interesse em aprender. Ela não consegue perceber que para cada ação existe uma reação e se a reação dos alunos está inadequada é porque, de alguma maneira, existe algo que precisa ser repensado pela professora na sua ação pedagógica: conteúdo, escolha de atividades, definição de papéis, etc.

O despreparo do professor acaba gerando indisciplina e, conseqüentemente, leva à falta de respeito. Quando isso acontece, o professor não consegue mais desempenhar seu papel.

“O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.[...] O que eu quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 1996, p. 2)

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, vale a pena refletir um pouco sobre a questão da indisciplina, por ser uma das queixas principais dos professores e alunos estagiários. Talvez essa reflexão aponte soluções práticas para um problema que, no ponto de vista de muitos, se deve à falta de respeito por parte do aluno, como por exemplo mencionado no relatório anterior e no seguinte:

Transcrição do relatório de observação de aula de Inglês 11 A

Postura Profissional: Paciente, atenciosa e gentil com os alunos, pois ela mesmo citou que **alguns alunos não estão interessados** e nem gostam de inglês, mas que em nossos dias atuais o Inglês é muito útil e importante. (grifo nosso)

A indisciplina geralmente mostra indícios de que algo precisa ser mudado. Aquino afirma

Em suma, a indisciplina traduzir-se-ia numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do alunado, aos anacrônicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se. Tal inconformidade é o que estaria forçando, portanto, uma transição dos modelos de organização da vida escolar. (AQUINO, 2003, p. 51)

O autor acredita que a indisciplina traz “consigo os novos ventos democráticos” e tudo isso faz com que muitos professores busquem outras formas de relação com os mais novos, diferentemente daquelas baseadas na correlação mando/obediência, pois esta já não está mais conseguindo resultados. É preciso entender que as questões disciplinares, resolvidas democraticamente, devem ser resolvidas juntamente com os alunos, de modo a fazê-los participar ativamente na vida escolar, assumindo responsabilidades e compromissos.

Aquino aponta que a

[...]disciplina escolar não é obtida por meio de regulamentos, e muito menos a partir da ameaça de punição, retaliação, banimento. Ao contrário, ela é resultado tão somente de acordos entre as partes – acordos pautados numa espécie de compromisso tácito entre elas. Um “acordo de cavalheiros”, costuma-se dizer.

(AQUINO, 2003, p. 67)

Vale ressaltar, como bem lembra Freire (1996, p.104), que ‘ensinar exige liberdade e autoridade’, e isso envolve

[...]a questão dos limites, sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo. [...] O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade.

Quando um bebê nasce, ele é puro impulso: quando tem fome, chora; quando quer colo, chora; e assim, chora sempre que quer algo. É a mãe, que estabelece os horários e disciplina a criança a esperar pela hora do banho, a esperar pelo momento de ser levado ao colo, etc. Desde cedo a mãe estabelece um limite, pois, caso contrário, ela, mãe, não terá vida própria, não terá tempo para comer, tomar banho, etc. Percebe-se, então, que desde cedo é necessário que se imponham limites, “linha de demarcação”, de acordo com a definição do Dicionário da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001, p.1759) ou, em outras palavras, o ponto que não se deve ou pode ultrapassar. Este limite protege a criança de si mesmo, protege o relacionamento entre as pessoas e prepara para a vida na sociedade.

Sayão (2003) esclarece que educar é reprimir, e que as pessoas têm uma idéia errada do que vem a ser repressão, pois elas a associam à violência. Entretanto, se procurarmos a definição desta palavra no Dicionário da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001, p. 2433), encontraremos que reprimir significa “conter a ação ou movimento de sustar, moderar.” Assim, dependendo do objetivo, a repressão pode ser boa ou ruim. A proibição de uso de celulares nas salas de aula é uma repressão, porém ela tem a função de evitar dispersão, manter a concentração do professor e dos alunos e, portanto, reprime para que se aproveite ao máximo a aula. Para reprimir, o professor precisa reconhecer e assumir sua autoridade na sala de aula, estabelecer regras e

responsabilizar os educandos pelo cumprimento delas. Isso pode ser feito democraticamente com a proposta de um “contrato pedagógico”.

Vale lembrar que o contrato pedagógico não se confunde com o regimento escolar. O regimento circunscreve-se ao plano escolar mais geral, ao passo que o contrato remete especificamente às pautas de ação e convívio em sala de aula. [...] Os contratos pedagógicos figuram, portanto, como estratégias livremente consentidas de organização e ritualização democrática da sala de aula, por meio da consagração dos papéis, diferentes e complementares, de professor e aluno. (AQUINO, 2003, p.67).

Desse modo, no primeiro dia de aula, sugere-se que o professor esteja aberto e perceba o que acontece na sala de aula. Cada sala tem suas próprias regras, e elas precisam ser definidas claramente, de modo que se possa “elaborar um contrato” adequado. Este contrato pode ser elaborado em um pedaço de papel, ou em uma cartolina e fixada na parede da sala de aula. É fundamental que professor e alunos esclareçam neste “documento” o que esperam um do outro.

Estabelecer um plano contratual significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho pedagógico (‘o que será feito) e de convivência escolar (como será feito). Mas não se trata de regras fixas. Elas devem estar abertas à revisão. No meio do caminho, é inevitável recordar, ou reformular, as cláusulas. [...] Assim, os alunos sabem o que deve ser feito ou não, mas quem inicia a ação e supervisiona o cumprimento das regras ainda é o professor. (AQUINO, 2003, p. 70)

Conclui-se, então, que se deve envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, quem envolve-se encontra mais motivado para desenvolver até mesmo tarefas menos interessantes. Para isso, é necessário, no entanto, que o professor saiba como dialogar. Já dizia Freire (1996, p. 135) que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Ao mesmo tempo, é fundamental que o professor tenha a disciplina para cumprir as regras e fazê-las serem cumpridas. Caso contrário, ele perderá a credibilidade e, conseqüentemente, o controle da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm sido motivo de polêmica entre os educadores e os estudiosos do meio acadêmico. Parece que a palavra “parâmetro” vem sendo interpretada erroneamente por alguns que, a entendem como uma série de orientações que devem ser seguidas como modelo padrão. Porém, ao buscarmos o significado dessa palavra no dicionário, encontraremos a seguinte definição: princípio ou norma que se deve ter em conta na estruturação de um problema ou sistema (HOUAISS, 2001, p.2120.). Portanto, o documento elaborado pelo MEC, “Os Parâmetros Curriculares Nacionais” são orientações gerais sobre o básico a ser aprendido em cada etapa. Os professores devem adaptar os parâmetros à realidade de suas escolas, de acordo com a região e necessidades específicas.

O que se percebeu, no decorrer desta pesquisa, é que o texto dos PCNs de Língua Estrangeira exige um conhecimento muito profundo a respeito das concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas são brevemente mencionadas. Também, para o tipo de abordagem sugerida, a sociointeracional, é fundamental o domínio fluente do idioma.

Sabe-se que os cursos que oferecem Licenciatura dupla, Português e Inglês, hoje têm, em sua maioria, a duração de 3 anos com uma carga horária total por volta de 3.000 horas o que nos leva a inferir que esse tempo não é suficiente se analisado em relação à complexidade das habilidades lingüísticas e pedagógicas esperadas de um futuro professor de Língua Estrangeira.

Os documentos – os PCNs e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras(2001) realmente apresentam e defendem aspectos teóricos, muito bem elaborados, porém inadequados para a realidade da nossa educação. De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”¹³. Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. Dentre as múltiplas competências listadas, o professor de língua inglesa deve no mínimo ter:

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- A capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

No entanto, a análise dos relatórios e a experiência docente da pesquisadora, revela que muitos dos alunos do 5º e 6º semestres do curso de Letras Português/Inglês, e muitos dos professores observados por esses alunos durante o estágio, não se encaixam nesse perfil. São poucos os que dominam o idioma e percebeu-se que a maioria das aulas ainda está organizada de

¹³Legislação de Ensino superior 2001 Parecer nº CNE/CES 492/2001 de 3/04/01. Disponível em: www.abmes.org.br/Legislação/2001 acessado em 14/12/2004

forma tradicional, em torno de conteúdos, não apresentando coerência entre os objetivos e as necessidades dos alunos. O próprio ensino superior ainda está estruturado dessa maneira. Como conseguir formar professores para lecionar usando uma abordagem sociointeracionista se o modelo que eles têm, ou tiveram como alunos, é outro?

É imprescindível dar ao futuro professor uma formação de qualidade, e isso demanda um investimento na capacitação teórica, ou seja, em uma capacitação para que ele tenha possibilidade de compreender a forma como o conhecimento científico é produzido no seu campo do saber, de avaliar criticamente esta produção de conhecimento e de atuar segundo a orientação crítica deste conhecimento. Em outras palavras, é necessário que o professor seja capaz de investigar e criticar sua própria atuação em sala de aula e de sugerir mudanças necessárias, sempre embasado em um conhecimento teórico relevante.

Alguns dos cursos livres de idiomas em que a pesquisadora já atuou têm essa preocupação. Essas instituições têm objetivos claros e bem definidos no que se refere ao que se espera do professor e aos princípios pedagógicos. A partir daí, são oferecidos treinamentos e cursos dentro da própria escola, com o objetivo de transformar a prática dos professores. Parece que essa realidade não é compartilhada pelas escolas de ensino fundamental e médio.

Os PCNs foram lançados na teoria, mas não houve uma preocupação em oferecer estudo e treinamento adequado nas escolas para os professores. Não se trata de aprender a lidar com um equipamento, cujo manual de instruções, resolve eventuais problemas que venham a ocorrer, seguindo uma série de etapas pré-determinadas, para atingir o objetivo desejado. Trata-se de uma mudança de visão de mundo, de hábitos educacionais. Essa abordagem tornou o fazer

docente mais complexo, atribuindo ao professor uma série de papéis diferenciados: colaborador, facilitador, incentivador e avaliador do processo de aprendizagem. Porém, essa nova perspectiva com a mudança de papéis, desde o de “transmissor” para o de “colaborador”, só se deu na teoria. Pelos relatórios de observação de estágio, notou-se que na prática, nossos professores ainda são aqueles que transmitem o conhecimento.

Fica claro, portanto, que se não houver uma mudança no sistema de formação de professores, o quadro continuará o mesmo por muitos anos e, o ensino do Inglês como Língua Estrangeira continuará dependendo dos cursos livres. É triste a realidade do estudante brasileiro que, num mundo globalizado, e estudando Inglês durante 8 anos, não fala e nem mesmo compreende essa segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. Dificuldades de Leitura em Enunciados de Problemas de Matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

ALEXANDER, L.G. *Look, Listen and Learn*. London: Longman, 1968.

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. seção IV arts. 35 e 36 .Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino médio. Disponível em: <http://www.aspuv.org.br/LDBE.htm>. Acesso em 20 de jan. 2006.

CHAGAS, R. Valnor C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS. Barcelona. 1996. Disponível em: <http://www.amigosdolivro.com.br/noticias.php?codNt=190&rnd=705>> Acesso em 10 março.2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. England: Addison Wesley Longman Limited, 2003.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISAS EDUCACIONAIS.(1999). *Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000*. Brasília: INEP.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd, 1981.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and parinciples in language teaching*. London: Oxford University Press.1986

LEFFA, Vilson J. *O ensino de Línguas Estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n 4, p. 13 –24, 1999.

_____. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236. disponível em: http://www.leffa.pro.br/Metodologia_ensino_linguas.htm

LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR 2001. PARECER Nº: CNE / CES 492/2001
Disponível em
http://www.abmes.org.br/Legislacao/2001/Parecer/Par_CES_492_Diretrizes_Curriculares.
Acesso em: 14 dez.2004

LINCOLN, Y. S & GUBA, E.G. *Establishing trustworthiness*. In *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publication, 1980.

LOPES, Moita. L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercados de Letras, 1996 p 127 a 134.

LORENZONI, Ionice. Espanhol será obrigatório no ensino médio. Brasília: Portal MEC, 2005. Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1310>. Acesso em 20 de jan.2006.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E.D. *A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino) Texto: Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas

MENEZES. Vera. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. 2003. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino..htm>. Acesso em 04jan 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; GRIGOLETTO, M. *Towards autonomy in teacher education: bridging the gap between the university and the secondary state school*. In *autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo. EPU, 1986.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*/tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Asss Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2000.

NUNAN, D. *Research Methods in Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'NEIL et al. *Kernel Lessons Intermediate*. London: Longman, 1975.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL / LÍNGUA ESTRANGEIRA / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 13.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Ed. Abril, edição 176, outubro 2004

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. José Camilo dos Santos Filho; (org.) – 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42)

SAYÃO, Rosely. *Educar para a autonomia*. São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq>. Acesso em 14 dez. 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 3. ed – São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, L. Robert. *Psychology for language Teachers*. Cambridge: . Cambridge University Press, 1997.

WILLIS, Jane; WILLIS Dave. *Cobuild English Course Book 1*. London: Collins, 1988.

ANEXO 1
QUADRO I
TIPOS DE CONHECIMENTO

(1) DE MUNDO Temas	(a) lexicais	(2) SISTÊMICO Itens (b) morfológicos (c) sintáticos	(d) fonético/ fonológico	(3) ORGANIZAÇÃO TEXTUAL Tipos de texto
<p>Sugere-se o tema “Esporte”. A adequação do tema quanto à duração, profundidade e detalhamento está relacionada às condições de exequibilidade de cada situação de aprendizagem. Chama-se a atenção para o fato de que a escolha do tema se baseia no inventário de conhecimento de mundo e diz respeito às experiências e interesses do grupo; logo só pode ser definido na situação de sala de aula. Cada tema deve ser abrangente o suficiente de modo a permitir desdobramentos.</p>	<p>As tarefas de produção escrita prevêm uma base de apoio lexical relacionada ao tema e organização textual; esse estímulo pode vir a ser complementado pelo material de apoio disponível.</p>	<p>A seleção dos itens morfo-sintáticos a serem apresentados está intimamente relacionada ao(s) tipo(s) de texto(s) escolhido(s) para trabalhar o tema. Os elementos selecionados para serem estudados podem receber tratamento cumulativo, isto é, supõe-se que cada vez que se retoma um conjunto de itens morfo-sintáticos, estes podem ser aprofundados, ampliados, desdobrados, segundo os níveis, os interesses e as necessidades de cada grupo.</p>	<p>Não se apresenta este tipo de conhecimento, pois o foco aqui é produção escrita.</p>	<p>Consideram-se três tipos básicos de organização textual: descrição, narração e argumentação.</p>
<p>ESPORTE (Sugestões)</p> <p>Em sala de aula podem ser negociados com os alunos modos de enfocar este tema. Por exemplo, a relação esporte/cultura, levando em consideração os diferentes países onde se praticam as modalidades em</p>	<p>1) Modalidades esportivas: a) componentes utilizados nos esportes (instrumental de apoio, vestuário, participantes etc) b) Regras de jogos; c) Espaço destinado ao jogo d) Tempo relacionado à ação</p> <p>2) Corpo humano como pertinente ao esporte:</p>	<p>I) Para a construção da descrição, selecionam-se como fundamentais os processos relativos ao: 1) sintagma nominal a) determinação, no que diz respeito ao sentido criado pela presença ou ausência do emprego de artigos, pronomes demonstrativos e indefinidos e</p>		<p>Por exemplo, apresentar o tema a partir de uma reportagem jornalística (de fontes escritas ou orais) em que elementos descritivos e narrativos possam ser aproveitados na produção, assim como se possa acionar os elementos que indicam a natureza sociointeracional da linguagem. A</p>

estudo, além do Brasil	<p>a) identificação das partes do corpo;</p> <p>b) Situações de risco: acidentes</p>	<p>quantificadores; adjetivação, identificação do sentido do uso de adjetivos no processo descritivo, bem como das possibilidades de expressar idéias comparativas e superlativas;</p> <p>2) sintagma verbal: papel do tempo verbal indicador do momento presente e a s suas relações de sentido no contexto da descrição.</p> <p>II) Para a construção da narração, selecionam-se como fundamentais os processo relativos aos:</p> <p>a) marcadores de tempo e espaço;</p> <p>b) pronomes de caráter anafórico;</p> <p>papel do tempo verbal indicador de ações passadas</p>		<p>produção a ser solicitada ao aluno vai variar conforme o conhecimento já adquirido sobre os tipos de texto. Por exemplo, no caso do domínio da estrutura de uma comunicação pessoal, escrita, são possíveis algumas atividades: identificar a partir de traços físicos personagens do mundo esportivo, de conhecimento dos alunos; descrever colegas que participam de atividades esportivas na escola; narrar em forma de breve notícia de jornal um acontecimento desportivo quer relacionado à escola, quer a outras comunidades nas quais participa o aluno.</p>
------------------------	--	---	--	---

(PCN, 1998, p. 106)

QUADRO II
TIPOS DE CONHECIMENTO

(1) DE MUNDO Temas	(a) lexicais	(2) SISTÊMICO Itens (b) morfológicos (c) sintáticos	(d) fonético/ fonológico	(3) ORGANIZAÇÃO TEXTUAL Tipos de texto
<p>Sugere-se o tema “Eu e o outro”. A adequação do tema quanto à duração, profundidade e detalhamento está relacionada às condições de exequibilidade de cada situação de aprendizagem. Chama-se a atenção para o fato de que a</p>	<p>Os exercícios de produção oral prevêm uma base de apoio lexical relacionada ao tema e organização textual; esse estímulo pode vir a ser complementado pelo material de apoio disponível, tanto a partir de fontes escritas como orais:</p>	<p>Para efeito de sistematização consideram-se: a seleção dos itens morfo-sintáticos a serem apresentados está intimamente relacionada ao(s) tipo(s) de texto(s) escolhido(s) para trabalhar o tema. Os elementos selecionados para</p>	<p>A produção oral requer que o professor de Língua Estrangeira estabeleça padrões aceitáveis de pronúncia, de forma a que esteja garantida a comunicação de idéias e consequentemente, o entendimento do que se quer transmitir. As</p>	<p>Sugerem-se oportunidades de identificação de diferentes interações orais como atos sociais:</p> <p>a) emissões de rádio e TV, que contam com apoio no escrito;</p> <p>b) situações em presença, próximas ou distantes no</p>

<p>escolha do tema se baseia no inventário de conhecimento de mundo e diz respeito às experiências e interesses do grupo; logo só pode ser definidas na situação de sala de aula. Cada tema deve ser abrangente o suficiente de modo a permitir desdobramentos.</p>	<p>por exemplo, fitas gravadas de emissões de rádio e/ou TV, canções.</p>	<p>serem estudados podem receber tratamento cumulativo, isto é, supõe-se que cada vez que se retoma um conjunto de itens morfo-sintáticos, estes podem ser aprofundados, ampliados, desdobrados, Segundo os níveis, os interesses e as necessidades de cada grupo.;</p>	<p>línguas revelam padrões e restrições características na combinação de fonemas; todos os falantes possuem o mesmo registro do aparelho vocal, porém para o ensino de LE será preciso fazer com que os aprendizes percebam que os recursos fônicos que esse aparelho é capaz de gerar são infinitamente variáveis, pois a coincidência total de seleção e distribuição de fonemas entre duas línguas não costuma ocorrer. As atividades de ouvir e de ouvir-se são fundamentais para a percepção dos sons da LE, dificuldade que precisa ser vencida ao lado do reconhecimento dos padrões de entonação frasal.</p>	<p>espaço (diálogos, tanto face a face, como, por exemplo, por telefone). c) Como parte do estudo dessas interações, cabe apontar a necessidade da identificação de diferentes registros de fala e suas necessárias adequações a contextos. As interações orais, além de suas características peculiares, se articulam a organizações textuais. Nesses níveis, a preferência deve recair sobre descrição e narração.</p>
<p>EU E O OUTRO (Sugestões)</p> <p>Em sala de aula podem ser negociados com os alunos modos de enfocar este tema tomando por base as inter-relações entre o aluno, seus companheiros, o professor, a comunidade escolar e o contexto sociocultural, desde a família até povos de outros países.</p>	<p>No processo de identificação, poderá privilegiar-se a descrição de pessoas, objetos e lugares, tanto no que diz respeito a características externas quanto internas.</p>	<p>a gramática de uma língua falada, que trata dos elementos da organização sintática da fala, estuda categorias como a interrupção – incluídas as formas de tomada de turno- a hesitação, os parênteses etc; trata, ainda da relação entre a entonação e a construção de sentidos.</p>	<p>Exercício de ouvir/ouvir-se de modo que o aluno perceba pronúncia aceitável dos fonemas da LE em estudo. Estabelecer situações de comunicações em que se possa utilizar diferentes padrões de entonação (por exemplo, passar da declaração, para a surpresa, raiva, etc)</p>	<p>Apresentar tema a partir de uma conversa telefônica em que uma pessoa marca um encontro com outra sem se conhecerem; a produção oral a ser solicitada ao aluno variará conforme o conhecimento já adquirido sobre o léxico e as marcas culturais de uma conversação telefônica. Informar algum acontecimento de interesse do(s) interlocutores(es), de modo que haja a possibilidade de que sejam utilizadas marcas de coerência e coesão típicas da linguagem oral. Partir de um estímulo</p>
		<p>A internalização de padrões e repertórios de fala poderá omitir detalhes morfo-sintáticos, que serão explicitados e aprofundados em outras situações de ensino e aprendizagem. Serão ressaltados elementos “da gramática da fala” que auxiliem a internalização dos padrões e repertórios estudados; por exemplo como se estabelecem as interrupções de turno, aceitas como polidas e/ou agressivas por uma comunidade.</p>		

				escrito, porém apresentado de modo oral, para que se possa observar o tratamento empregado entre os interlocutores e o uso de regras de polidez naquele contexto a produção a ser solicitada poderá utilizar como estímulo os elementos identificados..
--	--	--	--	---

(PCN, 1998, p.107)

ANEXO 2

Os relatórios aqui transcritos mantiveram sua redação original, sem interferência da pesquisadora. Os relatórios de 1A a 21 A são relatórios de aulas observadas na rede pública. Os relatórios de 1B a 21B são de escolas da rede particular.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 1 A

Escola: E.E. Profa. Ilia Zilda I. Blanco

Rede: Pública

Série: 8ª e 5ª

Número de alunos em sala de aula: 32 e 35 respectivamente

Nome do livro utilizado: só professor tem o livro: Essential English/men ace, autor Eduardo Amos e Elisabeth Prescher

Objetivo da aula: que o aluno reconheça e saiba usar os verbos n tempo verbal simple present e present continuous.

Habilidades desenvolvidas: escrita

Descrição da aula: quando a professora entrou na sala ela arrumou as carteiras e em seguida fez a chamada em inglês. Depois da chamada ela colocou na lousa exercícios de revisão do Simple Present e Present continuous e juntamente com os alunos ela resolveu os exercícios, sempre enfatizando as regras para que os alunos não ficassem com dúvidas. Depois que fizeram os exercícios ela passou mais exercícios para que os alunos fizessem com trabalho valendo nota. Na 5ª série ela procedeu da mesma forma, só que ela não passou o present continuous.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa /2 A

Escola: E.E. Profa. Raquel Assis Ribeiro

Rede: Pública

Série: 5ª

Número de alunos em sala de aula: 34

Nome do livro utilizado: só professor tem o livro: Take your Time 1 – editora Moderna

Objetivo da aula: Revisão dos pronomes pessoais e verbo to be na forma negativa com exercícios.

Habilidades desenvolvidas: não mencionou

Descrição da aula: A professora passou na lousa os exercícios abaixo:

1 Faça como o modelo:

- g) The butterflies are yellow= They
- h) My school is green = It
- i) The students are late = they
- j) Paula and Carla are sisters = They
- k) The policeman is Chinese = He
- l) My parents are polite = they

3. Mude para a forma negative:

- f) I am an actor – I am not an actor.
- g) They are sailors.
- h) The girls are pretty.
- i) The kitchen is dirty.
- j) The boys are handsome.

A professora fez a correção na lousa e pediu aos alunos que foram corrigir os exercícios, falar ea resposta em voz alta para treinar a pronúncia. Quando estava terminando a aula, a professora fez a chamada.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa 3 A

Escola: Escola Estadual Professor “ Tito Lívio Ferreira”

Rede: Publica

Série: 8º E. F

Número de alunos em sala de aula: 35

Nome do livro utilizado: só pelo professor Inglês – Graded english Elisabeth Prescher Ernesto Pasqualin e Eduardo Amos.

Objetivo da aula: Diagnóstica

Habilidades desenvolvidas:

Oral: a professora perguntou aos alunos, em que mês do ano nós estávamos.

Escrita: Após a resposta correta: outubro, ela escreveu na lousa em inglês.

Leitura: Ela ensinou a forma correta da leitura de acordo com a escrita da lousa.

Compreensão auditiva: Ela pronunciou várias vezes, os alunos repetiram várias vezes e aprenderam.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa 4 A

Foram observadas duas aulas da mesma professora na 5ª série com 30 alunos presentes e na 6ª série com 36 alunos presentes, na Escola Estadual Professor Narbal Fontes.

A professora trabalhou metodologia diferentes em cada série.

5ª série – O objetivo da aula foi ensinar o aluno a prender a utilizar o dicionário e praticar a tradução. A professora ensinou como eles deveriam encontrar as palavras desejadas. Posteriormente passou uma relação de palavras em inglês para que os alunos colocassem a tradução ao lado de cada uma delas.

Livro utilizado: dicionário de Inglês / Português

6ª série – O objetivo da aula foi praticar a habilidade oral. A professora entregou para os alunos folhas que possuíam frases formadas com o verbo to be e solicitou a leitura de cada aluno.

Material utilizado: folhas impressas pela professora.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

A professora passou uma boa impressão por seu comprometimento e atenção aos alunos. Fez com que a aula não se torne cansativa e prendeu bastante a atenção dos alunos. Ofereceu atividades descontraídas fazendo despertar o interesse dos alunos. Não demonstrou favoritismo em hipótese alguma, ouvia os

alunos e demonstrava interesse no que eles diziam. De uma forma geral, acredito que a professora teve um bom desempenho em sua função

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 5 A

Escola: E.E. Profa. Mario Bombassei Filho

Rede: Pública

Série: 5ª e 6º

Número de alunos em sala de aula: 35 e 40

Nome do livro utilizado: só professor tem o livro : Steps (Victoria Keller)

Objetivo da aula: Habilidade escrita.

Habilidades desenvolvidas: escrita

Descrição da aula: Quinta -Série

- 7) Ao entrar na sala a professora esperou uns cinco minutos para que os alunos se acalmassem.
- 8) Fez a chamada para obter a atenção das crianças
- 9) Em seguida escreveu na lousa todos os membros da família.
- 10) Pediu a eles que copiassem
- 11) A professora leu e explicou
- 12) O sinal tocou e ela foi para a Sexta série.

Descrição da aula: Sexta-série

Aqui a professora repetiu toda a matéria da sala anterior, porém ela chegou brincando com os alunos.

- 1) Já foi escrevendo na lousa;
- 2) Eles tentavam acompanhá-la;
- 3) Esperou um pouco para que eles terminassem;
- 4) Leu e explicou;

- 5) A professora pediu que eles passassem para os cadernos s membros que representasse a família de cada um;
- 6) Bateu o sinal, portanto ficou para dar continuidade na próxima aula.

Faça uma breve Reflexão sobre a aula que você assistiu:

1- ATIVIDADES FEITAS EM SALA DE AULA.

Foram feitas com objetivo de reflexão e incentivo para os alunos, embora o conteúdo seja o mesmo, o desempenho das classes foram diferente a primeira o clima mais pesado, já a outra o ambiente era descontraído.

2- DIDÁTICA DO PROFESSOR

A professora utilizou o método Cognitivista, pois ela abria espaço para o aluno integrar suas informações e processá-las. Uma didática espetacular conseguindo êxito total com a turma.

3- ABORDAGEM DE ENSINO

Na explicação ela usa uma linguagem simples e com muita brincadeira tornando o ambiente gostoso e prende a atenção dos alunos fazendo com que eles participem brincando.

4 - POSTURA PROFISSIONAL

Uma professora que está aberta para solucionar as dificuldades de seus alunos, chama a atenção quando necessário sem perder o carinho que eles tem por ela, respeitando e sendo respeitada. A professora segue a teoria de Paulo Freire “Saber que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

• Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 6 A

Escola: E.E. Oswaldo Sammartino

Rede: Pública

Série: 7

Número de alunos em sala de aula: 30

Nome do livro utilizado: só professor tem o livro : Easy Way to English / livro 3, 2ª edição, Ed. Ática

Objetivo da aula: Revisar o vocabulário conhecido; retomar a produção escrita e compreensão auditiva referente ao vocabulário.

Habilidades desenvolvidas: escrita e leitura

Descrição da aula:

- 4) A professora passou na lousa o texto “I am going to work.”
- 5) Depois que os alunos terminaram de copiar ela explica o texto, passa o vocabulário e dá um tempo para que eles traduzam o mesmo.
- 6) Em seguida ela traduz junto com os alunos e passa exercícios para serem resolvidos em sala.

Reflexão

1- Atividades feitas em sala de aula

A atividade em Inglês apresentada pela Professora Márcia Pereira de Carvalho foram conduzidas com muito desempenho seguindo sempre uma linha construtivista. As atividades eram sempre preparados antes e aplicados de forma lúdica fazendo com que todos participassem.

2- Didática do professor

A professora comportou-se como mediadora, preocupou-se com a preparação da aula, uma vez que levou material para os alunos, utilizou pouco a lousa, conseguiu envolve-los nas atividades de forma significativa.

3 – Abordagem de ensino

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência teoria/prática, ou seja os saberes fundamentais à prática educativa crítica ou progressista devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática na

formação docente sendo assim; a professora agiu como mediadora na construção e desenvolvimento dos alunos.

4 – Postura Profissional

Segundo Paulo Freire ensinar exige respeito aos saberes do educando e comprometimento. A professora não só ensina; mais também aprende com os educandos, ela respeita a opinião deles; e mostra compromisso sabendo lidar com as diversidades do cotidiano.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 7 A

Escola: E.E. Professor Roberto Alves dos Santos

Rede: Pública

Número de alunos em sala de aula: 35

Nome do livro utilizado: nenhum – Professor utiliza o livro Discovery – 6ª série de Susana Klassen – Editora FTD

Objetivo: trabalhar as formas afirmativas, negativas e interrogativas do verbo haver

Na sala de aula após esperar quase dez minutos pelo silêncio o que é quase impossível. A professora fez minha apresentação e deu início a aula. Nesta aula a habilidade trabalhada foi a escrita e compreensão auditiva. Transcreveu na lousa o verbo haver nas formas afirmativa, negativa e interrogativa e pediu para que os alunos copiassem. Em uma sala com trinta e cinco alunos, apenas 8 tinham dicionário. Depois de copiarem da lousa as formas verbais, foram passadas um exercício onde havia no meio das frases lacunas a serem preenchidas. A professora fez uma breve explicação e esclareceu dúvidas.

A professora fez uma breve explicação e esclareceu as dúvidas. Na sala de aula enquanto u pergunta, outro conversa e logo em seguida repete-se a mesma pergunta. Em um exercício de doze questões, nem seis foram feitas, então a professora deixou para que fosse entregue na próxima aula valendo nota.

Não só na Sexta série, como nas outras em que observei as aulas, notei que os alunos levam muito tempo para cópias, pois não sabem o que estão escrevendo e em consequência escrevem quase tudo errado. Somente dez alunos conseguiram terminar o exercício durante a aula. Os demais conversavam assuntos

não relacionados com a aula. A professora fez uso de figuras para ajudar os alunos e ajudou-os a procurar palavras no dicionário, o que leva muito tempo, pois eles não sabem como manuseá-lo.

A aula foi interrompida por várias vezes com alunos conversando alto e andando na sala, tirando a atenção dos outros e interrompendo o trabalho da professora que teve uma ótima postura diante deles tratando-os com respeito, mas sendo rigorosa quanto a ordem e silêncio.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 8 A

Escola: E.E. Professor Roberto Alves dos Santos

Rede: Pública

Número de alunos em sala de aula: 37

Nome do livro utilizado: nenhum – Professor utiliza o livro Discovery – 5ª série de Susana Klassen – Editora FTD

Objetivo: Na 5ª série foi trabalhado artigo, texto com tradução e exercícios, onde o objetivo trabalhado foi a escrita oral e compreensão do texto.

Descrição de aula – 5ª série

Em uma série com a mesma professora observei uma aula em que ela trabalhou o artigo The e There is, onde foi trabalhado da seguinte maneira: Anteponha o artigo the aos substantivos, observando que ele não varia quer, no singular, quer no plural.

Foi transcrito na lousa vários substantivos e os alunos eram chamados para colocar diante do substantivo o artigo.

Depois foi estudado um texto que a professora passou na lousa e abaixo de cada frase a tradução.

Neste aula foi trabalhada a habilidade de escrita, compreensão do texto e também a habilidade oral, pois ela leu o texto vagarosamente em inglês traduzindo todas as frases, assim fazendo com que o aluno se interessasse pela história despertando a curiosidade até pela paisagem que foi mostrada.

Logo após foi passado um exercício onde foram feitas várias perguntas em português para que o aluno retirasse do texto a resposta em inglês.

Texto: There is a nest in the tree. (Há um ninho na árvore).

Foram feitas perguntas como: O que existe na árvore? Onde está o ninho?

Em uma Quinta série a conversa é quase incontrolável, muita agitação e precisa que o professor seja bastante rigoroso quanto a disciplina em sala.

A professora usando uma ótima didática, fez com que os alunos tivessem interesse pelo texto trabalhado, levou várias paisagens, figuras de pássaros e com isso ela conseguiu prender a atenção de quase todos.

O assunto abordado no texto também foi recebido com grande interesse.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 9 A

Escola: E.E. Dona Brasília Castanho de Oliveira

Rede: Pública

Número de alunos em sala de aula: 35

Nome do livro utilizado: nenhum

O comentário a ser feito será da disciplina da língua inglesa do ensino fundamental da 7ª série.

A professora iniciou a aula com exercícios – “Immediate future – forma interrogativa” os quais foram passados na lousa.

Os alunos por sua vez, sem nenhum interesse, grande parte deles, nem copiaram da lousa. Permaneciam de pé e bagunçando. Estavam terríveis e incontroláveis, desrespeitando a professora.

Com isso, a professora se alterava e gritava com esses respectivos alunos, que era a maioria. Pude observar apenas três alunos fazendo a lição em silêncio.

Em minha opinião a professora teve uma eficiência média, e sua aula teve um rendimento baixo. O que poderia melhorar a aula do professor seriam os alunos terem respeito pelo professor, terem interesse em aprender a matéria e se dedicarem com amor e zelo aos estudos.

Lamentavelmente, com muito esforço para realizar exatamente o contrário, de tudo que possa contribuir com sua arte de ensinar, sempre acreditando num futuro melhor para o ensino.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 10 A

Escola: E. E. Azevedo Soares

Rede: Pública

Série: 8º E. F.

Número de alunos em sala de aula: 36

Nome do livro utilizado: não possuem livro, todas as aulas são na lousa ou folhas xerocadas para atividades em grupo.

Objetivo da aula: apresentar aos alunos o tempo verbal PAST.

Habilidades desenvolvidas: escrita e muito pouco a habilidade oral

Descrição da aula: A professora tentou ler o texto junto com os alunos, mas não conseguiu ler até o final, pois a sala não tem disciplina alguma. Ela conseguiu explicar para alguns alunos (mais ou menos uns seis que estavam sentados à frente da sala de aula). Tentou passar quando utilizar o tempo verbal e passou alguns exemplos na lousa e poucos alunos estavam prestando atenção e copiando a matéria. Terminou a aula sem passar exercícios para a próxima aula.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 11 A

Escola: E. E. Azevedo Soares

Rede: Pública

Série: 8º E. F.

Número de alunos em sala de aula: 39

Nome do livro utilizado: não possuem livro, todas as aulas são na lousa ou folhas xerocadas para atividades em grupo.

Objetivo da aula: revisão do tempo verbal PAST.

Habilidades desenvolvidas: escrita e muito pouco a habilidade oral

Descrição da aula: A professora distribuiu xerox de textos e pediu para que os alunos se reunissem em grupo. Leu o texto primeiro e pediu para que cada elemento de alguns grupos lessem pelo menos uma linha do texto. Traduziu com eles o texto sem passar a tradução na lousa, apresentou as situações de uso desse tempo verbal, pois era aula de revisão, deu exemplos na lousa e passou exercícios para eles fazerem para serem corrigidos na próxima aula.

Didática do professor: A didática desta professora parece ser boa, mas não consegue aplicá-la com eficiência em todas as salas de aula.

Postura Profissional: Paciente, atenciosa e gentil com os alunos, pois ela mesmo citou que alguns alunos não estão interessados e nem gostam de inglês, mas que em nossos dias atuais o inglês é muito útil e importante. Utilizou os recursos disponíveis em sala de aula e as folhas com os textos, trouxe prontas. Pediu para que os alunos devolvessem para serem utilizadas em outras salas.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 12A

Escola: Conselheiro Crispiniano

Rede: Pública

Série: 8ª E. F.

Número de alunos em sala de aula: 41

Nome do livro utilizado: Material xerocado pelo professor

Objetivo da aula: Ensinar verbos

Habilidades desenvolvidas: escrita

Descrição da aula: A professora pediu para os alunos sentarem em seus lugares, porque estavam fora.

A professora sentou em sua mesa e fez a chamada.

Escreveu na lousa, para que os alunos copiassem sobre verbos.

Depois de um tempo que os alunos copiaram, a professora, explicou sobre os que estava escrito, com alguns exemplos.

A professora perguntou sobre as dúvidas e esclareceu-as.

A professora passou alguns exercícios na lousa para os alunos resolverem em casa, se não desse tempo, porque seriam corrigidos na próxima aula.

Enquanto os alunos copiavam a professora andava pela sala, observando quem estava fazendo e tirando dúvidas

Acabou a aula e os alunos foram para a outra sala, de outro matéria.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 13A

Escola: Conselheiro Crispiniano

Rede: Pública

Série: 8^a E. F.

Número de alunos em sala de aula: 41

Nome do livro utilizado: Xerox

Objetivo da aula: Treinar leitura e pronúncia

Habilidades desenvolvidas: oral

Descrição da aula: A professora entregou uma folha de xerox para os alunos.

A professora leu um texto em inglês.

A professora pediu para os alunos lerem cada um, um trecho.

Enquanto os alunos liam, a professora ajudava na pronúncia.

A professora, depois de ter feito a leitura perguntou se os alunos tinham dificuldade com vocabulário novo.

A professora pediu que os alunos fizessem em casa os exercícios sobre o texto lido.

A professora fez a chamada e os alunos saíram da sala.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

- 1) **As atividades feitas em sala de aula:** De acordo com o que aprendi ao longo do curso a professora foi bem didática. Ela iniciou uma matéria aos alunos, explicou e aplicou alguns exercícios como forma de teste para o aprendizado de seus alunos.
- 2) **Didática do professor:** Baseando-me nas leituras de Paulo Freire, achei que a professora, não fugiu de uma didática moderna. Porque, mesmo ela colocando lição na lousa e mandando fazer exercícios logo em seguida, que seria uma prática tradicional, ela agiu de maneira que pode ensinar ao aluno e fazer com que ele tenha aprendido, porque esclareceu dúvidas individualmente, sendo não que não expôs os alunos aos outros colegas, que em casos de timidez pode atrapalhar.
- 3) **Abordagem de ensino:** Sua abordagem de ensino foi atual e notava-se que ela fez pesquisa sobre a matéria que ensinou e que preparou sua aula antes de lecioná-la. Ela era portadora de uma razoável cultura geral, isto é importante porque ajuda o aluno a ter uma visão unitária do mundo e dos conhecimentos. A professora vitalizava o ensino através de uma atualização de conteúdo, relacionando, sempre que possível, com a realidade do meio. Ela assistia a cada aluno em suas dificuldades específicas.
- 4) **Postura profissional:** A postura da professora que acompanhei foi firme, ou seja, o que ela dizia sim era sim e não era não. Assim como Paulo Freire diz no seu livro “Pedagogia da Autonomia”, que o professor deve ter um bom senso, por exemplo, o formalismo insensível de recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, por mais que ela justificasse. Com isso ele fazia um novo aprendizado aos alunos, de que muitas vezes na vida temos prazos e datas que não devem ser ultrapassados. Logo vi que essa professora agiu dessa forma com esse intuito. Isso porque muitas vezes confundimos autoridade com autoritarismo e licença com liberdade, que são diferentes. Ela tinha sua postura que devido a necessidade era mais séria, outras mais descontraída.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 14 A

Escola: E.E. Prof. Alberto Bacan

Rede: Pública

Série: 5º

Número de alunos em sala de aula: 28

Nome do livro utilizado: Não foi mostrado nenhum livro

Objetivo da aula: Fazer com que os alunos aprendam vocabulário

Habilidades desenvolvidas: Oral, escrita, leitura e compreensão auditiva

Descrição da aula: A professora chegou atrasada, uns dez minutos. Primeiro viu que as classes estavam todas desorganizadas, pediu para que os alunos arrumassem as classes e tirassem as que não estavam ocupadas. Após isso, fez alguns comentários do tipo: "Ah, como vocês são bagunceiros! Como sofro! Que desorganização!".

Depois da acomodação de todos, ela pediu para que abrissem o caderno. Relembrou a tarefa de casa dos alunos que era para ser feita, que consistia em colar figuras de frutas e profissões, etc, e depois escrever o que nome em inglês e uma frase dizendo o que era. Ela pediu para que cada um fosse no quadro e colocasse a frase. Quase todo mundo se negou, mas, aí ela passou e viu os cadernos, então, pediu para que o aluno se dirigisse ao quadro. Então, os alunos foram preenchendo, colocando ao lado de cada palavra a frase. Por exemplo : pie-This is a pie, etc.

Um aluno virou pra mim e disse : "Essa professora é muito nervosa, tomara que você seja a minha próxima professora" .Eu respondi que não dava, pois eu não era concursada apenas estudante.

Ao término da atividade, a professora pediu para que os alunos repetissem as frases em voz alta. Todos os alunos repetiam, mas via-se que não entendiam nada, apenas repetiam como se fosse uma dublagem. Por fim, ela me disse que não adianta passar nada para eles, porque eles não entendem, que ela faz o que pode, mas a base deles é muito fraca, que vão continuar assim. Logo após, fez a chamada e encerrou a aula, colocando uma tarefa para casa.

BREVE REFLEXÃO SOBRE A AULA ASSISTIDA

- 1- Atividades feitas em sala de aula:Eu achei as atividades bastante positivas.Olhei o caderno de um dos alunos, estava bem caprichado, com figuras, frases, vocabulário e a matéria.Acho que o material usado foi bom.
- 2- Didática do professor – A didática usada pelo professor foi a didática tradicional, em que ela expõe a matéria e os alunos têm que cumprir as atividades, não houve um reflexão a respeito do assunto.continua sendo aquela visão tradicionalista, sem muita interação entre o aluno e o professor.
- 3- Abordagem de ensino – A abordagem feita foi de imposição, a matéria utilizada não foi colocada de forma que os alunos a contextualizassem no seu cotidiano.
- 4- Postura profissional – Eu achei um pouco antiética pelo fato de ela ter me comentado que não dava para ensinar muita coisa para eles, porque eles tinham pouca base.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 15A

Escola: E.E Therezinha Aranha Mantelli

Rede: Pública

Série: 5ª

Número de alunos em sala de aula: 38

Nome do livro utilizado: New happy book

Objetivo da aula: Que o aluno seja capaz de identificar e reconhecer as partes do corpo humano em inglês

Habilidades desenvolvidas: não mencionou

Descrição da aula:1- A professora ao entrar na sala de aula cumprimentou os alunos em inglês;

2-Solicitou que se organizassem em grupo de no máximo quatro pessoas;

3- Fez a chamada por número em inglês;

4- Distribui folha de exercício xerocopiado;

5- Fez um comentário prévio sobre o assunto;

6- Solicitou que os alunos acompanhassem a leitura, uma vez que a mesma lia oralmente;

- 7- Solicitou que os alunos dissessem palavras cognatas que pareciam com o inglês e outras que já sabiam sobre partes do corpo e colocando-as na lousa;
- 8- Pediu que anotassem em seus cadernos;
- 9- Distribui atividades xerocopiadas com atividades de lacunas e caça palavras para que os alunos completassem;
- 10- Fez a correção na lousa solicitando alunos voluntários para completarem as respostas;
- 11- Encerrou a aula, solicitando atividades para casa que os alunos pesquisassem e trouxessem para a próxima aula gravuras de outras partes do corpo.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 16A

Escola: E. E. Therezinha Aranha Mantelli

Rede: Pública

Série: 6^a

Número de alunos em sala de aula: 39

Nome do livro utilizado: New happy book

Objetivo da aula: Que o aluno seja capaz de identificar e reconhecer as horas e suas funções em inglês.

Habilidades desenvolvidas: não mencionou

Descrição da aula: 1- A professora entrou na sala de aula cumprimentando os alunos em inglês;

- 2 - Solicitou que os alunos se organizassem em grupo de três alunos;
- 3 - Fez a chamada pelo número em inglês;
- 4 - Colocou na lousa um relógio em papel cartão com ponteiro móvel;
- 5 - Perguntou em inglês “What time is it?”;
- 6 - Alguns alunos responderam as horas em português;
- 7 - A professora anotou na lousa;
- 8 Fez outras perguntas de acordo com a rotina do seu dia-a-dia;
- 9 -Solicitou que alguns alunos movessem o ponteiro do relógio que estava exposto na lousa;

10 –distribuiu atividades com relógios sem ponteiros para que os alunos completassem;

11 –Fez a correção na lousa com a participação dos alunos que se interessava.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

As atividades em inglês apresentadas pela professora Avani de Castro Mauriz, foi conduzida numa linha construtivista e sócio-interacionista, visto que a mesma organizou a classe em grupos e distribuiu atividades em folhas xerocopiadas em que abordava o assunto sobre partes do corpo humano. A mesma solicitou aos alunos que dissessem palavras que já conheciam a respeito do assunto e as anotavam na lousa.

Em seguida pediu para que em grupo, fizessem a leitura da atividade distribuída e escrevesse uma lista das palavras novas e se houvesse algumas palavras parecidas com as que falaram, registrassem na lousa, após este conhecimento prévio de leitura distribuiu outra atividade para que os mesmos respondessem aos exercícios propostos, alguns alunos apresentavam um certo grau de dificuldade e a professora se dirigia atenciosamente aos grupos, solicitam dos colegas que já estava entendendo melhor que ajudassem os outros. Por fim solicitou que fizessem em casa recortes e colagens de outras partes do corpo e seus respectivos nomes.

A professora comportou-se como mediadora, preocupou-se com a preparação da aula, uma vez que levou material para os alunos, utilizou pouco a lousa, conseguiu envolve-los nas atividades de forma significativa. Demonstrou carisma e muita atenção para com os alunos, principalmente com aqueles que necessitavam de maior atenção.

A professora utilizou a abordagem sócio-interacionista, visto que ela agiu como mediadora, na construção do conhecimento do aluno, assim como a teoria de Vigotski considerando as relações entre desenvolvimento, aprendizado, pensamento e linguagem.

Ensinar exige comprometimento visível na postura da professora ao saber lidar com as diversidades; ou seja, ter considerado os avanços e as dificuldades apresentados pelos alunos durante o decorrer das aulas.

Para professora assim como Paulo Freire, conseguiu avançar no tempo, não transmitiu conhecimento, teve uma postura de construir o conhecimento, junto com os alunos, não considerou o aluno como “tabula rasa”, ou gaveta em que nada sabe e que o saber consiste ser depositado. Ela levou em conta o seu conhecimento de mundo, bem como o local, partindo das atividades do seu dia-a-dia e construindo juntos os saberes necessários.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 17A

Escola: E.E. Profª Célia Ribeiro Landim

Rede: Pública

Série: 5ª

Número de alunos em sala de aula: 35

Nome do livro utilizado: New happy book

Objetivo da aula: Que o aluno seja capaz de identificar e reconhecer os vegetais e suas funções em inglês

Habilidades desenvolvidas: não mencionou

Descrição da aula: 1- A professora ao entrar na sala de aula cumprimentou os alunos em inglês.

2- Solicitou que se organizassem em grupo de no máximo seis pessoas.

3- Fez a chamada por número em inglês.

4- Distribuiu folha de exercício xerocopiado.

5- Fez um warm – up comentou sobre o assunto conhecimento prévio sobre os vegetais.

6- Solicitou que os alunos acompanhassem a leitura, uma vez que a mesma lia oralmente.

7- Solicitou que os alunos dissessem palavras cognatas que pareciam com o inglês e outras que já sabiam sobre os vegetais e colocava na lousa.

8- Pediu que anotassem em seus cadernos.

9- Distribuiu atividades xerocopiadas com atividades de lacunas e caça palavras para que os alunos completassem.

10- Fez a correção na lousa solicitando alunos voluntários para completarem as respostas.

11- Encerrou a aula, solicitando atividades para casa que os alunos pesquisassem e trouxessem para a próxima aula gravuras de vegetais.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 18A

Escola: E.E. Profª Valderice T.M.C. Marchini

Rede: Pública

Série: 6ª

Número de alunos em sala de aula: 40

Nome do livro utilizado: xerox de material preparado pelo professor

Objetivo da aula: Ensino e aprendizagem da ampliação de vocabulário através do texto: where are my clothes? Enfocando móveis e objetos existentes em uma casa.

Habilidades desenvolvidas: não mencionou

Descrição da aula: 1- Após a chamada da lista de presenças a professora distribuiu a xerox do texto para os alunos, dando início a leitura. Os alunos ficaram atentos acompanhando a leitura, em seguida a professora Lucinéia traduziu o texto, escrevendo na lousa as palavras desconhecidas aos alunos, desenvolvendo um debate dos significados das palavras. A professora distribuiu dicionários aos alunos para que procurassem o significado das palavras, enquanto isso a mesma observava se todos estavam fazendo a atividade; sanadas as dúvidas de vocabulário, a professora pediu para que todos fizessem a leitura juntos, o qual a professora manteve-se atenta a pronúncia, auxiliando-os quando necessário. A professora finalizou a aula, sugerindo aos alunos que truxessem recortes de objetos existentes em uma casa, para serem produzidos cartazes informativos para expor no pátio da escola, levando novos conhecimentos a todos da escola.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 19A

Escola: E.E. Prof. Leônidas Paiva

Rede: Pública

Série: 7^a

Número de alunos em sala de aula: 35

Nome do livro utilizado: não mencionou

Objetivo da aula: Incentivar a leitura e interpretação

Habilidades desenvolvidas: Oral e escrita

Descrição da aula:-A professora Iroka entrou na sala cumprimentando os alunos, depois escreveu a data na lousa e fez a chamada , em inglês.

- Pediu para que os alunos se dividissem em grupo de quatro pessoas;
- Em seguida entregou cópias de um mesmo texto pedindo para que eles fossem se familiarizando com ele.
- A professora leu o texto e depois pediu para que cada grupo lesse.
- Pediu para eles grifarem as palavras desconhecidas e anotou-as na lousa.
- Pediu que os alunos procurassem no dicionário e colocassem as traduções na lousa.
- Cada grupo deveria elaborar e responder questões sobre o texto.

Atividades feitas em sala de aula

- Leitura e compreensão
- Vocabulário
- Uso do dicionário
- Uso da gramática.

DIDÁTICA DO PROFESSOR

A professora dividiu a sala em grupos para facilitar o entendimento e para que houvesse interação entre os alunos. Ao ler o texto passou confiança para que o aluno também pudesse ler, e ao marcarem as palavras novas despertou o interesse em conhecer e pesquisar, para que eles possam desenvolver independência lingüística.

Depois de conhecer e compreender o texto os grupos fazem uso do vocabulário e da gramática ao desenvolverem seus questionários.

ABORDAGEM DE ENSINO

A professora Iroka utilizou-se de algumas abordagens de ensino, como:

- Abordagem tradicional, através da exposição verbal e demonstração;
- Abordagem libertária, através da vivência grupal, autonomia e discussões, numa postura de orientadora a disposição dos alunos;
- Abordagem crítico-social, através da valorização do saber dos alunos, atuando como mediadora;
- Abordagem renovadora progressista, através das pesquisas, do trabalho em grupo onde o aluno aprende fazendo.
- **POSTURA PROFISSIONAL**
- Baseando –se na abordagem de Paulo Freire, a professora apresentou em sua postura profissional:
 - - ética e respeito pelos saberes dos alunos, pois permitiu que eles usando seus conhecimentos prévios pudessem auxiliar os colegas;
 - bom senso, pois chegou com antecedência na sala, podendo desta forma cobrar horários de seus alunos;
 - segurança e tolerância, de maneira firme e amena a professora demonstrou que os alunos não precisavam ter medo de errar.
 - Comprometimento, suas aulas foram preparadas com antecedência e com tempo extra.
 - A professora mostrou-se interessada e se manteve ao lado dos alunos, pronta para qualquer solicitação. De modo geral considero que dentro do programado foi uma boa aula, e a maior parte dos objetivos foram alcançados.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 20 A

Escola: E.E. Prof. Leônidas Paiva

Rede: Pública

Série: 8ª

Número de alunos em sala de aula: 40

Nome do livro utilizado: não mencionou

Objetivo da aula: Treinar a audição e trabalhar vocabulário.

Habilidades desenvolvidas: Oral, escrita e auditiva

Descrição da aula: A professora entrou na sala cumprimentando os alunos, em seguida escreveu a data na lousa e fez a chamada em inglês;

- dividiu os alunos em grupos de quatro pessoas;
- em seguida entregou cópias de uma música(que eles mesmo escolheram por uma votação);
- Pediu que observassem que haviam espaços para serem preenchidos;
- Colocou a música para tocar pedindo que a 1ª vez apenas escutassem e somente na 2ª e 3ª vez é que completassem;
- Pediu que procurassem no dicionário as palavras desconhecidas e montassem um vocabulário no caderno;
- No final leu o texto completo e pediu para que cada grupo lesse.

ATIVIDADES FEITAS EM SALA DE AULA

- Leitura e compreensão;
- Vocabulário;
- Uso do dicionário;
- Treino auditivo.

DIDÁTICA DO PROFESSOR

Como ocorreu na 7ª série, a professora também dividiu a sala visando um melhor aproveitamento dos alunos. Houve democracia na escolha da música, e interesse pelo mundo dos alunos, de maneira a aula mais gostosa e incentivar o interesse e a pesquisa.

Azo trabalhar com lacunas no texto, a professora conseguiu prender a concentração ao mesmo tempo em que treinava a audição.

ABORDAGEM DE ENSINO

A professora Iroka utilizou-se de algumas abordagens de ensino, como:

- Abordagem tradicional, através da exposição verbal e demonstração;
- Abordagem libertária, através da vivência grupal, autonomia e discussões, numa postura de orientadora a disposição dos alunos;
- Abordagem crítico – social, através da valorização do saber dos alunos, atuando como mediadora;
- Abordagem renovadora progressista, através das pesquisas, do trabalho em grupo onde o aluno aprende fazendo.
- POSTURA PROFISSIONAL
- Baseando –se na abordagem de Paulo Freire, a professora apresentou em sua postura profissional:
 - - ética e respeito pelos saberes dos alunos, pois permitiu que eles usando seus conhecimentos prévios pudessem auxiliar os colegas;
 - bom senso, pois chegou com antecedência na sala, podendo desta forma cobrar horários de seus alunos;
 - segurança e tolerância, de maneira firme e amena a professora demonstrou que os alunos não precisavam ter medo de errar.
 - Comprometimento, suas aulas foram preparadas com antecedência e com tempo extra.
 - A professora mostrou-se interessada e se manteve ao lado dos alunos, pronta para qualquer solicitação. De modo geral considero que dentro do programado foi uma boa aula, e a maior parte dos objetivos foram alcançados.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 21A

Escola: E.M.E.F Madre Maria Imilda do Sacramento

Rede: Pública

Série: 6ª

Número de alunos em sala de aula: 22

Nome do livro utilizado: não utiliza livros

Objetivo da aula: ampliação do vocabulário e desenvolvimento do que já foi aprendido.

Habilidades desenvolvidas: Oral, escrita, leitura e compreensão auditiva.

Descrição da aula: Utilizou uma folha de texto em inglês, leu para os alunos e ela mesma traduziu. Escreveu o texto na lousa em português, algumas palavras eram conhecidas pelos alunos outras a professora traduzia e escrevia na lousa.

REFLEXÃO SOBRE A AULA ASSISTIDA

A professora utiliza uma abordagem de ensino tradicional. conhece a abordagem de ensino de Paulo Freire, mas eu acredito que para ela funciona apenas no papel. Ela não levou em conta o conhecimento de mundo de seus alunos, portanto ela apenas transmitiu conhecimento.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 1 B

Escola: Colégio Planeta

Rede: Particular

Série: 8 E. F.

Número de alunos em sala de aula: 20

Nome do livro utilizado: A new time for English – Amadeu Marques

Objetivo da aula: entendimento e domínio do tempo verbal Present Perfect..

Habilidades desenvolvidas: escrita

Descrição da aula: Cumprimentou os alunos com “Good morning” e pediu que abrissem os livros na página 50 (comando em inglês), leu as explicações gramaticais. Alguns alunos conversam, pediu silêncio, obteve por apenas alguns minutos. Os alunos ficaram curiosos e até um pouco incomodados com a minha presença. Encaminhou-se a lousa e resumiu o tempo verbal de maneira não muito alara, deu exemplos e pediu para um aluno, julgo ser aplicado, dar realmente um exemplo. O mesmo estava correto, ela escreveu na lousa e esperou que os alunos copiassem. Nem todos copiaram.

Após alguns minutos, entregou individualmente um exercício escrito. Cedeu dez minutos e começou a correção. Fim de aula.

Relatório de Observação de aula de Língua Inglesa / 2 B

Escola: Centro Educativo e de Assistência Social La Salle

Rede: Particular

Série: 6ª

Número de alunos em sala de aula: 20

Nome do livro utilizado: Apostila elaborada pela própria escola

Objetivo da aula: Compreensão de texto / verbo to be

Habilidades desenvolvidas: leitura, escrita e compreensão auditiva

Descrição da aula: a professora pediu para os alunos traduzirem um texto, que estava na apostila, em forma de diálogo. Os alunos traduziram, depois ela leu o texto ressaltando a pronúncia, ela formou duplas para que os alunos treinassem a pronúncia do texto através de diálogo.

Quando os alunos estavam pronunciando melhor, ela pediu para responderem às perguntas (formuladas pela professora) para compreensão do texto e destacar os verbos

TO BE

• **Relatório de Observação de aula de língua inglesa – 3B**

Escola : Colégio São João Batista

Rede : Particular

Série : 8ª

Número de alunos em sala de aula : 23

Nome do livro utilizado : Click Together

Objetivo da aula : Comparar Simple Past e Present Perfect

Descrição da aula: Na aula sobre o uso do Simple Past e Present Perfect, a professora utilizou o livro didático como base para a sua explicação, a seguir propôs aos alunos trabalharem em duplas, para elaboração de frases usando o Simple Past e o Present Perfect, abordando o assunto “The Party”. Logo em

seguida utilizou uma dinâmica em que cada um continuasse a frase do colega. Para a conclusão de sua aula, aplicou alguns exercícios de fixação do conteúdo em folhas avulsas.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 4B

Escola : Colégio Ético

Rede : Particular

Série : 8^a E. F

Número de alunos : 30

Nome do livro utilizado : Apostila

Objetivo da aula : Pronúncia

Descrição da aula : Ao observar uma aula ministrada a série acima citada pela professora, foi possível analisar tanto a postura da professora, quanto dos alunos e o relacionamento de ambos.

No início da aula, que durou 50 minutos, ao chegar em sala a professora gastou uns 15 minutos para conseguir acalmar os alunos, para enfim poder se expressar sobre o que seria o conteúdo a ser ministrado.

Com o intuito de trabalhar apenas a pronúncia dos alunos, didaticamente despertou o interesse dos alunos com um material de pesquisa, feito por ela e de xerox, um pequeno texto que distribuiu para todos os alunos.

Sozinha, a professora leu em voz alta, duas vezes o mesmo texto e mais três vezes leu juntamente com a sala, sorteou alguns alunos para que pudessem ler o mesmo texto e a cada pronúncia incorreta, colocava na lousa numa brincadeira de forca, as partes do corpo de um boneco, que simbolizava o aluno.

Mas antes de tudo, é preciso citar que a professora expôs aos alunos toda a sua pesquisa, trazendo-os ao conhecimento de mundo já adquirido por eles.

Finalmente depois de uns 10 alunos sorteados para a brincadeira, a professora comparou os erros e os acertos através da “forca” desenhada na lousa e premiou os 1º e 2º lugares com um bombom e um ponto positivo.

Como tarefa para a próxima aula, todos os alunos deveriam fazer um pequeno texto baseado no texto que foi trabalhado nessa aula.

O fato dessa pesquisa sobre o texto, anteriormente feita pela professora antes de levar o aluno ao conteúdo propriamente dito, nos leva à reflexão sobre a “Pedagogia da Autonomia”, onde Paulo Freire cita que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 5B

Escola : Colégio Ético

Rede : Particular

Série : 8ª E. F.

Número de alunos : 30

Nome do livro utilizado : Apostila

Objetivo da aula : Oral e Escrita

Habilidades envolvidas : Não mencionou

Descrição da aula: Nesta série, ao entrar na sala de aula, a professora cumprimentou aos alunos, fez a chamada e em seguida separou-os em grupos de quatro pessoas.

Foi abordado pela professora o tema sobre “Poluição” em diversos aspectos, onde os alunos tiveram a oportunidade de expor suas idéias, opiniões e conhecimento de mundo com relação ao assunto.

Mais uma vez, a professora disponibilizou aos alunos materiais de pesquisa onde continham informações em inglês relacionadas a poluição.

O Objetivo desta vez, é fazer com que os alunos, através de cartazes criem frases e pequenos textos em inglês usando modais como: Can, Must, e Should, uma vez que em aulas anteriores a professora havia aplicado esses verbos através de exercícios aos alunos.

Posteriormente, os cartazes serão fixados nos corredores da própria escola.

Observou-se portanto, que o método utilizado pela professora está despertando o interesse e a curiosidade da maioria dos alunos com relação a língua estrangeira, justamente devido a associação do tema abordado com a realidade vivida pelos alunos.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 6 B

Escola : Colégio Santa Rita

Rede : Particular

Série : 5ª

Número de alunos em sala de aula : 17

Nome do livro utilizado : Apostila do Objetivo

Objetivo da aula : Revisão para prova

Habilidades envolvidas : Não mencionou

Descrição da aula : A professora cumprimentou os alunos e pediu para a sala ser dividida em dois grupos, meninos e meninas.

Depois da sala arrumada, a professora colocou um aluno em frente ao outro e começou a fazer perguntas, igual ao do programa “Passa ou repassa”, quando os alunos não sabiam, ela respondia.No final ganhou a turma dos meninos e a professora tirou a dúvida que restou dos alunos.

Foi muito aproveitável a aula, o rendimento foi ótimo, todos os alunos participaram.

A didática utilizada foi como a de um jogo, e com isso a professora conseguiu ter a atenção de todos.

A professora conseguiu abordar todo o conteúdo a ser utilizado para a prova.

A professora tinha um entusiasmo que contagiava os alunos, quando a professora chegou na sala e falou que hoje teria “passa ou repassa”, a sala ficou empolgada e o conteúdo foi passado com clareza nas duas turmas.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 7B

Escola : Colégio Santa Rita

Rede : Privada

Série : 6ª

Número de alunos em sala de aula : 20 alunos

Nome do livro utilizado : Apostila do Objetivo

Objetivo da aula : Revisão para a prova

Habilidades envolvidas : Não mencionou

Descrição da aula : A professora cumprimentou os alunos e pediu para a sala ser dividida em dois grupos, meninos e meninas.

Depois da sala arrumada, a professora colocou um aluno em frente ao outro e começou a fazer perguntas, igual ao do programa “Passa ou repassa”, quando os alunos não sabiam, ela respondia. No final ganhou a turma dos meninos e a professora tirou a dúvida que restou dos alunos.

Foi muito aproveitável a aula, o rendimento foi ótimo, todos os alunos participaram.

A didática utilizada foi como a de um jogo, e com isso a professora conseguiu ter a atenção de todos.

A professora conseguiu abordar todo o conteúdo a ser utilizado para a prova.

A professora tinha um entusiasmo que contagiava os alunos, quando a professora chegou na sala e falou que hoje teria “passa ou repassa”, a sala ficou empolgada e o conteúdo foi passado com clareza nas duas turmas.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 8 B

Escola : Colégio Souza Lopes

Rede : Particular

Série : 7ª

Número de alunos : 20

Nome do livro utilizado : Apostilas Positivo

Objetivo da aula : Entendimento do texto

Habilidades envolvidas : Escrita

Descrição da aula : Aula muito repetitiva, os alunos ficaram a 1ª aula inteira traduzindo um texto enorme e com muita dificuldade de compreensão. A professora ficou sentada esperando que os alunos traduzissem. Não foram feitas atividades em sala de aula. A didática do professor era péssima. Quanto a abordagem do ensino, não houve aprendizagem. Os alunos andavam pela sala para procurar quem já tinha feito a tradução e a professora não se levantava para nada.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 9 B

Escola : Colégio Souza Lopes

Rede : Particular

Série : 8ª

Número de alunos : 15

Nome do livro utilizado : Apostilas Positivo

Objetivo da aula : Compreensão de texto

Habilidades envolvidas : Escrita

Descrição da aula : Aula muito repetitiva, os alunos ficaram a 1ª aula inteira traduzindo um texto enorme e com muita dificuldade de compreensão. A professora ficou sentada esperando que os alunos traduzissem. Não foram feitas atividades em sala de aula. A didática do professor era péssima. Quanto a abordagem do ensino, não houve aprendizagem. Os alunos andavam pela sala para procurar quem já tinha feito a tradução e a professora não se levantava para nada.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 10B

Escola : Colégio Casimiro de Abreu

Rede : Particular

Série : 6ª

Número de alunos em sala de aula : 17

Nome do livro utilizado : Click Together

Objetivo da aula : Present Continuous

Descrição da aula : Na unidade trabalhada, os alunos fizeram a leitura de um texto, seguindo o CD. O áudio era parado, sentença por sentença, para a leitura em uníssono dos alunos. Concluída a leitura, a professora elaborava questões simples sobre o texto usando a estrutura a ser trabalhada; os alunos respondiam, individualmente, usando as estruturas já assimiladas do presente na afirmativa ou negativa, como lhes fosse conveniente. Após esta prática inicial, foi solicitados aos alunos que redigissem atividades que eles estavam fazendo, com os verbos já conhecidos. Em seguida, os alunos contavam uns aos outros e, quando solicitado, ao professor as suas atividades.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

A realidade desta aula não reflete o que ocorre na maioria das escolas brasileiras. Entretanto, se focarmos somente na postura, abordagem de ensino e atividades desenvolvidas, esta aula foi excepcional.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 11B

Escola : Colégio Casimiro de Abreu

Rede : Particular

Série : 5ª

Número de alunos em sala de aula : 20

Nome do livro utilizado : Click Together

Objetivo da aula : Verbo “to be” e “simple present”

Descrição da aula : Na unidade trabalhada, “I’m hungry”, a professora teve a oportunidade introduzir aos alunos diversos pratos do seu dia a dia. Após deixá-los trabalhar com as figuras e os nomes correspondentes, a professora seguiu com a prática verbal dos pratos em inglês, bem com do verbo “to be” e do “simple present”. Utilizando o título da unidade e os pratos já dominados pelos alunos, eles eram instruídos a elaborar sentenças, de acordo com suas próprias realidades. Assim, iniciou-se o trabalho com: “I’m hungry, i want to eat...”. Em seguida, foi solicitado aos alunos que falassem á professora as preferências dos amigos com a estrutura: “She is hungry, she want to eat...”.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

Pode-se notar a grande eficiência do método utilizado pela professora que adota, prioritariamente, a abordagem construtivista. A postura da professora, apesar de bastante amigável, é firme quanto a disciplina e rigor de pronúncia. É evidente, entretanto, que a realidade desta aula, em termos de preparo dos alunos e professor, infra-estrutura e número de alunos, foge daquela encontrada na grande maioria das escolas brasileiras. Nem por isso, entretanto, deixa de ser um modelo a ser seguido.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 12B

Escola: Colégio Almeida Gasparin

Rede: particular

Série: 5ª

Número de alunos em sala de aula: 13

Nome do livro utilizado: New – Ace

Objetivo da aula: Introduzir as estruturas: Who's this man/woman? His/Her name's...

Habilidades envolvidas : Prática oral

Descrição da aula: A professora levou para a classe recortes de revistas com fotos de pessoas famosas. Perguntou: Who's this man/woman?, os alunos responderam: His/her name's...

Mostrou várias fotos e repetiu a pergunta. A classe respondeu em coro. Perguntou se Mariana viu Danny De Vito. Tocou a fita com os diálogos novamente. Os alunos acompanharam o texto. Tocou o diálogo pela terceira vez e disse: Listen and Repeat. Pediu para alguns alunos fazerem os diálogos.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

1- Atividades feitas em sala de aula

Os alunos desenvolveram as atividades sem dificuldades, foi uma aula descontraída.

2- Didática do professor

A professora utiliza metodologias atuais, mantendo os alunos interessados com assuntos que fazem parte do meio, suas explicações são claras e objetivas.

3- Abordagem de ensino

A professora procura trabalhar de acordo com o contexto do aluno, utiliza linguagem simples e está sempre pronta á mudanças.

4- Postura profissional

A professora tem domínio e conhecimento do conteúdo apresentado, sua conduta é devidamente cautelosa para que não haja dúvidas, ela cerca todas as possibilidades, de maneira com que os alunos compreendam as atividades, mantendo a disciplina e a ordem.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 13B

Escola: Colégio Almeida Gasparin

Rede: particular

Série: 6ª

Número de alunos em sala de aula: 11

Nome do livro utilizado: New – Ace

Objetivo da aula: Revisar os advérbios de freqüência, o presente simples e o presente progressivo.

Habilidades envolvidas : Prática oral e escrita

Descrição da aula: Pediu alguns voluntários e falou: Tell me, in english, something you always/usually/never do. Explicou o significado das perguntas. Leu um quadro com as traduções. Esclareceu dúvidas. Perguntou para todos os alunos: Do you never set the table? Os alunos responderam. Pediu para os alunos completarem individualmente, escrevendo em cada questão a freqüência com que fazem cada ação. A professora pediu para praticarem em pares, oralmente, alternando papéis. No final cada aluno disse uma frase completa para a classe ouvir.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

4- Atividades feitas em sala de aula

Os alunos desenvolveram as atividades sem dificuldades, poucos alunos se atrapalhavam na hora de pronunciar algumas palavras..

5- Didática do professor

A professora utiliza metodologias atuais, mantendo os alunos interessados com assuntos que fazem parte do meio, suas explicações são claras e objetivas.

6- Abordagem de ensino

A professora procura trabalhar de acordo com o contexto do aluno, utiliza linguagem simples e está sempre pronta á mudanças.

4- Postura profissional

A professora tem domínio e conhecimento do conteúdo apresentado, sua conduta é devidamente cautelosa para que não haja dúvidas, ela cerca todas as possibilidades, de maneira com que os alunos compreendam as atividades, mantendo a disciplina e a ordem.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 14B

Escola: Colégio Pop

Rede: Particular

Série: 6ª

Número de alunos sala de aula: 26

Nome do livro utilizado: Apostila Etapa

Objetivo da aula: “Who, What, When e Where.

Habilidades envolvidas: Escrita, oral e leitura.

Descrição da aula: Para o estudo dos interrogativos, a professora utilizou-se do material didático ilustrativo (material do aluno), para expor e discutir os principais pontos que diferenciam o assunto em questão, optando por uma análise interpretativa nos textos constantes no material. Os alunos leram em voz alta, e depois a professora expôs os assuntos do caderno de exercícios (material do aluno), o qual foi usado na segunda aula para resolução das questões.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

1- Atividades em sala de aula

Na condição de estagiário, tive a oportunidade de analisar o material através do assunto discutido, e percebi um material que exige do aluno uma organização fora do horário escolar para estudos e pesquisas, bem como, uma constante atualização do professor face aos assuntos pertinentes a sua área de atuação, como também, aspectos gerais do que acontece no parâmetro atual nacional e mundial. A professora se organizou para finalizar o assunto em uma aula, contando com a bagagem que o aluno já deveria trazer para discorrer sobre o mesmo, pois, há a necessidade de pré-requisitos para o desenvolvimento da matéria, devido ao volume dos exercícios propostos que deveriam ser realizados ao final da segunda aula e que cobravam os assuntos anteriores já vistos.

2- didática do professor, abordagem de ensino e postura profissional

quanto a professora em seus aspectos relevantes exigidos no tópico, notei uma preocupação constante em manter a sala concentrada nas explicações, por se tratar de alunos pré-adolescentes e que de certa forma, necessitam de algumas considerações iniciais que a professora foi obrigada a fazer para o bom andamento da aula. A professora procurou utilizar-se do material proposto para o desenvolvimento do conteúdo, e manteve a preocupação de relacioná-lo ao dia-a-dia. Uma questão interessante, foi a insistência com a pronúncia correta das palavras, pois, corrigia sempre que se fazia necessário, quando ouvia uma forma incorreta de vocabulário e concordância que partia dos alunos. A abordagem foi tranqüila, permitindo que fizesse algumas brincadeiras na sala para descontrair quando sentia que o clima ficaria maçante, e por sua vez, circulava pela mesma para observar discretamente o material disposto sobre as carteiras, enquanto explicava o assunto. A primeira aula foi uma aula expositiva que a permitiu abordar o conteúdo proposto, já a segunda, realizou-se o desenvolvimento das atividades práticas na resolução dos exercícios.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 15B

Escola: Colégio Pop

Rede: Particular

Série: 7^a

Número de alunos sala de aula: 23

Nome do livro utilizado: Apostila Etapa

Objetivo da aula: Estudo das preposições: at, on, in, to, for, by, from.

Habilidades envolvidas: Oral e interpretação de textos.

Descrição da aula: Para o estudo das preposições, a professora, como explicitado no relatório anterior, utilizou-se do material didático ilustrativo, para expor e discutir os principais pontos sobre o assunto pertinente. Apresentou alguns “banners” para diferenciar as preposições e até dramatizou, utilizando de seu bom humor para comparar e diferenciar as preposições descrevendo-as em situações cotidianas. Pude notar também uma interação maior da sala face ao tema e a própria postura dos alunos, que ao meu ver, assumiram uma conduta crítica e participava face ao tema, sugerindo exemplos para a professora discutir.

BREVE RELEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

1- ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Ao entrar na sala, já tinha consciência de seu duas aulas, onde o assunto seria abordado não só com material do aluno, mas também, com algumas gravuras em inglês, que fariam parte do material expositivo para as atividades. Percebi que teriam ilustrações para analisar e comparar. Dado ao fato da própria profissional perceber e já conhecer a postura da sala, tive a oportunidade de notar que seriam aulas mais tranquilas, onde os alunos participariam mais um pouco, diferentemente da recepção da outra sala. Mediante ao conteúdo disposto, ainda sobrou tempo para os alunos desenvolverem “banners” com a utilização das preposições, o que transformou a aula em uma oficina de atividades, deixando-a bem produtiva e descontraída.

2- Didática do professor, abordagem de ensino e postura profissional

É muito importante quando o professor tem a consciência de que há a necessidade desenvolver seu material, bem como, a abordagem de ensino, observando a realidade de cada sala, e principalmente de cada faixa etária. Ser um facilitador, e mais ainda, um instigador da busca do conhecimento, torna-o apto a desenvolver seu trabalho. A paixão pela profissão, é um dos principais instrumentos a despertar nos alunos, uma forma de admiração pelos assuntos que são discutidos. Sendo simples ou complexos, os conteúdos dependem, boa parte, da abordagem do professor para que se façam entendidos, portanto percebi nessas aulas que tive acesso, como alguns educadores transcorrem sobre as ferramentas disponíveis no ensino

(leitura, debates, museus, teatros, exposições, diários de bordo, internet, entre outros), para trazer informações e abrir caminhos aos educandos, possibilitando uma maior abrangência das noções gerais tanto de sua matéria, como também, convidando suas salas a refletirem sobre aspectos sócio-político-culturais que envolvem as questões, as quais, devemos assumir determinadas posturas e opiniões. É um trabalho difícil, que exige do profissional atualização constante para acompanhar as transformações do meio, bem como, humildade para estar aberto à troca com os seus colegas e também com os próprios alunos.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 16 B

Escola: Colégio Eleonora B. Carbonell Rede: Particular

Série: 5ª Número de alunos sala de aula: 12

Nome do livro utilizado: Apostila Etapa Objetivo da aula: Vocabulário e gramática

Habilidades envolvidas: Oral, escrita, leitura e compreensão auditiva

Descrição da aula: Para apresentar o vocabulário que seria estudado posteriormente na apostila, a professora trouxe “flashlights”. Em cada “flashlight”, havia um desenho representando o integrante e seu respectivo nome em inglês. Ela mostrava cada um deles e lia a palavra. Os alunos repetiam. Praticam assim a pronúncia e memorizavam o vocabulário. Na segunda vez, ela tampou os nomes, falava o vocabulário em português e os alunos falavam as palavras em inglês. Foram apresentados quinze vocábulos referentes a membros da família. Na aula anterior, a professora tinha pedido aos alunos que trouxessem fotos de suas famílias. Todos formaram um círculo no chão e ela os ensinou: “This is my...”. Pediu que eles colassem as fotos em cartolinas e escrevessem o que cada um era (em inglês). Pensei que essa atividade demorasse, mas aos alunos gastaram aproximadamente quinze minutos. Uma vez que o vocabulário estava bem fixado, ela desenhou uma árvore genealógica na lousa pedindo o grau de parentesco a um dos alunos. Assim escreveu: “Aline’s family tree”. Foi assim que explicou o “genitive case”. Depois, pediu aos alunos que abrissem suas apostilas e lessem o texto. Ela deu alguns minutos para que lessem em silêncio, e depois pediu para que cada aluno lesse uma linha em voz alta. Não foi preciso traduzir o texto, pois a explicação tinha sido

bem clara e todas as palavras já eram conhecidas dos alunos. Então os alunos responderam as questões propostas na apostila e a correção foi feita.

BREVE EXPLICAÇÃO DAS AULAS ASSISTIDAS

Apesar da escola trabalhar com a apostila do Etapa, a professora trabalhou com material extra. Como a sala é pequena percebi que os alunos memorizavam bem o vocabulário.

A professora conseguiu motivar os alunos, a aula foi envolvente e o objetivo foi atingido. A professora trabalhou o mundo dos alunos, trouxe a realidade deles para dentro da sala de aula. Isso tornou a aula muito interessante e houve a participação de todos os alunos.

A professora soube conduzir muito bem as atividades e conquistou a atenção e o respeito dos alunos. Não houve indisciplina.

A pedagogia utilizada foi a de Paulo Freire que afirma que “o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida”. De acordo com essa pedagogia, o diálogo é extremamente importante pois proporciona o ato de conhecer entre professora e aluno. Além disso, a professora deve ser dinâmica. Foi isso que aconteceu durante a aula observada. A professora é uma “animadora”, que deve se adaptar às características dos alunos e ao desenvolvimento próprio de cada grupo.

No momento em que os alunos trouxeram fotos de sua família, essa visão construtivista progressista fica bem evidente, uma vez que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 17B

Escola: Colégio Eleonora B. Carbonell

Rede: Particular

Série: 6ª

Número de alunos sala de aula: 10

Nome do livro utilizado: apostila Etapa

Objetivo da aula: apresentar as nacionalidades

Habilidades envolvidas: Oral, escrita, leitura, compreensão auditiva

Descrição da aula: A professora trouxe “flashlights” relacionados a diversos países. Nesses “flash lights” haviam figuras que mostravam algo famoso nesses países. Por exemplo: “um cozinheiro com uma pizza na mão”. A professora mostrava o cartaz aos alunos e perguntava que país representava. Como os alunos não sabiam os nomes em inglês, falavam em português. Em seguida ela os dizia em inglês e os escrevia na lousa, formando um quadro. Exemplo: País (Itália)-Country(Italy)-Nationality(Italian). ao completar o quadro, trabalhou com a pronúncia, lendo os países e os continentes. Os alunos repetiam. O segundo passo foi trabalhar as nacionalidades. A professora falava os países em inglês e pedia aos alunos as nacionalidades. Fez isso duas vezes. Depois da memorização, apagou a lousa e voltou a usar “flashlights”. Mostrou-os aos alunos e perguntava as nacionalidades. Alguns alunos confundiam os países com as nacionalidades. Ela teve, então, que mostrar todos os “flashlights”. Então, escreveu na lousa: “What’s your nationality? I Am...”. Depois, distribuiu um “flashlight” para cada aluno e fez com que um perguntasse ao outro a estrutura aprendida. O que mais achei interessante foi que, em seguida, ela distribuiu cartões aos alunos. Eram dessa forma: “You are American – Your friend is Brazilian”. Os alunos deveriam se mover na sala perguntando: “What’s your nationality?” e encontrar seu par. Para encerrar a aula, eles abriram as apostilas e fizeram um exercício de “Match the countries with the corresponding nationalities”. Após ligarem, tinham que escrever frases com as nacionalidades nas apostilas.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

A professora preparou a aula muito bem, foi muito criativa e de um modo divertido, os alunos aprenderam novo vocabulário. Eles aprenderam brincando. O uso de material adicional foi muito útil para a relação ensino-aprendizagem. No momento em que tiveram que fazer a atividade escrita, os alunos não estavam entediados pois já tinham “brincado”.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 18B

Escola: Colégio Marctel

Rede: Particular

Série: 8ª E. F. Número de alunos sala de aula: Não informou

Nome do livro utilizado: Apostila elaborada pelo colégio

Objetivo da aula: Aprender a utilização dos pronomes pessoais

Habilidades envolvidas: não informou

Descrição da aula:Primeiramente o professor colocou na lousa todos os pronomes pessoais e colocou ao lado a tradução deles.Iniciou a explicação dos pronomes pessoais, colocando também exemplos de cada um deles.Após o término da explicação, pediu aos alunos que formulassem frases citando como exemplo os colegas de sala de aula, utilizando os pronomes pessoais com alguns adjetivos colocados na lousa.Em seguida o professor pediu para que cada aluno pudesse ler as frases que elaboraram para a sala.Nesta aula foi trabalhada a oralidade, a escrita, a leitura e a compreensão auditiva.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

As atividades realizadas durante as aulas puderam chamar a atenção dos alunos e foram trabalhadas principalmente a escrita e a oralidade.

O professor utilizou um método tradicional na abordagem de ensino, e utilizou como exemplos situações do cotidiano do aluno.ele teve uma postura didática, esteve calmo e bem preparado.Possuía um contato direto com os alunos, chamando todos eles pelo nome e conversava bastante com os alunos sobre qualquer tipo de eventualidade ou qualquer dúvida que surgisse em sala de aula.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 19B

Escola: Colégio Marctel Rede: Particular

Série: 8ª E. F. Número de alunos sala de aula: 30

Nome do livro utilizado: Apostila do colégio

Objetivo da aula: Aprender a utilização do Past Continuous e Simple Past

Habilidades envolvidas: Não mencionou

Descrição da aula:O professor colocou na lousa o conteúdo a ser trabalhado.Primeiramente foi passado algumas informações na lousa para que os alunos pudessem compreender melhor, em seguida foram

colocados alguns exemplos na lousa e o professor pediu para os alunos repetirem as frases. Para completar o professor pediu aos alunos que fizessem exercícios da apostila em casa para serem corrigidos na aula seguinte. As atividades feitas em sala de aula trabalharam principalmente a escrita e oralidade e houve participação de todos os alunos.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

As atividades realizadas durante as aulas puderam chamar a atenção dos alunos e foram trabalhadas principalmente a escrita e a oralidade.

O professor utilizou um método tradicional na abordagem de ensino, e utilizou como exemplos situações do cotidiano do aluno. Ele teve uma postura didática, esteve calmo e bem preparado. Possuía um contato direto com os alunos, chamando todos eles pelo nome e conversava bastante com os alunos sobre qualquer tipo de eventualidade ou qualquer dúvida que surgisse em sala de aula.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 20B

Escola: Colégio Cidade Maia Rede: Particular

Série: 5ª Número de alunos sala de aula: 25

Nome do livro utilizado: Discovery 5

Objetivo da aula: Comunicar-se no presente com as pessoas

Habilidades envolvidas: Oral, escrita, leitura e compreensão auditiva

Descrição da aula: A professora ao entrar na sala de aula cumprimentou os alunos em inglês good morning class e os alunos responderam good morning teacher. A professora explicou que nesse dia ela faria uma revisão do verbo to be na forma afirmativa e que o objetivo de se aprender essa forma era para se comunicar no presente com as pessoas. Logo em seguida professora começou a escrever na lousa os sujeitos com as suas respectivas conjugações verbais no presente. Após isso ela começou a falar a pronúncia fazendo com que os alunos repetissem. Depois ela pediu, para que cada aluno fosse se apresentando e falando o nome do colega, pois, dessa forma os alunos podiam ter a compreensão do que estavam falando.

Relatório de observação de aula de língua inglesa – 21 B

Escola: Colégio Cidade Maia

Rede: Particular

Série: 8ª

Número de alunos sala de aula: 20

Nome do livro utilizado: Discovery 8

Objetivo da aula: Compreensão das expressões Maybe, might, probably

Habilidades envolvidas: Oral, escrita, leitura e compreensão auditiva

Descrição da aula: A professora ao entrar na sala de aula cumprimentou os alunos: good morning class e os alunos responderam good morning teacher. A professora disse que a aula seria sobre o future with will (probably, maybe, might) e que era importante os alunos apreenderem usar o future with will para mostrar a incerteza e indefinição. Logo em seguida a professora fez a leitura, com os alunos, e traduziu o texto sobre o tema proposto.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

Nas duas aulas a educadora mostrou aos educandos antes de iniciar as atividades, os objetivos de se aprender os conteúdos da língua estrangeira. A educadora utiliza a abordagem behaviorista, que consiste em estímulo, resposta e reforço.

Porém os educadores devem interagir com o educando, sendo ele o facilitador de informações, além do que, deve-se despertar no educando o interesse pelo novo e estimular a busca pelo desconhecido, levando sempre em consideração o mundo exterior (ambiente externo) desse educando e trazendo para a sala de aula.

Sendo assim, o educando deve expor suas idéias e dúvidas, para que dessa forma ele possa aprender o significado da língua estrangeira no seu dia-a-dia.